

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Dokumentation

HÖHER SCHNELLER WEITERBILDUNG

Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin





Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut 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.

IMPRESSUM

© 2010 Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefon: +49/(0)89 62306-228
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
www.weiterbildungsinitiative.de

HERAUSGEBER:

Robert Bosch Stiftung GmbH

REDAKTION UND GESTALTUNG:

neues handeln GmbH

KOORDINATION:

Nina Rehbach, WiFF

DRUCK:

Pinguin Druck GmbH, Berlin

FOTOS:

Sabine Münch, Berlin

GRUSSWORT

Die Anforderungen an Frühpädagogen sind in Deutschland heute größer denn je: Die Einführung von Bildungsplänen, die Ausweitung familienunterstützender Angebote sowie der ab 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren stellen die Fachkräfte vor immer neue Herausforderungen. Um diese neuen Aufgaben bewältigen zu können, bedarf es einer umfassenden Aus-, vor allem aber auch einer gezielten Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, die auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der frühkindlichen Bildung basieren.

Genau hier setzt die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WiFF“ an: Eine gute Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte auf allen Ebenen ist der Schlüssel für die Verbesserung des gesamten Systems der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Initiative, die seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut im Jahr 2008 ins Leben gerufen wurde, hat sich zum Ziel gesetzt, die Transparenz, Qualität und Durchlässigkeit im frühpädagogischen Weiterbildungssystem zu verbessern. Diese ambitionierten Ziele können nur im engen Dialog mit verantwortlichen Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Praxis erreicht werden. Aus diesem Grund haben die Partner von WiFF am 31. Mai 2010 zu einem Kongress unter dem Titel „Höher Schneller Weiterbildung – Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik“ eingeladen.

Der Titel der Veranstaltung illustriert die Dynamik, die die Weiterbildungslandschaft inzwischen erfasst hat. Aufgrund der stetig steigenden Herausforderungen an den Beruf der Erzieherin und des Erziehers nimmt die Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangeboten vehement zu. Der Weiterbildungsmarkt ist jedoch für nachfragende Personen und Institutionen undurchsichtig und schwer zu beurteilen. Auf dem Bundeskongress haben renommierte Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis Themen wie Qualität, Kompetenzorientierung und anschlussfähige Bildungswege in der frühpädagogischen Weiterbildung erörtert. Dabei wurde diskutiert, wie eine erfolgreiche Zukunft der frühpädagogischen Weiterbildung aussehen könnte, und wie eine hohe Qualität von Weiterbildungsangeboten erzeugt und flächendeckend gewährleistet werden kann. Die gemeinsamen Anstrengungen aller Beteiligten müssen dahin gehen, die Attraktivität des Berufsfelds der Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland zu erhöhen. Nur auf diese Weise kann qualifiziertes Fachpersonal für dieses anspruchsvolle Tätigkeitsfeld gewonnen werden.

Wir freuen uns sehr über die große Resonanz, die unser Kongressprogramm hervorgerufen hat, und über die Beteiligung von mehr als 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem ganzen Bundesgebiet. Unser Dank gilt besonders den Referentinnen und Referenten der Vorträge, Podiumsdiskussionen und Workshops, die mit interessanten Beiträgen wesentlich zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen haben. Nicht zuletzt danken wir allen Teilnehmerinnen, Teilnehmern und Gästen für die vielen engagierten und konstruktiven Gespräche, verbunden mit der Hoffnung, dass die Anliegen von WiFF in Politik und Gesellschaft die ihnen gebührende Aufmerksamkeit finden.



Günter Gerstberger
Robert Bosch Stiftung



Dr. Thomas Greiner
Bundesministerium
für Bildung und Forschung



Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Deutsches Jugendinstitut





Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik im ddb forum berlin

INHALT

- 6 **QUALITÄT, TRANSPARENZ UND DURCHLÄSSIGKEIT –
DIE ZIELE VON WIFF**
Podiumsgespräch
- 9 **FRÜHPÄDAGOGISCHE WEITERBILDUNG HEUTE –
ENTWICKLUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN**
Vortrag Prof. Dr. Heiner Barz
- 13 **ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG VON
WEITERBILDUNGSANBIETERN IN DEUTSCHLAND**
Vortrag Karin Beher und Michael Walter
- 16 **DIE ZUKUNFT DER WEITERBILDUNG**
Podiumsgespräch
- 20 **ERGEBNISSE AUS DEN WORKSHOPS**
- 21 **Workshop 1: Kompetente Weiterbildner**
Dr. Aiga von Hippel, Ludwig-Maximilians-Universität München
- 23 **Workshop 2: Kompetenzorientierte Weiterbildung**
Prof. Dr. Anne Levin, Universität Bremen
- 25 **Workshop 3: Qualität in der Weiterbildung**
Daniela Kobelt Neuhaus, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie
- 27 **Workshop 4: Anschlussfähige Weiterbildung**
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Evangelische Hochschule Freiburg,
Carola Wildt, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg
- 29 **Workshop 5: Internationale Weiterbildung**
Dr. Mathias Urban, University of East London
- 32 **DAS ETWAS ANDERE KONGRESSRESÜMEE**
Improvisationstheater frei.wild

Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit – die Ziele von WiFF

PODIUMSGESPRÄCH MIT DR. THOMAS GREINER (BMBF), GÜNTER GERSTBERGER (ROBERT BOSCH STIFTUNG) UND PROF. DR. THOMAS RAUSCHENBACH (DJI), MODERIERT VON KATE MALEIKE (DEUTSCHLANDFUNK)

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), die seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut im Jahr 2008 ins Leben gerufen wurde, hat das Ziel, Transparenz, Qualität und Anschlussfähigkeit der Aus- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zu verbessern. Vielfältige Diskussionen im Vorfeld haben deutlich gemacht, dass die politische und fachliche Akzeptanz der Weiterbildungsinitiative eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg des Projekts sind. Darauf basiert die Projektkonzeption, die wissenschaftliche Erkenntnisse, politische Vorhaben und Praxisanforderungen von Anfang an miteinander verknüpft. Dies erfordert ein kooperatives, prozessorientiertes Projektmanagement, mit dem verbindlich definierte Projektaufgaben mit innovativen Kooperationsangeboten in Einklang gebracht werden. Einer der Kerngedanken von WiFF ist, eine gemeinsame Plattform für die Fachöffentlichkeit zu schaffen. Hier sollen wissenschaftliche Erkenntnisse gebündelt sowie ein fachlicher Diskurs erzeugt und moderiert werden. Ein Forum dieser Art, das den differenzierten Austausch über fachliche und politische Hintergründe ermöglicht, fehlte in Deutschland bisher – vor allem aufgrund der großen Heterogenität des frühpädagogischen Weiterbildungssektors.

DIE ROLLE DER PROJEKTPARTNER

Die Projektpartner von WiFF spielen bei der Umsetzung ganz unterschiedliche Rollen, erklärt Ministerialdirigent im BMBF Dr. Thomas Greiner: Das Bildungsministerium fungiert als Initiator und Zuwendungsgeber. Für das Ministerium ist die Frage entscheidend, wie frühkindliche Bildung heutzutage finanziell, ideell und auch organisatorisch ausgestattet werden muss. Bis vor wenigen Jahren betrug die Investitionen in die frühkindliche Bildung lediglich 0,4 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Dieser eklatante finanzielle Mangel muss ebenso beseitigt werden, wie es notwendig ist, durch entsprechende Impulse eine Weiterqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte zu ermöglichen. Hier ist das BMBF bereits durch flankierende Initiativen neben WiFF, wie zum Beispiel das „Haus der Kleinen Forscher“ oder die Medienqualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern, aktiv.

Dem DJI wird bei WiFF die besondere Aufgabe der Projektumsetzung zuteil, so der Vorstand und Direktor des Instituts Prof. Dr. Thomas Rauschenbach. In der Planungsphase herrschte schnell Einigkeit unter den Partnern, dass das



Dr. Thomas Greiner, Bundesministerium für Bildung und Forschung

DJI mit seiner Expertise und langjährigen Erfahrung in der frühkindlichen Erziehung und Pädagogik ein geeigneter Partner ist, um diese zentrale Rolle einnehmen zu können. Für die Robert Bosch Stiftung steht das Engagement bei WiFF in einem größeren Kontext, erläutert Günter Gerstberger, Leiter des Bereichs Bildung und Gesellschaft. Die Professionalisierung von Frühpädagogen ist gewissermaßen der rote Faden, der sich durch alle Projekte der Stiftung in der frühkindlichen Bildung zieht. Mit WiFF knüpft die Stiftung an ihr langjähriges Engagement auf diesem Gebiet an. Alles begann mit dem Programm „PiK – Profis in Kitas“ im Jahr 2005. In diesem Projekt haben sich fünf Partnerhochschulen in einer hochschulübergreifenden Innovationswerkstatt zusammengetan, um Bildungsinhalte und Lehr-Lernmethoden für frühpädagogische Studiengänge zu erarbeiten und sich gemeinsam zentralen Fragen einer Reform der frühkindlichen Bildung in Deutschland zu widmen. In nur fünf Jahren sind inzwischen an rund 70 Hochschulstandorten frühpädagogische Studienangebote entstanden. Der nächste logische Schritt ist nun, sich auch auf den Weiterbildungsbereich zu konzentrieren, mit dem Ziel, zusammen mit den beiden Partnern auch hier entscheidende Verbesserungen im weitreichenden System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu erwirken.



Günter Gerstberger, Robert Bosch Stiftung

STELLENWERT DER WEITERBILDUNG IN DER FRÜHPÄDAGOGIK

Die von allen Bundesländern beschlossenen Bildungspläne, der Ausbau des Betreuungsangebots für Kinder unter drei Jahren, der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die verstärkte Sprachförderung sowie die konzeptionelle Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren stellen die frühpädagogischen Fachkräfte vor neue Anforderungen, so Gerstberger. Dieses erweiterte Aufgabenspektrum und die kontinuierlich gestiegenen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen und ihr Fachpersonal sind nicht auf der Basis eines einmal erworbenen Abschlusses zu realisieren – vielmehr sind hierfür zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen unbedingt erforderlich.

Rauschenbach sieht in der schnellen Einführung von Bachelor-Studiengängen an Hochschulen und der damit einhergehenden Akademisierung des Berufsfelds Frühpädagogik wesentliche Gründe dafür, dass Weiterbildung in diesem Bereich heute einen hohen Stellenwert hat. Es ist eine nachhaltige Transformation des gesamten Felds der Frühpädagogik beobachtbar. In diesem Zusammenhang ist der Umgang mit Fachkräften, die bereits berufstätig sind, bedeutend. Es darf hier nicht derselbe Fehler gemacht werden, der in den 1970er Jahren in der Sozialpädagogik zu einem Konflikt zwischen den damals bereits Berufstätigen und der neuen Generation der akademisch Ausgebildeten führte.



Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Deutsches Jugendinstitut

Die Gestaltung von qualitativ hochwertigen und anschlussfähigen Weiterbildungsangeboten ist daher wesentliche Bedingung dafür, dass die bereits im Beruf befindlichen Fachkräfte von der dringend erforderlichen Professionalisierung nicht abgekoppelt werden, ergänzt Gerstberger. Die rund 300.000 Fachkräfte im Feld der Frühpädagogik müssen die Chance und Perspektive erhalten, sich mithilfe von Weiterbildungen so zu qualifizieren, dass sie den gestiegenen Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher gerecht werden können. Genau hier setzt WiFF an. Zum einen müssen Modelle und inhaltliche Weiterbildungsmodulare entwickelt und zum anderen die politischen Grundlagen dafür geschaffen werden, dass die heute Tätigen nicht nur Weiterbildungszertifikate erwerben können, sondern hierfür auch die entsprechende Anerkennung erhalten. Greiner hebt die große Bedeutung der Akademisierung hervor: Es geht dabei aber nicht darum, diese um der reinen Theoretisierung willen voranzutreiben – eine Akademisierung allein eines Zertifikats wegen ist noch lange kein Erfolg. Vielmehr muss die Akademisierung des frühpädagogischen Felds dem Ziel dienen, den gestiegenen Anforderungen Rechnung zu tragen, denen Erzieherinnen und Erzieher in ihrem Berufsalltag begegnen. Denn der Auftrag, den Kindertageseinrichtungen heutzutage erfüllen müssen, hat sich fundamental gewandelt. Dies manifestiert sich in neuen Bildungs- und Erziehungsherausforderungen.

NACHHOLBEDARF IN DER FORSCHUNG

Ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem Erfolg von WiFF war und ist, das Berufsfeld Frühpädagogik und die frühpädagogische Weiterbildung eingehend zu sondieren und zu vermessen, so Rauschenbach. Denn nur so kann festgestellt werden, was in der Praxis tatsächlich passiert. Bisher fehlt ein Gesamtüberblick, jeder Akteur des Felds hat nur Teileinblicke in bestimmte Bereiche. Der Direktor des DJI äußert daher die Hoffnung, dass das große Defizit, das in Deutschland bei der Erforschung der frühkindlichen Pädagogik vorhanden ist, durch weitere Forschungsvorhaben in fünf, zehn oder 15 Jahren behoben sein wird.

Auch Greiner ist überzeugt: Ohne solide empirische Basis bleibt die Diskussion um den Fortschritt im Bereich der frühpädagogischen Weiterbildung ein rein bildungsphilosophisches Spiel. Solch ein tragfähiges empirisches Fundament zu errichten, braucht jedoch seine Zeit. Greiner verweist in diesem Zusammenhang auf flankierende Forschungsaufträge des Ministeriums.

POLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Bildung darf in Deutschland kein Sonntagsthema sein, sondern muss sich auch in handfesten Zahlen manifestieren, so der Ministerialdirigent weiter. Über die politischen Rahmenbedingungen im Bildungsbereich müssen in den kommenden Jahren kluge Entscheidungen hinsichtlich der Bildungsfinanzierung getroffen werden, voraussichtlich noch in der laufenden Legislaturperiode. Man kann nicht auf dem Niveau der letzten Jahre verharren. Auch wenn der Satz „mehr Geld macht noch keine gute Bildung“ pauschal formuliert stimmt, da Geld allein nicht für gute Bildung sorgen kann, geht es ganz ohne finanzielle Mittel jedoch auch nicht.

Greiner erinnert in diesem Kontext daran, dass ohne das Engagement von Partnern wie der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts eine Initiative im Format von WiFF nicht funktionieren würde. Der Staat kann die Investitionen in Bildung nicht alleine schultern. Zwar wird so viel wie nie in Bildung investiert – allein im Jahr 2009 waren es insgesamt 215 Milliarden Euro und damit gut 8,6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts –, allerdings ist der private Anteil an diesen Bildungsinvestitionen deutlich höher als der staatliche Anteil jemals sein könnte. Daher ist das große Engagement privater Investoren nicht hoch genug einzuschätzen und zu würdigen.



von links: Günter Gerstberger, Robert Bosch Stiftung; Dr. Thomas Greiner, BMBF; Moderatorin Kate Maleike; Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, DJI

IMPULSE FÜR DIE ZUKUNFT

Die größten Herausforderungen für WiFF sieht Rauschenbach darin, auf der einen Seite in der Fachwelt selbst die erhofften Impulse auszulösen. Auf der anderen Seite müssen Anstrengungen unternommen werden, damit das Berufsfeld eine ernsthafte Chance bekommt und es Politik und Öffentlichkeit zunehmend schwer fällt, „Nein“ zu einer besseren Ausstattung und einer Anhebung des Status der in diesem Berufsfeld Tätigen zu sagen. WiFF kann kein Geld verteilen – aber zu einer Qualitätssteigerung beitragen, die auch die Öffentlichkeit überzeugt.

Die gemeinsame Bemühung muss es also sein, so Gerstberger, die Attraktivität des Berufsfelds der Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland zu erhöhen. Nur auf diese Weise kann man qualifiziertes Fachpersonal für diesen anspruchsvollen Tätigkeitsbereich gewinnen. Diese ambitionierten Ziele können nur gemeinsam erreicht werden. Daher bezieht WiFF von Anfang an verantwortliche Akteure aus Politik, Wissenschaft und Praxis im Rahmen zahlreicher Gremien, Expertengruppen und Fachveranstaltungen in die Initiative ein.

Frühpädagogische Weiterbildung heute – Entwicklungen und Herausforderungen

PROF. DR. HEINER BARZ, HEINRICH-HEINE-UNIVERSITÄT DÜSSELDORF

In historischer Perspektive gibt es zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte nur spärliche Quellen. Der gesellschaftlich randständige Status des frühpädagogischen Fachpersonals kommt indessen auch in Zeugnissen der bildenden Kunst zum Ausdruck. Auf einem Gemälde aus der Mitte des 19. Jahrhunderts (Rebecca Solomon: *The Governess*, ca. 1851) sieht man die Gouvernante, die sich um die Zöglinge kümmert, im dunklen Bildhintergrund. Die frühpädagogische Fachkraft führte sozusagen ein Schattendasein.

In einer ähnlichen Situation befindet sich die aktuelle Forschung zum Thema Weiterbildung von Frühpädagoginnen und -pädagogen: Der Bereich liegt in wissenschaftlicher Hinsicht noch im Dunkeln.

Man kann jedoch aus Resultaten anderer Bereiche der Weiterbildungsforschung einiges ableiten, sozusagen extrapolieren.

WO WEITERBILDUNGSBEDARF ENTSTEHT: QUANTITATIVE ENTWICKLUNGEN

Der Bedarf an Fachkräften in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wächst. Dementsprechend zeigt die Entwicklung der Personalzahlen in Kindertageseinrichtungen eine Aufwärtstendenz. Zwischen 1998 und 2008 stieg die Zahl der Beschäftigten laut Statistischem Bundesamt um rund 15 Prozent (Rauschenbach 2009). Von einer Akademisierung ist bislang nur relativ wenig zu sehen. Nur ein sehr kleiner Teil hat eine akademische Ausbildung, ein kleiner Teil sind Kinderpflegerinnen und -pfleger und über zwei Drittel sind Erzieherinnen und Erzieher.

Eine wichtige Frage wird sein, wie diese Entwicklung in den nächsten Jahren voranschreiten wird, wenn die ehrgeizigen Ziele der Bundesregierung, die frühpädagogische Betreuungs- und Bildungslandschaft auszubauen, erreicht werden sollen. In einer im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) durchgeführten Berechnung aus dem Jahr 2010 wird ein zusätzlicher Fachkräftebedarf deutlich, der in den Bundesländern unterschiedlich hoch ist (Rauschenbach/Schilling 2010).

Im Durchschnitt werden rund 15 Prozent der deutschen Kinder zwischen null und drei Jahren in einer Kindertageseinrichtung betreut. Dabei unterscheidet sich die Situation nicht nur stark zwischen einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen den Altersgruppen: Während beispielsweise



Moderatorin Kate Maleike im Gespräch mit Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

in Sachsen-Anhalt über 50 Prozent der Kinder in einer Kita oder Tagespflege betreut werden, liegt der Wert in Bremen nur bei zehn Prozent und in den Ländern Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen sogar darunter. Und während die 2- bis 3-Jährigen stärker vertreten sind, sind 1-Jährige oder unter 1-Jährige sehr selten in Betreuungsangeboten zu finden. Hier kommt zum Tragen, dass Eltern – unterstützt durch die Einführung des Elterngelds – in der Tendenz ihre Kinder im ersten Lebensjahr selbst betreuen. Die heute vorliegenden Daten dürften dabei ein größeres Dunkelfeld vernachlässigen, in dem Kinderfremdbetreuung in nachbarschaftlichen Strukturen, von Au pairs oder Verwandten geleistet wird.

WAS WEITERBILDUNG (NICHT) LEISTEN KANN: DREI SÄULEN DER STRUKTURQUALITÄT

Wie notwendig eine Qualitätsdebatte in der Frühpädagogik ist, zeigen beispielsweise die Ergebnisse der Krippenskala KRIPS: Nur zwei Prozent der getesteten Krippen erhielten das Gütesiegel „gut“ bis „ausgezeichnet“. Zwei Drittel wurden als mittelmäßig, ein Drittel sogar als unzureichend bewertet (Tietze u.a. 2007).

Als relevante strukturelle Kriterien für die Qualität von Kindertageseinrichtungen gelten: Die Gruppengröße, der Personalschlüssel sowie die pädagogische Qualifikation des Personals.



Zum Thema Gruppengröße wird immer noch häufig die schon etwas ältere Empfehlung des Kinderbetreuungsnetzes der Europäischen Union als Referenz herangezogen. Diese sieht für die Altersgruppe von 24 bis 36 Monaten fünf bis acht Kinder pro Gruppe vor. Die Realität sieht jedoch häufig anders aus: Durchschnittlich sind in deutschen Krippen bis zu zwölf Kinder anzutreffen, in altersgemischten Gruppen im Schnitt 15 und in geöffneten Kindergartengruppen sogar 25 Kinder.

Der Betreuungsschlüssel ist ein sinnvolles Qualitätsmerkmal: Je weniger Kinder eine Person betreut, desto wahrscheinlicher ist, dass sie sich dem einzelnen Kind angemessen zuwenden kann. Nur in kleinen Gruppen können den Kindern durch Körperkontakt, Zuwendung, Spiel und Interaktion wichtige Anregungen und Impulse für verschiedene Erziehungs- und Entwicklungsbereiche gegeben werden. Zum Personalschlüssel empfiehlt etwa der Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009 der Bertelsmann-Stiftung eine Betreuungsperson für jeweils vier Kinder für die unter 3-Jährigen (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2009). Dagegen wird im selben Länderreport für die Krippengruppen ein Ist-Verhältnis von einer Betreuungsperson zu sechs Kindern berichtet. Eine Zahl also, die deutlich über den Empfehlungen liegt.

WAS WEITERBILDUNG LEISTEN MUSS: U3-QUALIFIKATIONSPROFILE STÄRKEN

Um die Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern und Kinderpflegerinnen und -pflegern zu stärken, müssen die Curricula speziell im Bereich U3 folgende Schwerpunkte setzen:

- Entwicklung eines professionellen Rollenverständnisses als „Bezugsperson Erzieherin“
- Wahrnehmen und Verstehen frühkindlicher Ausdrucksformen
- Förderung der Erziehungspartnerschaft zwischen Krippen und Eltern, gerade auch mit Familien mit Migrationshintergrund
- Lern- und Entwicklungshilfen für Kinder unter besonderer Berücksichtigung emotionaler Aspekte und der Sprachförderung
- Qualitätsentwicklung in der einzelnen Einrichtung

Doch Qualitätssicherung ist nicht alles. Es gibt exzellente pädagogische Einrichtungen, die keine Qualitätssiegel haben, und umgekehrt sind qualitätsgesicherte Einrichtungen nicht immer automatisch die besten. Es fehlt bislang ein spezifischer Qualifikationsrahmen für das in Krippen beschäftigte Fachpersonal und es fehlen Weiterbildungsmodule für das Personal gerade auch der Kindergärten, die sich für die unter 3-Jährigen öffnen.

WAS WEITERBILDUNG BEACHTEN MUSS: ESSENTIALS AUS DER WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Ergebnisse aus der allgemeinen Weiterbildungsforschung können Anregungen für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung liefern.

WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG

Deutschland verzeichnet eine auf hohem Niveau stagnierende oder sogar leicht rückläufige Beteiligung an Weiterbildung. Nach einer jahrzehntelangen Aufwärtsentwicklung sind seit den 1990er-Jahren rückläufige Teilnehmerzahlen zu verzeichnen. Knapp die Hälfte der 19- bis 64-Jährigen hat im Jahr 2007 an einer Weiterbildung teilgenommen. Diese „Weiterbildungsmüdigkeit“ hat verschiedene Gründe: Neben Sparzwängen werden aus Unternehmenssicht heute immer stärker die Fragen

gestellt: Was bringt Weiterbildung wirklich? Was kommt im Arbeitsalltag an? Welche konkreten und messbaren Verbesserungen von Kompetenzen sind festzustellen?

LERNEN MIT ELEKTRONISCHEN MEDIEN

Ein Aspekt, der in der Weiterbildung heute verstärkt aufgegriffen wird, ist der Einsatz von elektronischen Medien. Menschen lernen heute mehr, aber auch anders. Sie lernen selbstständig, vermehrt informell, immer mehr auch durch eigene Aktivitäten außerhalb von Lernveranstaltungen. Hierher gehören die Begriffe „eLearning“ (individuelles oder gemeinsames Lernen im virtuellen Raum) und „Blended Learning“ (Mischung von Präsenzlernen und virtuellen Arbeitsphasen). Beide Lernformen bieten Kosten- und Zeitvorteile und bilden mindestens dort eine sinnvolle flankierende Maßnahme, wo es um Vor- oder Nachbereitung von Lernveranstaltungen geht.

PROBLEMFALL LERNTRANSFER

Ein wichtiges Thema in der Weiterbildungsforschung ist das Problem des Lerntransfers. Die Idealvorstellung von Bildungsmaßnahmen ist, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Gelernte mit in den Arbeitsalltag nehmen, dort einsetzen und sogar weitere Lernfortschritte machen. Häufig wird jedoch ein Rückfall auf den vorherigen Stand festgestellt. Weiterbildung verpufft. Um dem entgegenzuwirken wurden bereits erfolgreich Maßnahmen entwickelt, wie etwa Follow-Up-Workshops, die Bildung von Lerntandems oder telefonische Trainer-Hotlines. Es wird also die Möglichkeit geschaffen, sich im Nachhinein über das Gelernte und den Einsatz im Arbeitsalltag auszutauschen und dadurch die Erinnerung und die Umsetzung zu unterstützen. Wichtig ist vor allem auch, dass maßgeschneiderte Trainingseinheiten den Arbeitsalltag möglichst konkret aufgreifen, um so anwendungsnahe Bildungsprogramme zu gestalten.

INFORMELLES LERNEN

Informelles Lernen ist in den letzten Jahren zu Recht in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Menschen lernen – und das ist mittlerweile anerkannte Lehrmeinung – auf Tagungen, Kongressen und Fachveranstaltungen das Relevante eher in der Kaffeepause und nicht beim Vortrag. In den Pausen werden die Gespräche über eigene Probleme mit Personen in ähnlichen Situationen geführt. Dort werden Ideen zu praktischen und nützlichen Instrumenten, Verfahrensweisen, Techniken und Methoden ausgetauscht.



Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

LERNEN IN SOZIALEN MILIEUS

Ein relativ neues Instrument in der Sozialforschung ist die Typisierung unserer Gesellschaft nach sozialen Milieus. Die sogenannten „Sinus Milieus“ sind ein ganzheitliches Modell, das alle Lebensbereiche umfasst und mittlerweile auch für alle Lebensbereiche empirisch gesättigte Befunde liefert. Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Menschen auch in der Weiterbildung sehr milieuspezifisch verhalten. Ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt bot die Gelegenheit, mithilfe des Modells der sozialen Milieus beispielhaft Angebotelemente zu entwickeln, die es Einrichtungen erlaubten, sich zielgruppenoptimiert neu zu positionieren oder neue Zielgruppen gezielt anzusprechen. Anhand des Beispiels der Kölner Familienbildung kann die Methode der Milieuforschung für Bildungsmaßnahmen deutlich gemacht werden.

BEISPIEL „ELTERN-KIND-KURS DER KÖLNER FAMILIENBILDUNG“

Der Kurs „Das erste Lebensjahr“ des Kölner Bildungswerks war erfolgreich und erfreulich ausgebucht. Die Veranstaltung wurde jedoch fast ausschließlich von Müttern der sogenannten bildungsnahen Schichten, in der Milieuforschung die „Postmateriellen“ genannt, besucht. Die Herausforderung bestand darin, das Angebot und die Bewerbung neu zu konzipieren und an den Bedarf anderer Zielgruppen anzupassen, insofern man davon ausgehen musste, dass



Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

insbesondere Kinder aus sozial prekären Lebenslagen von einer besseren frühkindlichen Betreuung in ihren Familien stark profitieren könnten.

Im ursprünglichen Flyer, der für die postmateriellen Mütter konzipiert war, wurden Kurs und Methode sehr wortreich beschrieben und es wurde auf die ungarische Kinderärztin Emmy Pickler Bezug genommen, die dieses Verfahren entwickelt hat. Der ursprüngliche Flyer wurde potenziellen Teilnehmerinnen aus der avisierten Zielgruppe vorgelegt. Die Mütter lehnten den Flyer rundweg als „zu akademisch“ ab. Ein neuer, vereinfachter und auf wenige Vorteile konzentrierter Flyer kam deutlich besser an. Hier wurden die Rezeptionsgewohnheiten, Denkgewohnheiten und Bewertungsschemata der Zielgruppe besser berücksichtigt.

Über die Werbemaßnahmen hinaus wurden auch inhaltliche Veränderungen des Kurses vorgenommen. Um die Zielgruppe mit dem passenden Pensum an Theorie, an Wissen über Kindesentwicklung, Bewegungsförderung etc. zu erreichen, wurden die Kursleiterinnen entsprechend geschult. Auch die Vermarktungswege, auf denen die Zielgruppe erreicht werden sollte, wurden neu justiert: Erstmals wurde das Angebot über Hebammen- und Kinderarztpraxen verbreitet. Der Erfolg bestätigte den neuen Weg: Der Kurs ist bis heute häufig ausgebucht, etwa siebzig Kurse pro Jahr laufen in diesem Format.

LITERATUR:

- Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2009): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Gütersloh
- Rauschenbach, Thomas (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – Herausforderungen an Politik, Qualifizierungsorte und Praxisfelder. Präsentation im Projekt WiFF am 26.3.2009. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Praesentation_Prof._Dr._Rauschenbach.pdf (abgerufen am 29.05.2010)
- Rauschenbach, Thomas/Schilling Matthias (2010): Droht ein Personalnotstand? Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. www.weiterbildungsinitiative.de/fachbeitraege/ausbildung.html
- Tietze, Wolfgang/Bolz, Melanie/Grenner, Katja/Schlecht, Daena/Wellner, Beate (2007): Krippen-Skala. Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim

Für wertvolle Hinweise in der Vorbereitung dankt der Verfasser Dr. Sylva Liebenwein, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Weiterbildungsanbietern in Deutschland

KARIN BEHER UND MICHAEL WALTER (FORSCHUNGSVERBUND DJI/TU DORTMUND)

Wer bietet in Deutschland Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte an, welche Inhalte werden vermittelt – und in welcher Form geschieht dies? Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit für WiFF führten Karin Beher und Michael Walter eine schriftliche Befragung von Weiterbildungsanbietern in Deutschland durch. Ziele der Befragung waren die bundesweite Bestandsaufnahme und Analyse der Angebote zur Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Die Untersuchung liefert notwendiges Datenmaterial zu einem bisher kaum erforschten Feld.

DAS ERHEBUNGSDESIGN

Das methodische Vorgehen sah eine postalische und onlinegestützte Fragebogenerhebung bei allen Anbietern in Deutschland vor, die sich mit einem berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsangebot ausdrücklich an „frühpädagogische Fachkräfte“ in Kindertageseinrichtungen richten. Insgesamt wurden 983 Weiterbildungsanbieter schriftlich kontaktiert (Brutto-Stichprobe). Der Rücklauf lag bei rund 50 Prozent (Netto-Stichprobe: 493). Die Befragten gaben an, im Jahr 2008 mit insgesamt 15.469 Veranstaltungen 221.127 Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht zu haben. Diese Größenordnungen deuten darauf hin, dass durch die Befragung ein erheblicher Ausschnitt des Weiterbildungsmarkts für die im Jahr 2009 knapp 400.000 leitend oder pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen abgebildet wurde.

DIE FORT- UND WEITERBILDUNGLANDSCHAFT

Bei Weiterbildung handelt es sich im Vergleich zu anderen Sektoren des Bildungssystems generell um einen wenig strukturierten und staatlich gesteuerten Bildungsbereich. Die Strukturen zeichnen sich durch Pluralität der Träger, Veranstaltertypen und Angebote aus. Weiterbildung lässt sich darüber hinaus keinem institutionell definierbaren Raum zuordnen. Dies gilt auch für Fort- und Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Berufliche Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften findet statt:

- im Berufsbildungssektor an sozialpädagogischen Ausbildungsstätten
- an Hochschulen in Form von Studienangeboten im Bereich Frühpädagogik (Präsenzstudium oder berufsbegleitendes bzw. integrierendes Studium) oder als wissenschaftliche Weiterbildung für Hochschulabsolventinnen und -absolventen
- im Weiterbildungssektor als eigenständigem Bereich.

Die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft setzt sich auch auf der Ebene der Träger fort: Als größte Trägergruppe wurden frei-gemeinnützige Träger ermittelt. Danach folgen als weitere Akteursgruppen die öffentlichen sowie die privat-gewerblichen Träger, zu denen allerdings noch Einpersonunternehmen gerechnet werden müssen, die sich zu großen Teilen aus freiberuflichen Fort- und Weiterbildnerinnen und Fort- und Weiterbildnern zusammensetzen. Ebenso heterogen wie die Trägerstrukturen sind auch die Veranstaltertypen, die sich nur schwer systematisieren lassen: Etwa die Hälfte fällt auf die Kategorien Einpersonunternehmen, Wohlfahrtsverbände, Bildungsinstitute und Volkshochschulen. Kleinere Teile machen Behörden, wissenschaftliche Akademien, Kirchen, berufliche Schulen, Wirtschaftsunternehmen, Hochschulen, Berufs- und Fachverbände sowie wirtschaftsnahe Weiterbildungsanbieter aus.

Die Befragungsergebnisse belegen auch, dass sich die frühpädagogische Weiterbildung in Deutschland seit den frühen 1990er Jahren im Aufwärtstrend befindet: Rund 30 Prozent der Anbieter sind seit 1990 im Fort- und Weiterbildungsbereich für Kindertageseinrichtungen tätig. Ein deutlicher Boom ist seit dem Jahr 2000 ersichtlich. 50 Prozent der Befragten engagieren sich seit diesem Zeitpunkt im untersuchten Arbeitsfeld.



Karin Beher (links) und Michael Walter, Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, im Gespräch mit Moderatorin Kate Maleike

ABBILDUNG 1: HITLISTE DER UNGEDECKTEN WEITERBILDUNGSBEDARFE

ANZAHL DER NENNUNGEN

1. Kinder unter drei Jahren (53)
2. Zusammenarbeit mit Eltern (29)
3. Umsetzung der Bildungspläne in den Ländern (21)
4. Stärkung personaler und reflexiver Kompetenzen der Erzieherinnen (21)
5. Personal- und Teamentwicklung (19)
6. Entwicklungspsychologie und -prozesse von Kindern (18)
7. Schulkinder (16)
8. Inklusion, Integration und Chancengleichheit (16)
9. Musikalische Bildung (16)
10. Führung und Leitung (13)

(Nennungen: N = 532)

DIE INHALTE DER WEITERBILDUNGSANGEBOTE

Im Hinblick auf das inhaltliche Profil der Weiterbildungsanbieter zeigen sich ebenfalls einige aufschlussreiche Ergebnisse. Zur Erfassung der Programmschwerpunkte wurden den Befragten knapp 50 Themengebiete vorgelegt. Auf einer „Hitliste“ der am häufigsten angebotenen Themengebiete rangieren „Begleitung und Unterstützung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt“, „Zusammenarbeit mit Eltern“ sowie „Entwicklungs- und Bildungsprozesse für Kinder unter drei Jahren“ ganz oben. Darüber hinaus wurden Antworten noch einmal zu Themenfeldern zusammengefasst. Hiernach zeigt sich, dass fast alle Anbieter kindbezogene Weiterbildungen im Programm haben. Immerhin mehr als 70 Prozent bieten Weiterbildungen an, die auf die Vermittlung von Leitungs- und Führungskompetenzen zielen. Zusammengefasst wird jedoch ersichtlich, dass es sich jenseits dieser Schwerpunkte bei den Weiterbildungsanbietern im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen häufiger um Generalisten mit eher breiter Programmpalette statt um Spezialisten mit begrenztem Angebotsspektrum handelt. Hierin spiegelt sich vermutlich auch die Vielfalt der Anforderungen und Aufgaben, wie sie im Fachdiskurs beschrieben werden.

Bei der Identifikation von Bedarfslücken zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit den genannten Ergebnissen bezüglich der Programmpalette: Gehören kindbezogene Weiterbildungsangebote bei fast allen Anbietern zum Programm, so wird das gleiche Themenfeld von mehr als der Hälfte der Befragten auch als größte Bedarfslücke angesehen. Erst mit großem Abstand folgen Themen wie Entwicklung von Führungskompetenz und Teamentwicklung oder die allgemeine Weiterentwicklung und Arbeitsplatzgestaltung. Auf einer „Hitliste“ der Weiterbildungsbedarfe rangiert das Thema „Kinder unter drei Jahren“ mit Abstand auf Platz eins (Abbildung 1).

DIE VERANSTALTUNGSFORMATE

Bei den Veranstaltungsformaten offenbart die Befragung einen vielfältigen und flexiblen Zeit- und Formenmix: Fast alle Anbieter haben Kurzzeitveranstaltungen von weniger als drei Tagen in ihrem Programm. Etwa zwei Drittel bieten teambezogene Fort- und Weiterbildung an. Langfristige Veranstaltungen von über einer Woche werden von mehr als der Hälfte der Anbieter offeriert. Dagegen bietet nur ein Drittel Supervisionsangebote und nur ein Fünftel regionale oder überregionale Qualitätszirkel an. Fernlehrgänge oder onlinegestützte Angebote spielen in der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte quantitativ nur eine geringe Rolle (Abbildung 2 auf der folgenden Seite).

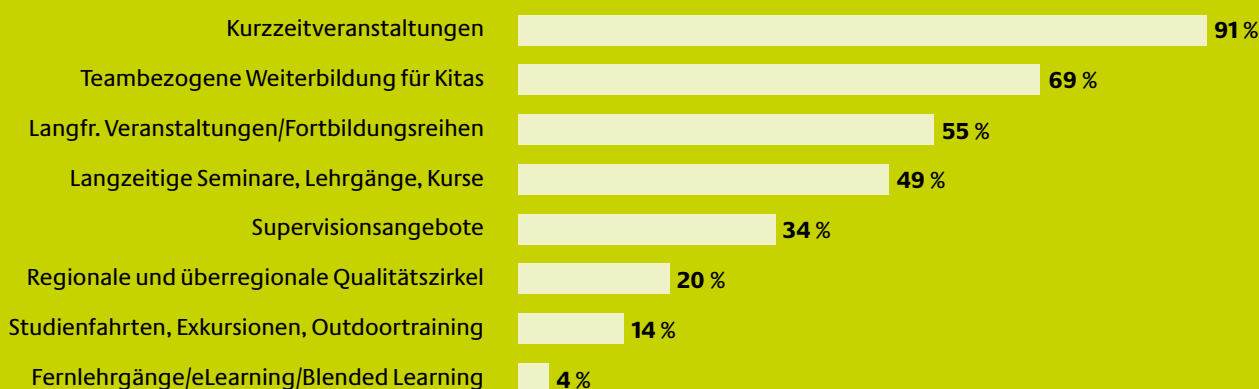
Im Hinblick auf die Resonanz auf einzelne Veranstaltungsformen besteht die größte Nachfrage nach Kurzzeitveranstaltungen, so die Einschätzung der Weiterbildungsanbieter, gefolgt von langfristigen Veranstaltungen und teambezogenen Weiterbildungen.

RAHMENBEDINGUNGEN FÜR FORT- UND WEITERBILDUNG IM ARBEITSFELD KITA

Die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen haben einen großen Einfluss darauf, in welchem Umfang die Fachkräfte an Weiterbildungen teilnehmen. Aus Sicht der Anbieter lässt sich festhalten, dass es hier erhebliche Teilnahmebarrieren gibt. Konkret zeichnen sich vor allem zwei Probleme ab: Drei Viertel der Befragten gaben an, dass es die berufliche Belastung den Fachkräften erheblich erschwere, an Fort- und Weiterbildung teilzunehmen. Darüber hinaus führten mehr als zwei Drittel der Weiterbildungsanbieter an, das eingeräumte Fort- und Weiterbildungskontingent der Arbeitgeber für die Fachkräfte sei zu klein.

ABBILDUNG 2: DIE ANGEBOTENEN VERANSTALTUNGSFORMATE

ANTEIL DER WEITERBILDUNGSANBIETER



(N = 493 Weiterbildungsanbieter)

GESAMTBEWERTUNG DES FRÜHPÄDAGOGISCHEN WEITERBILDUNGSSYSTEMS

In ihrem Gesamturteil bescheinigten die Anbieter dem Fort- und Weiterbildungssystem für frühpädagogische Fachkräfte generell ein hohes Qualitätsniveau. Als größte Herausforderungen beschrieben sie aber vor allem drei Punkte:

→ Inhalte:

Diese gilt es, stärker an die neuen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen anzupassen.

→ Kooperationsbezüge:

Hierfür muss vor allem der Kontakt zu den Akteurinnen und Akteuren im Arbeitsfeld intensiviert und die gegenseitige Vernetzung verstärkt werden.

→ Transparenz:

Vor dem Hintergrund der großen Heterogenität des Fort- und Weiterbildungssystem ist es wichtig, mehr Transparenz zu schaffen.

Eine Zusammenstellung der wichtigsten Befragungsergebnisse ist auf dem Internetportal der WiFF zu finden:

www.weiterbildungsinitiative.de

Die Zukunft der Weiterbildung

PODIUMSGESPRÄCH MIT ANGELIKA DILLER (DJI, PROJEKTLEITERIN DER WEITERBILDUNGS-INITIATIVE FRÜHPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE) UND PROF. DR. URSULA RABE-KLEBERG (UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG), MODERIERT VON KATE MALEIKE (DEUTSCHLANDFUNK)

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg und Angelika Diller erörtern aktuelle Themen der Weiterbildung in der Frühpädagogik: Welchen Herausforderungen muss sich die frühpädagogische Weiterbildung in den kommenden Jahren stellen? Welche Rahmenbedingungen sind hierfür entscheidend? Was muss konkret bewegt werden, damit die Qualität der Weiterbildungsangebote steigt? Und wie kann die Anschlussfähigkeit von und die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen gewährleistet bleiben?

DIE RAHMENBEDINGUNGEN VON FRÜHPÄDAGOGISCHER WEITERBILDUNG

Die fachpolitischen Rahmenbedingungen befinden sich derzeit in einem dynamischen Wandlungsprozess, skizzierte Angelika Diller. Aufbruchstimmung und ein hohes Maß an Innovation kennzeichnen das Arbeitsfeld und die Ausbildungslandschaft. Dies belegt auch die Initiierung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) – noch vor zehn Jahren wäre ein solches Projekt aufgrund mangelnden Interesses der politischen Verantwortlichen nicht möglich gewesen.

Ursula Rabe-Kleberg führt den aktuellen Boom im Weiterbildungssektor vor allem auf zwei Faktoren zurück: Zum einen begünstigen die Ergebnisse der Pisa-Studie diese Entwicklung, zum anderen steht Deutschland in einer starken Konkurrenzsituation mit anderen Staaten. Obwohl der Bereich Frühpädagogik selbst in der Pisa-Studie nicht untersucht wurde, gaben die Ergebnisse Hoffnung, dass qualitative Verbesserungen in der frühkindlichen Bildung auch auf den Bereich Schule ausstrahlen würden.

HERAUSFORDERUNGEN FÜR WIFF

Die Weiterbildungsinitiative muss die Anforderungen und Besonderheiten des föderalen Systems und seiner politisch gewollten pluralen Angebotsstruktur berücksichtigen, mit den bekannten Vor- und Nachteilen, erläuterte Diller. Im Bereich der berufsbegleitenden Weiterbildung, der im Unterschied zum Ausbildungssektor mehr oder weniger unreguliert ist, existiert eine große Beliebtheit und Vielfalt der Angebote, aber es fehlen verbindliche Standards hinsichtlich der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Gerade angesichts der steigenden Bedeutung von Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens kann auf verbindliche Qualitätsstandards nicht verzichtet werden.



Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg, Universität Halle-Wittenberg

Auch die länderspezifischen, regionalen fach- und finanzpolitischen Veränderungen sind zu beachten. Bund und Länder haben in den vergangenen Jahren viel Geld in die Hand genommen und stark in die Frühpädagogik investiert. Andererseits häufen sich Erfahrungsberichte über Träger, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht mehr an Weiterbildungen teilnehmen lassen, letztlich aus finanziellen Erwägungen, da sie keine Vertretungen bezahlen können.

WEITERBILDUNGSMÜDIGKEIT IST KEIN THEMA DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE

Die von verschiedenen Seiten ins Feld geführte „Weiterbildungsmüdigkeit“ und Stagnation des Weiterbildungsmarkts treffen auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen nicht zu, erläuterte Diller. Aus ihrer Perspektive haben die frühpädagogischen Fachkräfte nach wie vor eine hohe Fortbildungsmotivation, wie auch die Ergebnisse der von WiFF durchgeführten Weiterbildungserhebung (siehe S. 13) belegen.

Die Motivation, eine Weiterbildung zu nutzen, hängt stark von der Qualität ab, ergänzte Rabe-Kleberg. Es ist dabei entscheidend, ob mit einem Angebot die Möglichkeit längerfristiger beruflicher Weiterentwicklung und ein wirklicher inhaltlicher Mehrwert verbunden sind. Bislang gibt



es jedoch noch keine Angebote, die diese anspruchsvollen Vorgaben erfüllen.

Aber auch die finanziellen Anreize für Weiterbildungen müssen ausgebaut werden: Eine regelmäßige Teilnahme an Weiterbildungen sollte sich im Gehalt bzw. in geldwerten Leistungen widerspiegeln.

Neben der beruflichen Weiterentwicklung ist für viele Fachkräfte auch bedeutend, ob längerfristige Qualifizierungsmaßnahmen auch auf ein weiterführendes Studium angerechnet werden können, ergänzte Diller. WiFF geht auch dieser Frage nach – es zeigt sich, dass es bisher keine tragfähigen Anrechnungsmodelle gibt.

WELCHE ROLLE SPIELT DIE WISSENSCHAFT?

Um Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die sich am Bedarf und am Alltagsnutzen der Fachkräfte in der Frühpädagogik orientieren, kann die Wissenschaft eine wichtige Rolle spielen. Dazu ist es notwendig, dass Weiterbildungsanbieter in engem Kontakt zur Wissenschaft stehen, so Rabe-Kleberg. Forschung muss im Gegenzug so angelegt sein, dass sie Ergebnisse produziert, die zur Entwicklung des frühkindlichen Weiterbildungsbereichs beitragen können. Die Verknüpfung von Forschung und Praxis muss daher ausgebaut und wissenschaftliche Erkenntnisse müssen in die

Praxis transferiert werden. Derzeit ist der Graben zwischen Forschung und Anwendung jedoch noch zu groß. Um diese Anforderung zu erfüllen, muss die Wissenschaft auch Erzieherinnen und Erzieher ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rücken und sie als Akteure und nicht als Objekte der Forschung sehen. Wie Bildungsprozesse in Fortbildungen ablaufen, ist bisher noch nicht ausreichend untersucht. Daher ist es sehr zu begrüßen, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine zusätzliche Forschungsphase initiiert hat.

QUALITÄT DER WEITERBILDUNG ERHÖHEN

Ein wichtiges Ziel von WiFF ist, die Qualität der Weiterbildungsangebote zu steigern. Doch wie sieht ein qualitativ hochwertiges Angebot aus? Hierzu erklärte Diller, dass Weiterbildung kein Selbstzweck ist. Letztlich geht es darum, die Qualität der fachlichen Arbeit in den Einrichtungen zu verbessern. Weiterbildungsangebote sollen die Handlungskompetenz der Erzieherinnen und Erzieher fördern, damit sie die konkreten Bedarfe von Kindern und Eltern erkennen und deren Entwicklungsprozesse unterstützen können. Diese Fokussierung schließt eine isolierte Theorievermittlung, aber auch eine auf Praxistipps reduzierte Weiterbildung aus. Theorievermittlung und Praxisorientierung müssen miteinander verknüpft werden – und auch das Profil und die Verbesserungspotenziale der jeweiligen Einrichtung sind im Weiterbildungskonzept zu berücksichtigen.

Rabe-Kleberg sieht in der Verbesserung der Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung stattfindet, ein wichtiges Ziel von WiFF. Viele Erzieherinnen und Erzieher klagen über eine hohe Arbeitsbelastung, für Weiterbildung bleibe insgesamt wenig Zeit. Je mehr die Initiative gesellschaftlich wahrgenommen wird, desto eher kann auch Druck auf die relevanten Entscheidungsträger ausgeübt werden. Dabei muss klar werden, dass die Qualität der frühkindlichen Bildung von der Qualität und den Qualifikationen der Fachkräfte abhängt.

VERBINDLICHE QUALITÄTSKRITERIEN SCHAFFEN

Erzieherinnen und Erzieher brauchen einen Maßstab, mit dem sie die Qualität einer Weiterbildungsmaßnahme erkennen können, erklärte Diller. WiFF setzt sich daher für die Entwicklung von Qualitätsstandards ein. Ebenso wichtig ist aber die Kompetenz der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Ein profundes theoriefundiertes Fachwissen, die Fähigkeit, Weiterbildungsprozesse zu gestalten und Lernprozesse in Gruppen zu steuern, sind erforderliche Kompetenzen.

Ein weiteres Problem ist die große Anzahl von Weiterbildungszertifikaten, die höchst unterschiedliche Fakten bescheinigen – das Spektrum reicht hier von normalen Teilnahmebestätigungen bis zur differenzierten Bescheinigung über den Erwerb bestimmter Kompetenzen.

Vergleichbarkeit von Kompetenzen ist auch das Ziel des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der in Deutschland zurzeit im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) umgesetzt wird. Während jedoch auf europäischer Ebene stärker in Kompetenzen gedacht wird – mit dem Ziel, die berufliche Mobilität innerhalb der Europäischen Union zu erhöhen –, orientiert sich der deutsche Ansatz stärker an formalen Abschlüssen.

Dieser Kompetenzrahmen ist nicht unproblematisch, erläuterte Rabe-Kleberg. Gerade in Berufen, die stark auf sozialen Interaktionsprozessen beruhen, können keine starren Raster Anwendung finden. Hierin liegt ein großer Unterschied zu technischen Berufen, bei denen sich einzelne Kompetenzstufen besser in Form eines solchen Rasters darstellen lassen. Die aktuellen Qualitätsrahmen bilden diese Komplexität sozialer Interaktion jedoch nicht ausreichend ab.



Angelika Diller, WiFF

ANSCHLUSSFÄHIGKEIT UND DURCHLÄSSIGKEIT VON WEITERBILDUNG

Eine weitere zentrale Herausforderung von WiFF ist die Förderung von Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Qualifizierungsorten. Rabe-Kleberg betonte, dass auch für Fachkräfte, die nicht über die Hochschulreife verfügen, ein Zugang zur Universität möglich sein sollte. Gleichzeitig warnte Diller davor, die Akademisierung der Frühpädagogik als Allheilmittel zu sehen. Die Hochschulausbildungen sind unstrittig ein Meilenstein in der Professionalisierungsgeschichte des Berufs, sie lösen aber nicht alle Qualifizierungsprobleme. Eine besondere Herausforderung ist beispielsweise die Einbindung des Lernorts „Praxis“ in die Hochschulausbildungen.

Hinter der Frage der Akademisierung stehen weitere wichtige Überlegungen, ergänzte Rabe-Kleberg: Zum einen muss geklärt werden, wie eine grundständige Ausbildung an Fachhochschulen und Universitäten aussehen kann und ob diese dann auch „zwangsläufig“ besser ist als die Ausbildung an Fachschulen. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass eine Akademisierung auch für die wissenschaftliche Weiterentwicklung des Felds notwendig ist. Daher darf die Akademisierung nicht mit Studiengängen an Fachhochschulen enden, sondern die Universitäten müssen weiterführende Studiengänge zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses entwickeln.



EIN MEMORANDUM ZUR QUALITÄT DER WEITERBILDUNG

Die „Werkstatt Weiterbildung e.V.“ erarbeitet in Kooperation mit WiFF derzeit ein sogenanntes „Memorandum zur Qualität der Weiterbildung“, berichteten Rabe-Kleberg und Diller zum Ende der Diskussion. Damit wird ein Weg beschritten, der zu mehr Verbindlichkeit der Weiterbildungsangebote führen soll. Eine multiprofessionell zusammengesetzte Arbeitsgruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Weiterbildungsanbietern und Trägervertretern erarbeiten Qualitätsstandards für die Fort- und

Weiterbildung. Grundlagen sind die relevanten Fach- und Qualitätsdiskurse der vergangenen Jahre sowie die einschlägigen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Bis Ende 2010 soll ein inhaltlich stringentes und aussagekräftiges Papier erstellt werden mit dem Ziel, verantwortliche Anbieter, Trägervertreter und potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer fachlich zu überzeugen – „das Papier soll so gut werden, dass sich kein Anbieter entziehen kann“, formulierte Rabe-Kleberg. Es soll auch den Fachkräften, die nach einem passenden Angebot suchen, einen Maßstab für die Qualität eines Angebots vermitteln. Geplant ist, dieses Papier Anfang 2011 zu veröffentlichen.

Ergebnisse aus den Workshops

Wie und nach welchen Kriterien soll die Zukunft der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte gestaltet werden? Fünf vertiefende Workshops boten Gelegenheiten zum Austausch, zur Vernetzung und zur Diskussion:

WORKSHOP 1: KOMPETENTE WEITERBILDNER

Dr. Aiga von Hippel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik

Die Kompetenz der Kursleitung und der Referentinnen und Referenten ist aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungen das zentrale Qualitätskriterium. Ihre fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen sind von großer Bedeutung für die Qualität der Fortbildung. Daraus folgt, dass die Qualifikation der Kursleiterinnen und -leiter zentral für die Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsinstitutionen insgesamt sein kann. Der Workshop gab einen kurzen Input zu Ergebnissen der Adressaten-, Teilnehmer- und Professionsforschung in Bezug auf Weiterbildungsanbieter. Die Diskussion konzentrierte sich darauf, über welche Kompetenzen Weiterbildungsanbieter verfügen sollten.

WORKSHOP 2: KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG

Prof. Dr. Anne Levin, Universität Bremen

Der Workshop thematisierte den Begriff der Kompetenz als das Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenz. Vorgestellt wurden die Hauptaspekte der aktuellen wissenschaftlichen Debatte: Wie kann Wissen sinnvoll und anwendungsfähig erworben und vermittelt werden? Welche Lernbedingungen sind günstig, um langfristige Transferleistungen zu ermöglichen? Der Workshop bot praktische Anregungen, wie Lernumgebungen gestaltet werden können, um kompetenzbasiertes Lernen anzuregen. In der Diskussion wurde auf Probleme und Herausforderungen beim Erwerb anwendungsfähigen Wissens hingewiesen.

WORKSHOP 3: QUALITÄT IN DER WEITERBILDUNG

Daniela Kobelt Neuhaus, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie

Im Workshop wurden Qualitätskriterien einer Weiterbildung vorgestellt. Als Diskussionsbeispiel diente das modularisierte Weiterbildungsangebot zur Fachkraft für den

Situationsansatz an der Internationalen Akademie der Freien Universität Berlin. Die Transparenz von Zielen, Struktur und Inhalt der Weiterbildung, die Zielgruppenorientierung des Lernkonzepts sowie ein Konzept zur Qualitätssicherung wurden als wichtige Kriterien identifiziert. Die Einheit von Inhalt und Form unterstützt dabei die Hauptziele einer Weiterbildung, nämlich die Habitusveränderung der teilnehmenden Personen sowie die messbare Erweiterung ihrer Fachlichkeit.

WORKSHOP 4: ANSCHLUSSFÄHIGE WEITERBILDUNG

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Evangelische Hochschule Freiburg, Frau Carola Wildt, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg

Im Workshop wurden durchlässige Bildungswege am Beispiel der Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS) vorgestellt und diskutiert. Die Evangelische und die Pädagogische Hochschule Freiburg haben mit Fachschulen für Sozialpädagogik, Weiterbildungsträgern und Ministeriumsvertretern kooperiert, um Systematiken der Anerkennung (Zertifizierung) von Aus- und Weiterbildungsinhalten auf das Bachelor-Studium „Pädagogik der Frühen Kindheit“ zu entwickeln. In der Diskussion wurden Fragen zur Leistungsfähigkeit von Weiterbildnern und zu Anrechnungspraktiken erörtert.

WORKSHOP 5: INTERNATIONALE WEITERBILDUNG

Dr. Mathias Urban, University of East London, Cass School of Education

Im Workshop wurden Ansätze und erste Ergebnisse des internationalen Forschungsprojekts CORE (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care) zur Diskussion gestellt. In diesem von der Europäischen Union finanzierten Projekt werden unter anderem Ansätze zu einer systemischen Professionsentwicklung untersucht. Ausgangspunkt ist die zentrale Rolle der Fachkräfte, ihrer Qualifizierung und Professionsentwicklung für die Qualität der Angebote für Kinder und Familien.

Workshop 1: Kompetente Weiterbildner

DR. AIGA VON HIPPEL, LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN, INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK

In ihrem einführenden Vortrag stellte Dr. Aiga von Hippel zunächst vier Herangehensweisen vor, um sich dem Thema Kompetenz von Weiterbildnern zu nähern:

1. AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN

Pädagogische Akteurinnen und Akteure stehen in einem Spannungsfeld verschiedener Instanzen und müssen Erwartungen ausbalancieren, um pädagogisch handlungsfähig zu sein. So stehen beispielsweise die Interessen der Bildungseinrichtung, gesellschaftliche und politische Interessen sowie die Wünsche der Adressaten einander gegenüber. Welche Herausforderungen die Weiterbildner selbst sehen, wurde am Beispiel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern) erläutert: In Interviews mit Verbandsleitungen, hauptamtlich-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Verwaltungspersonal und Kursleitenden der Erwachsenenbildung schätzten die Befragten zwei Bereiche als besondere Herausforderungen ein: Zum einen ändert sich die Finanzierung aufgrund sinkender öffentlicher Förderung, zum anderen ist es eine anspruchsvolle Aufgabe, veränderte Zielgruppen zu erreichen.

2. KOMPETENZEN VON WEITERBILDNERN AUS SICHT DER ADRESSATEN

Da die Kompetenz der Weiterbildner, und hier insbesondere der Dozentinnen und Dozenten, aus Sicht der Adressaten häufig als zentrales Qualitätskriterium angesehen wird, sollte auch deren Orientierung in Richtung „Adressaten“ und „Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ als Kompetenz betrachtet werden.

3. PROFESSIONALITÄT UND QUALITÄT

Für die Bewertung der Professionalität und Qualität von Weiterbildnern gibt es verschiedene Aspekte:

- Neue Qualitätskonzepte gehen davon aus, dass Qualität neben eher objektiven auch subjektive Aspekte beinhaltet. Über die sogenannte „angemessene Qualität“ entscheiden dabei die Lernenden.
- Der Dozierende ist, wie Studien belegen, aus Sicht unterschiedlicher Adressatengruppen das zentrale Qualitätskriterium einer Veranstaltung.

- Die Konzentration auf die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist ebenfalls bedeutend für die Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsinstitutionen.
- Qualität wird, das belegt die aktuelle Forschung, durch professionelles Handeln erreicht.

4. AUS- UND FORTBILDUNG

Das Rollenprofil von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ist heterogen und stark von unterschiedlichen Einflüssen wie Vorbildung, Berufsdauer, Beschäftigungsverhältnis, Art der Institution oder der ausgeübten Tätigkeit geprägt. Eine Untersuchung des BMBF aus dem Jahr 2004 belegt, dass nur rund drei Viertel der Lehrenden in der Erwachsenenbildung über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Zu bemerken ist, dass mittlerweile auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung verstärkt pädagogische Arbeiten übernehmen. Dies bestätigten auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops.

DISKUSSION

Im Anschluss an ihren Vortrag regte von Hippel die Diskussion der Frage an, ob die vorgestellten Herausforderungen auch auf den Weiterbildungsbereich für frühpädagogische Fachkräfte zuträfen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer



Dr. Aiga von Hippel, Ludwig-Maximilians-Universität München



merkten an, dass in diesem Bereich zwar die Zielgruppen klar definiert sind, allerdings nicht sichergestellt ist, ob diese auch alle erreicht werden. Außerdem betonten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops die große Bedeutung der Lehr- und Lernmethoden für die Aus- und Fortbildung.

Zu den Fragen, welche Kompetenzen Weiterbildner benötigen, um mit aktuellen Herausforderungen umgehen zu können, und welche Aspekte der Weiterbildung stärker berücksichtigt werden sollten, wurden folgende Punkte diskutiert:

- Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden: Wie wird Fortbildung praxisnah und wie erfolgt der Transfer von der Theorie in die Praxis? Die Evaluation des Praxistransfers ist von großem Interesse, allerdings nur schwer durchzuführen.
- Antizipation von Bedarfen: Das Weiterbildungsangebot sollte in Kooperation mit der Zielgruppe weiterentwickelt werden. Empfehlenswert wäre es deshalb auch, Weiterbildungsbedarfe bei längeren Veranstaltungen zu erheben.
- Anknüpfung an die Biografien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fort- und Weiterbildung; dies ist vor allem bei Kurzzeitveranstaltungen sehr schwer umzusetzen.
- Wissen über das Arbeitsfeld: Als wichtig wurden die Kenntnisse über das Arbeitsfeld eingeschätzt. Kritisiert

wurde, dass viele Anbieter auf dem Markt nur wenige Kenntnisse über das Berufsfeld und die Ausbildung haben.

- Ambiguitätstoleranz – das Aushalten von Widersprüchen vor allem im Spannungsbereich gegensätzlicher Erwartungen
- Burnout-Prävention
- „Abdriften“ von Erzieherinnen und Erziehern in andere Jobs oder in die Arbeitslosigkeit
- Umgang mit Diversität: Die Unterschiede in den Bundesländern in Bezug auf Personalschlüssel, Bildungsplan und pädagogische Konzepte sind ebenfalls eine Herausforderung.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops diskutierten auch über fachliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen der Weiterbildner: Was ist über die Ausbildung der Weiterbildner bekannt? Wie lässt sich persönliche Eignung bestimmen? Faktoren wie Empathie, Selbstreflexion, Wertschätzung und Achtsamkeit gelten hierbei sowohl für Erzieherinnen und Erzieher als auch für Weiterbildner. Zum Abschluss des Workshops regte von Hippel dazu an, Kompetenzen zu sammeln, die den idealen Weiterbildner auszeichnen. Frühpädagogische Weiterbildner müssten demnach in besonderem Maße über folgende Eigenschaften verfügen:

- Kenntnisse des Berufsfelds und der Qualifizierungsinhalte
- Fachwissen in frühkindlicher Bildung
- Fähigkeit, die Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher einzuschätzen
- Fähigkeit, der Wahrnehmung und Beobachtung von Bildungsprozessen besondere Bedeutung zuzumessen
- Haltung der Weiterbildner setzt an Potenzialen und nicht an Defiziten an.
- Respekt gegenüber den Erzieherinnen und Erziehern und ihren Bildungsprozessen

Workshop 2: Kompetenzorientierte Weiterbildung

PROF. DR. ANNE LEVIN, UNIVERSITÄT BREMEN

Im Unterschied zu Intelligenz als stabiler und generalisierbarer Fähigkeit bezieht sich Kompetenz immer auf einen konkreten Kontext und die in diesem Kontext benötigten Problemlösefähigkeiten – mit diesen grundsätzlichen Überlegungen zum Kompetenzbegriff begann Prof. Dr. Anne Levin ihren einleitenden Vortrag.

In der Kontroverse, was wichtiger sei – Wissen oder Schlüsselkompetenzen – präsentierte Levin eine Perspektive, in der beide Bereiche nicht konkurrieren, sondern gleichermaßen notwendige Bestandteile von Handlungskompetenz sind. Hierfür führte sie den Begriff des „intelligenten Wissens“ ein. Erfolgreicher Kompetenzerwerb braucht Wissensbestände, die anschlussfähig, lebendig und flexibel nutzbar sind. Für Weiterbildung bedeutet dies, dass die Prozesse des Wissenserwerbs integraler Bestandteil sind, systematisch

ablaufen müssen und „lehrergesteuert“ sowie „schülerzentriert“ sein sollten. Um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, ist es darüber hinaus notwendig, relevante Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen.

Der Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ wurde im Workshop kritisch diskutiert. Sowohl über die Bedeutung des Begriffs als auch über das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen zu Fachwissen und Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie oder Authentizität besteht große Unklarheit. Favorisiert wurde ein Verständnis von Schlüsselkompetenzen, nach dem diese sich aus Können und wichtigen Kenntnissen zusammensetzen, die fach- und berufsübergreifend anwendbar sind. Wichtig dabei ist zum einen, dass auch Schlüsselkompetenzen, wie etwa Kommunikationsfähigkeit oder reflexive und selbstreflexive Kompetenz, bestimmte

Vermittlung von Kompetenzen – Methodenbeispiele

Methoden	Voraussetzungen	Vorteile
Modelllernen	Modell reagiert nachvollziehbar und im Rahmender „erreichbaren“ Möglichkeiten	positive Beispiele
Paper Pencil Übungen	muss Denkanstöße liefern, kritische Erfahrungen ermöglichen	Möglichkeit, unangenehme Einsichten zu öffnen
Rollenspiele/Video	Anbindung an möglichst reale Settings (wenig Schauspiel)	Übung zur Selbst-/ Fremdwahrnehmung
Fallanalysen	möglichst nah an der Realität	Umgang mit Komplexität
Strukturierte Situationsanalysen	Teilnehmer werden durch Strukturvorgaben gezielt unterstützt	Vorbereitung von Transferleistungen
Problemanalysen	Problem muss passend sein und detailliert geschildert werden	Motivation hoch, da das Problem aus der Lerngruppe kommt
Kooperative Lernsettings	heterogene Gruppen, sozialverträgliches Feedback	zur gegenseitigen Reflexion und Feedbackgabe
Problemfokussierte Gruppenarbeit	Entlastung der Teilnehmer durch Struktur	Bezug zu aktuellen Problemen
Anbindung an das „Feld“	Auswahl von relevanten Situationen	praxisorientierte Weiterbildung mit Supervisionsanteilen in der Praxis

Kenntnisse benötigen. Zum anderen sind Schlüsselkompetenzen grundsätzlich erlernbar und lassen sich damit von Persönlichkeitseigenschaften abgrenzen.

Bei der Ausgangsfrage, wie relevante Kompetenzen ausgewählt und bewertet werden können, wurde als Hauptproblem die Auswahl und Gewichtung relevanter Kompetenzanteile konstatiert. Diesem Problem kann man sich nur über die Beantwortung von Einzelfragen nähern:

- Welche Kompetenzen sollen angebahnt werden?
- Worin besteht das notwendig zu vermittelnde Wissen, das Voraussetzung für kompetentes Handeln ist?
- Gibt es notwendige Voraussetzungen, die gar nicht Gegenstand der Weiterbildung sind?

Jeder Weiterbildungsanbieter muss diese Fragen individuell für seine Zielgruppe bedenken und beantworten.

Unter dem Stichwort „Anbahnung von Kompetenzen“ referierte Levin, welche Inhalte gegeben sein müssten, damit eine Weiterbildung handlungswirksam wird. Jede Weiterbildung muss an die Vorerfahrung und das Wissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anknüpfen. Der Einbezug ihrer Erwartungen und Wünsche ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig. Darüber hinaus muss ebenfalls großer Wert darauf gelegt werden, die zu erwerbenden Kompetenzen zu prozeduralisieren. Das bedeutet, hilfreiche Stütz- und Kontrollstrategien zu suchen, die das Erreichen der Kompetenzen im alltäglichen Miteinander hilfreich unterstützen.

Für die Vermittlung von Kompetenzen stehen den Pädagoginnen und Pädagogen verschiedene Methoden zur Verfügung. Folgende Beispiele wurden vorgestellt:

DISKUSSION

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiesen darauf hin, dass es bei Weiterbildung nicht nur um die Bewältigung von krisenhaften Situationen geht, sondern auch um die Lust an Weiterbildung. Mehr Freude an der Arbeit zu haben, ist ebenfalls ein Motiv für Weiterbildung. Die starke Zentrierung auf das Individuum wurde kritisch eingeschätzt, da manche Handlungsanforderungen auch systemische Lösungen oder Ansätze benötigen und nicht allein durch den Kompetenzzuwachs einer einzelnen Fachkraft bewältigt werden können.



Prof. Dr. Anne Levin, Universität Bremen

Als Chance wurde im Workshop die Einschätzung diskutiert, dass sich Weiterbildung im Vergleich zur Ausbildung besser für die Umsetzung einer Kompetenzorientierung eignet, da sich Fortbildung schon immer durch eine größere Handlungsorientierung, Anbindung an die Praxis und einen Bezug zur subjektiven Relevanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auszeichnet.

Workshop 3: Qualität in der Weiterbildung

DANIELA KOBELT NEUHAUS, KARL KÜBEL STIFTUNG FÜR KIND UND FAMILIE

Wie kann die Qualität eines Weiterbildungsangebots bestimmt werden und welche Kriterien sollten die Grundlage für eine solche Bewertung bilden?

Im Workshop von Daniela Kobelt Neuhaus wurden Qualitätskriterien einer Weiterbildung am Beispiel des modularisierten Weiterbildungsangebots zur Fachkraft für den Situationsansatz an der Internationalen Akademie der Freien Universität Berlin vorgestellt und diskutiert. Als wichtige Qualitätskriterien wurden die Transparenz von Zielen, Struktur und Inhalt der Weiterbildung, die Zielgruppenorientierung des Lernkonzepts sowie ein Konzept zur Qualitätssicherung identifiziert. Eines der Hauptziele der Weiterbildung besteht dabei in einer Habitusveränderung der teilnehmenden Fachkräfte bzw. in einer messbaren Erweiterung ihrer Fachlichkeit. Eine Nachhaltigkeitsprüfung im Sinne der Erprobung der Handlungswirksamkeit ist daher ein wichtiger Bestandteil einer Weiterbildung.

Die Weiterbildung zur Fachkraft für den Situationsansatz ist ein eigenständiges Angebot des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) der Freien Universität Berlin und wird in Kooperation mit unterschiedlichen Trägern angeboten. Die Weiterbildung ist in sechs Module unterteilt, wobei empfohlen wird, das Modul 1 zu Beginn zu buchen bzw. äquivalente Fortbildungen einzubringen. Das Abschlussmodul kann erst gebucht werden, wenn alle anderen Module absolviert wurden. Insgesamt umfasst das Angebot 51 Seminar- und Praxistage. Hinzu kommen Zeiten zum Selbststudium und zur Reflexion. Die Weiterbildung kann in einem Zeitraum von bis zu fünf Jahren absolviert werden. Als Folge der Modularisierung können in jedem Modul neue Gruppenfindungsprozesse geübt werden und die Auseinandersetzung mit Diversität wird zu einem zentralen Reflexionsthema. Überdauernde feste Lerngruppen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bilden sich nur durch deren eigene Initiative. Die Module sind mit bis zu acht Tagen jedoch lang genug, um auch innerhalb der mehrteiligen Module einen lernförderlichen Gruppenprozess entstehen zu lassen.

Als entscheidender Qualitätsaspekt gilt die ständige Aktualität der vermittelten Inhalte, weshalb es unabdingbar ist, sich an Entwicklungen in der Theorie zu orientieren und diese auf die Praxis zu übertragen. Der Selbstanspruch der Fortbildungsreferentinnen und -referenten, das Angebot möglichst aktuell zu halten, wird bisher jedoch noch nicht überprüft.



Daniela Kobelt Neuhaus, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie

DISKUSSION

In der Diskussion waren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer uneinig darüber, ab wann von einer Weiterbildung und nicht mehr von einer Fortbildung gesprochen werden könne. Einigkeit bestand insofern, als Weiterbildung stets eine Vorbereitungs-, eine Durchführungs- und eine Nachbereitungsphase enthalten sollte. Kobelt Neuhaus sprach sich dafür aus, die Bezeichnung Weiterbildung erst ab einer Dauer von etwa 20 Tagen gelten zu lassen. Insbesondere die persönlich-fachliche Reflexion mit dem Ziel einer Habitusveränderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als wichtigstes Qualitätskriterium einer Weiterbildung kann nur über einen längeren Zeitraum hinweg erreicht und überprüft werden.

Zum Ende des Workshops entspann sich eine kontroverse Diskussion zum Thema Zertifizierung von Fort- und Weiterbildungsanbietern. Problematisiert wurden die fehlende Zertifizierung einzelner Maßnahmen und die willkürliche Vergabe von Zertifikaten, die oft wenig über die Qualität der einzelnen Angebote aussagen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer votierten für ein einheitliches Gütesiegel für Fort- und Weiterbildungen, da der Markt mittlerweile sehr unübersichtlich und heterogen sei. Es wurde in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, sich an den vom Deutschen Jugendinstitut entwickelten Kriterien für Weiterbildungen im Bereich der Kindertagespflege zu orientieren.



Kobelt Neuhaus wies darauf hin, dass die von der Werkstatt Weiterbildung in Kooperation mit WiFF ins Leben gerufene Arbeitsgruppe „Qualität in Fort- und Weiterbildung“ derzeit an einem Memorandum arbeite, das ebenfalls versuche, klare Qualitätskriterien zur Verfügung zu stellen. Dieses sei jedoch auf dem Prinzip der Selbstverpflichtung angedacht, da die elementarsten Qualitätsaspekte einer Weiterbildung, wie beispielsweise die Veränderung der eigenen Haltung beziehungsweise pädagogischen Einstellung, nicht oder nur unzureichend operationalisiert werden könnten.

Einzelne Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer stellten fest, dass die Qualität weitestgehend unabhängig

von der Form des Weiterbildungsangebots sei. So würden beispielsweise eLearning-Angebote immer stärker genutzt und entgegen den Erwartungen gut angenommen. Wichtig ist dabei allerdings, dass weiterhin Möglichkeiten zum Austausch und zur Kommunikation gegeben bleiben. Deshalb werden diese Angebote wohl auch in Zukunft nur eine Alternative unter vielen sein, um Weiterbildungsinhalte zu vermitteln. Insgesamt waren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einig darüber, dass die Erfassung der Wirkungen im Nachgang einer Weiterbildung Aufschluss darüber geben kann, welche Methoden und Strategien besonders entwicklungsförderlich gewirkt haben.

Workshop 4:

Anschlussfähige Weiterbildung

PROF. DR. KLAUS FRÖHLICH-GILDHOFF, EVANGELISCHE HOCHSCHULE FREIBURG,
CAROLA WILDT, SOZIALPÄDAGOGISCHES FORTBILDUNGSINSTITUT BERLIN-BRANDENBURG

Wie in der Praxis anschlussfähige Bildungswege im Bereich der Frühpädagogik erreicht werden können, war Thema im gleichnamigen Workshop von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff. In einer ersten Einordnung wurden grundlegende Unterscheidungskriterien für Modelle zu Anerkennung und Durchlässigkeit erläutert: Eine pauschale Anerkennung von bestimmten beruflichen Qualifikationen schafft hohe Transparenz und Klarheit, während eine individuelle Anerkennung ganz im Herrschaftsbereich der Hochschule angesiedelt ist. Zudem muss unterschieden werden zwischen übergreifenden und regionalen Modellen, bei denen eine Hochschule mit mehreren Fachschulen vor Ort kooperiert. Als dritter Punkt wurde die Anerkennung bereits vorhandener Qualifikationen genannt: Diese kann sich auf erbrachte Prüfungsleistungen im Rahmen einer beruflichen Ausbildung, auf Weiterbildung und auf Praxiserfahrungen beziehen.

Drei Modelle regionaler Anerkennung wurden im Folgenden detailliert erörtert:

- „2+4“-Modell: Die Hochschule verlangt von allen Studierenden eine Erzieherinnenausbildung als Voraussetzung zum Studium und verkürzt dafür das Studium um zwei Semester. Dadurch beträgt die Gesamtstudienzeit für alle Studierenden vier Semester. Das Studium baut also systematisch auf der erworbenen Vorbildung auf.
- „6(7)-2(x)“-Modell: Die Hochschule bietet das Studium für Schulabgängerinnen und -abgänger und beruflich Qualifizierte an. Für beruflich Qualifizierte werden Teile der Fachschulausbildung sowie ggf. weitere bereits erbrachte Leistungen angerechnet und ein Einstieg in ein höheres Fachsemester ist für sie möglich. Dadurch verkürzt sich für beruflich Qualifizierte die Gesamtstudienzeit von sechs (beziehungsweise sieben) Semestern um zwei (oder mehr) Semester.
- Integration: Fachschule und Hochschule arbeiten direkt zusammen. Die erworbenen Abschlüsse bauen aufeinander auf.

PRAXISBEISPIEL: DIE ARBEIT DER ZERTIFIZIERUNGSINITIATIVE SÜDBADEN

Am Beispiel der Zertifizierungsinitiative Südbaden (ZFS) zeigte Fröhlich-Gildhoff, wie regionale Anerkennung in der Praxis funktionieren kann. Die Grundidee der ZFS ist es, Qualifikationen, die im Rahmen einer Ausbildung oder von Weiterbildungsmaßnahmen erworben wurden, für

die Weiterqualifizierung auf einem höheren Level anzuerkennen. Sie strebt Durchlässigkeit über alle drei möglichen Qualifizierungsstationen (von der Berufsfachschule zur Fachschule und von der Fachschule zur Hochschule) hinweg an und will ein klares, nachvollziehbares System von Anerkennungsregelungen aufbauen. Dies beinhaltet auch die Zertifizierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten. Perspektivisch ist angedacht, einen berufsbegleitenden Studiengang mit erweiterten Anerkennungsmöglichkeiten einzurichten. Die im Projekt gemachten Erfahrungen sollen zusätzlich ausgewertet werden und so eine Weiterentwicklung der ZFS ermöglichen. Es ist geplant, die ersten Anerkennungsverfahren im Herbst 2010 durchzuführen. Die ZFS ist bisher eine regionale Initiative, die jedoch offen für die Teilnahme von Akteuren aus anderen Regionen ist. Arbeitsschwerpunkt der Initiative ist der Übergang von der Fachschul- zur Hochschulausbildung.

Eine besondere Herausforderung für die Arbeit der ZFS ergibt sich aus dem hohen Maß an Vertrauen, das für ein übergreifendes Anerkennungsverfahren zwischen Fachschule und Hochschule notwendig ist. Viele Hochschullehrerinnen und -lehrer sind generell skeptisch gegenüber der Anerkennung von Leistungen, die nicht an einer Hochschule erbracht wurden. Um das nötige Vertrauen vonseiten der Hochschule zu generieren, wurden in der ZFS Modultandems bestehend aus je einem Vertreter der Fachschule und der Hochschule gebildet, deren Aufgabe darin liegt, das jeweils in einem Bereich Gelehrte zu beurteilen und zu



Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Evangelische Hochschule Freiburg



vergleichen. Da jedoch nicht jede einzelne Veranstaltung und jeder oder jede Lehrende auf seine Qualität hin überprüft werden kann, ist das Anerkennungsverfahren nur auf der Strukturebene von Fach- und Hochschule zu leisten. Etwaige Defizite in der Ausbildung an den Fachschulen können durch Weiterbildungsanbieter ausgeglichen werden. Am Beispiel der Anrechnung einzelner Kompetenzstufen zeigte sich, welche Schwierigkeiten in diesem Punkt weiterhin bestehen:

- Die bisherige Erfassung der einzelnen Kompetenzen greift zu kurz.
- Bei der Zertifizierung der bisherigen Ausbildungen wurde viel Wert auf den Nachweis der individuellen Disposition gelegt.
- Die individuelle Performanz im Arbeitsfeld wurde nicht beziehungsweise zu wenig berücksichtigt.

DISKUSSION

Die dem Vortrag folgende Diskussion zielte zum einen auf die Anrechnungspraxis schon erbrachter Qualifikationen für den weiteren Bildungsweg. Zum anderen ging es um Anforderungen, die im Zuge einer Zertifizierung an Weiterbildungsanbieter in Bezug auf die Ausgestaltung ihrer Angebote gestellt werden sollten.

Mit Blick auf die Anrechnungspraxis wurden dabei insbesondere folgende Punkte diskutiert:

- Wie ist über regionale Kooperationen hinaus überregionale Verbindlichkeit herzustellen? Einer bundesweit einheitlichen Anerkennungspraxis stehen besonders die föderale Struktur und die Autonomie der Hochschulen entgegen.
- Die Unterschiede zwischen hochschulischer und fachschulischer Ausbildung sollen klar erhalten bleiben.
- Für eine gelungene Anerkennungspraxis müssen sich die Systeme Berufsfachschule, Fachschule und Hochschule aufeinander beziehen.
- Die Frage einer gelungenen Kompetenzerfassung auf der Basis von Praxiserfahrungen bleibt offen.
- Im Moment ist unklar, wie viele Fachschülerinnen und -schüler eine Anerkennung ihrer Leistungen anstreben.

Zu den Anforderungen an Weiterbildungsanbieter kamen folgende Fragen und Meinungen zum Ausdruck:

- Können Weiterbildungsanbieter handlungspraktisches Wissen vermitteln? Welche Veranstaltungsformate sind dafür erforderlich?
- Biografische Arbeit braucht Langfristigkeit. Wie ist eine professionelle, selbstreflexive, forschende Haltung in einer Weiterbildung erzeugbar?
- Gerade die Förderung der Selbstreflexion ist wichtig, da sie die eigene Performanz wieder an die unter Umständen veränderungsbedürftigen Dispositionen zurückkoppelt.
- Die Weiterbildner müssen ihre Maßnahmen zunächst dokumentieren, damit es zu einem Vergleich und dann später zu einer Anrechnung kommen kann.
- Wie wird für Weiterbildner transparent, welche Elemente von einer Hochschule anerkannt werden, wenn verschiedene Hochschulen hier unterschiedliche Herangehensweisen haben? Wie kann Weiterbildung akkreditiert werden?

Workshop 5: Internationale Weiterbildung

DR. MATHIAS URBAN, UNIVERSITY OF EAST LONDON, CASS SCHOOL OF EDUCATION

Wie sieht Weiterbildung im internationalen Vergleich aus und welche Qualitätserfordernisse sollten frühpädagogische Fachkräfte erfüllen? Mit diesem Thema befasste sich der Workshop von Dr. Mathias Urban von der University of East London. Urban stellte sein aktuelles von der Europäischen Kommission finanziertes Forschungsprojekt CORE (Competence Requirements of Staff in Early Childhood Education and Care) vor, das diese Fragestellungen im europäischen Kontext untersucht.

POLITISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR FRÜHPÄDAGOGIK

Zunächst gab Urban einen Überblick zur Bedeutung des Themas frühe Kindheit im Spannungsfeld europäischer Politik und unterstrich die zunehmende Relevanz, die das Themenfeld auf der europäischen Agenda einnimmt. Als Gründe für diese Entwicklung wurden sowohl ökonomische Motive, wie etwa die Zielsetzung, Mütter stärker in den Arbeitsmarkt zu integrieren, wie auch die Bekämpfung von Kinderarmut und wirtschaftlicher Benachteiligung von Kindern identifiziert. Frühkindliche Erziehung und Bildung haben zudem bei den fortdauernden Konstruktionsprozessen von Gesellschaften in sozialer und ökonomischer Hinsicht eine herausragende Rolle. Eine weitere, damit zusammenhängende Entwicklung betrifft die Verschiebung der Verantwortlichkeit für frühkindliche Erziehung von der privaten in die öffentliche Sphäre, die sich auch auf die Formung und Ausgestaltung der relevanten Institutionen und Berufe auswirkt.

Gleichzeitig wurde auf europäischer Ebene die Notwendigkeit erkannt, die Qualität der frühpädagogischen Arbeitskräfte zu erhöhen und die Professionalisierung des Berufs voranzutreiben. Dabei sind die Grundvoraussetzungen jedoch von Land zu Land unterschiedlich und schlagen sich auch in verschiedenartigen Berufsbildern nieder: Während in Ländern wie Frankreich oder Irland eine Unterscheidung zwischen Vorschule und Kinderbetreuung vorgenommen wird, kennen andere Bildungssysteme, z.B. in Schweden, Spanien oder Slowenien, lediglich den Beruf des Lehrers und integrieren darüber die Stufen Kinderbetreuung und Vorschule. In Dänemark hingegen ist die Berufsbezeichnung „Pädagoge“ für die Arbeit mit allen Altersgruppen (Kinder und Erwachsene) üblich. Hier ist der Bereich frühkindlicher Bildung in ein übergeordnetes System staatlicher Wohlfahrt eingebettet. Eine weitere Unterscheidung zwischen europäischen Ländern betrifft die Art der Ausbildung: So kann zwischen generischer und spezialisierter Ausbildung

unterschieden werden, die zudem mit unterschiedlichen formalen Qualifikationen einhergehen. Diese kann von einer schulischen bis zu einer akademischen Qualifizierung reichen.

Auf dem Weg einer weiteren Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte und des Berufsfelds müssen drei Hauptherausforderungen bewältigt werden: Aus sozioökonomischer Sicht muss die Frage der Finanzierung von qualifiziertem Fachpersonal beantwortet werden. Der Status und die Anerkennung von Fachpersonal sind eng mit den Arbeitsbedingungen und der Entlohnung gekoppelt. Daher ist eine gut ausgebildete Basis an Fachkräften immer auch an ein öffentliches Investment gekoppelt.

Aus soziokultureller Sicht müssen vor allem die bisher fehlende gesellschaftliche Anerkennung von frühkindlicher Betreuung und Bildung als öffentliches Gut und die Anerkennung des Rechts auf Bildung für alle Kinder in den Fokus rücken. Oftmals überwiegt die Einschätzung, dass Kinderbetreuung als zweitbeste Lösung und als Ersatz nur dann infrage kommt, wenn eine direkte Betreuung durch die Eltern nicht möglich ist.

Zudem existieren Rivalitäten innerhalb des Berufsfelds, da bereits etablierte und privilegierte Berufsgruppen, beispielsweise Lehrer, dazu neigen, andere, sich neu konstituierende Gruppen wie Frühpädagogen aktiv auszuschließen, um so eigene Vorteile und Machtansprüche zu verteidigen.



Dr. Mathias Urban, University of East London, Cass School of Education



PROJEKTVORSTELLUNG VON CORE

In diesem vielfältigen Spannungsfeld soll das Forschungsprojekt CORE dabei helfen, diejenigen Kompetenzen zu definieren, die für eine qualitativ hochwertige Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte notwendig sind. Zwar existiert auf europäischer Ebene ein breiter Konsens über die grundsätzliche Notwendigkeit, die Betreuungsangebote für Kleinkinder zu stärken, sie enger in die bestehenden Systeme zu integrieren sowie die Ausbildung der Fachkräfte zu verbessern. Jedoch sind diese Bemühungen bislang noch durch unterschiedliche Problemlösungsstrategien auf nationaler Ebene gekennzeichnet. Entscheidend gebremst wird diese Qualitätssteigerung auch durch unterschiedliche Auffassungen, welche Qualifikationen und Kompetenzen für eine hochwertige Kinderbetreuung nötig sind.

CORE ist ein Gemeinschaftsprojekt der University of East London (Koordination) und der Universität Gent, Belgien, gefördert von der Europäischen Kommission, Directorate General for Education and Culture.

Die Arbeit von CORE untergliedert sich in sechs Bereiche:

1. Zusammenstellung einer systematischen, umfassenden und kritischen Analyse internationaler Fachliteratur zu den Feldern „Kompetenz“ und „pädagogische Professionalität“ im Verhältnis zu „Qualität“ frühpädagogischer Praxis,
2. Zusammenstellung eines umfassenden Überblicks über jeweils auf nationaler Ebene geforderte Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte,
3. Studie einer international zusammengestellten Auswahl qualitativ hochwertiger Trainingsprogramme und Erstellung einer Übersicht zu den dort vermittelten Kompetenzen; anhand dieser Auswertung wird untersucht, welche Kompetenzen in unterschiedlichen Ausbildungen tatsächlich vermittelt und erworben werden.
4. Durchführung von sieben Fallstudien zu unterschiedlichen nationalen und lokalen Herangehensweisen bei der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte,
5. Entwicklung eines Vorschlags zur Definition bzw. Rahmung von Kernkompetenzen der frühpädagogischen Profession anhand der Untersuchungsergebnisse,
6. Erarbeitung von konkreten Handlungsvorschlägen auf europäischer und nationaler Ebene zur Weiterentwicklung des Systems Frühpädagogik.

Im Folgenden wurde das Untersuchungsdesign der lokalen Fallstudien präsentiert. Um zwischen den unterschiedlichen Fällen eine strukturelle Äquivalenz herstellen zu können, werden relevante lokale Verwaltungsvorschriften und Lehrpläne analysiert und teilstrukturierte Experteninterviews und Diskussionen mit Fokusgruppen durchgeführt. Ferner werden die lokalen Rahmenbedingungen im historischen und aktuellen Kontext untersucht sowie die tatsächlichen Abläufe in Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsprogrammen,

die zugrundeliegenden Ausbildungskonzepte und die dahinterstehenden Motivationen der lokalen Akteure erforscht.

Urban stellte daraufhin auch einen ersten Ansatz für einen Rahmen dar, der die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen an Frühpädagogen enthält. Er ist in vier Kompetenzfelder gegliedert, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften abbilden:

- Beziehungskompetenz (mit Kindern und Eltern, Kollegen),
- Untersuchungskompetenz (Sondieren und Produzieren von neuem Wissen, Fördern von Experimenten, kritische Reflexion),
- methodologische Kompetenz (Beobachten, Planen, Handeln, Dokumentieren und Evaluieren),
- soziologische, pädagogische und psychologische Kenntnisse (Kinder und Kindheit in der Gesellschaft, Rolle der Frühpädagogik innerhalb der Gesellschaft, Vielfalt und Unterschiede, Gleichheit und Gleichberechtigung).

Diese vier Kompetenzfelder sind wiederum in drei darüberliegende Kategorien eingeordnet: lebenslanges Lernen, ethische bzw. politische Kompetenzen und institutionelle bzw. soziale Kompetenzen.

VON DER KOMPETENTEN FACHKRAFT ZUM KOMPETENTEN SYSTEM

Dieser individuelle Kompetenzrahmen bildet ebenfalls das Grundgerüst für ein kompetentes Weiterbildungssystem: Durch kontinuierliche Fortbildung der einzelnen Fachkraft kann diese sich weiter professionalisieren und durch den hierbei erlebten Kompetenzzuwachs auch auf die Weiterentwicklung der Frühpädagogik auf systemischer Ebene einwirken. Nur mit konstruktiv-kritischen Fragen und Anregungen vonseiten kompetenter Fachkräfte und eines professionalisierten Berufsstands können das umliegende System Frühpädagogik und der weitere politische Kontext beeinflusst und mitgestaltet werden.

Abschließend präsentierte Urban drei Eckpunkte für einen „systemzentrierten Professionalismus“, die sich auf vorangegangener Überlegung aufbauend setzen lassen:

1. Es muss ein Perspektivwechsel von der einzelnen Fachkraft hin zu reziproken Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems Frühpädagogik stattfinden.
2. Ein entscheidendes Merkmal des Systems muss in seiner Fähigkeit liegen, auf seinen verschiedenen Ebenen Dialog sowie auch kritische Fragen anzuregen und den nötigen Freiraum hierfür zu schaffen. Gleichzeitig sollte die Vielzahl der möglichen Antworten entsprechend wertgeschätzt werden, um daraus neue Denkanstöße zu gewinnen.
3. Daneben muss auch die Frage, in welche Richtung sich Frühpädagogik weiterentwickeln soll, debattiert und beantwortet werden. Jenseits aller Praktikabilitätsgedanken ist es unumgänglich, dabei auch eine ontologische Dimension – die die normativen Zielsetzungen bei der Weiterentwicklung des Sektors Frühpädagogik abbilden sollte – zu berücksichtigen.

Das etwas andere Kongressresümee

IMPROVISATIONSTHEATER FREI.WILD



Im | pro | vi | sa | tion, die; -, -en (ital.)
(unvorbereitetes Handeln, Stegreifdichtung, -rede, -musizieren)

Einen gelungenen Schlusspunkt setzte das Improvisationstheater frei.wild. Mit einem Augenzwinkern verarbeitete die Gruppe die auf der Veranstaltung gesammelten Eindrücke und ließ so mit einem „etwas anderen Kongressresümee“ den Tag Revue passieren.



»Schatz, erkennst du mich?
Ich bin von der Weiterbildung zurück!« | »Du bist so verändert, was haben die da mit dir gemacht?«

»Ich hätte gerne 650 Gramm Methodenkompetenz.« | »Darf's ein wenig mehr sein?« | »Gerne. Dann hätte ich gerne, ähm ... wie viel ist denn noch von der Selbstkompetenz da?« | »Oh, die kann ich Ihnen aber nur nur unterm Ladentisch ...« | »Ja, ja, da hätte ich gerne alles! Und dann noch bitte, weil mein Mann das so mag, drei Gramm Sozialkompetenz.«



»Mensch, ich will auch mal in die U3. Da soll's auch männliche Erzieher geben, hammse gesagt!«



»Liebe Kunststudenten, betrachten Sie bitte das folgende Bild: ›Die Gouvernante steht im Schatten‹ – Was möchte der Künstler uns damit sagen?«



»Wiff, mach Platz ... wie oft habe ich dir gesagt, du sollst diesen ... Spuck sofort den Schlüssel aus! Mann, das ist doch der Betreuungsschlüssel!«

»Schreien Sie es heraus! Die typischen Vorzüge eines Weiterbildenden?« | »Flexibilität und Mut!« | »Und jetzt noch eine kleine menschliche Schwäche der Weiterbildenden?« | »Größenwahn!«

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut