AUSBILDUNG

A

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

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: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173 / -249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Redaktion: Katja Flämig, Nicole Spiekermann
Lektorat: Kathrin Nord
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: © Felix Krammer
Fotos Innenteil: © Felix Krammer
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-131-5

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Der vorliegende *WiFF Wegweiser Weiterbildung Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis* beleuchtet die zentralen Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren, die künftige Fachkräfte begleiten und formuliert die für die Erfüllung dieser Aufgaben notwendigen Kompetenzen. Mentorinnen bzw. Mentoren sind in ein komplexes Gefüge aus personalen und strukturellen Faktoren eingebunden, die alle zusammen zur qualitativen Aufwertung und Stärkung der Kindertageseinrichtung als Ausbildungsstandort beitragen. Dies stellt der Wegweiser deutlich heraus und trägt damit zu Qualität und Wirksamkeit berufsbegleitender Weiterbildung sowie langfristig zur Weiterentwicklung der Profession bei.

In diesem *WiFF Wegweiser* steht die Interaktion und Beziehung zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und künftigen Fachkräften im Mittelpunkt, weniger die Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind. Die Kita wird entsprechend weniger als Ort für Kinder, sondern vielmehr als Ausbildungsinstanz und Kooperationspartnerin der Fachschulen und Hochschulen betrachtet.

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis sind Schlüsselpersonen in der fachpraktischen Ausbildung der Nachwuchskräfte. Allerdings stand dieser Personenkreis genauso wie der Lernort Praxis bisher im Schatten des Lernorts Schule, der für die fachtheoretische als auch fachpraktische Ausbildung administrativ zuständig ist. Mentorinnen bzw. Mentoren erfüllen ihre Funktion gewöhnlich zusätzlich zu ihren Berufsaufgaben als Erzieherinnen bzw. Erzieher. Sie erhalten dafür weder einen finanziellen noch einen personellen oder arbeitszeitlichen Ausgleich.

Praxiseinrichtungen verfügen in der Regel nicht über ein Ausbildungskonzept, das die Gründe, Ziele und Vorgehensweise der jeweiligen einrichtungsspezifischen Ausbildungsarbeit verdeutlicht. Hinzu kommt, dass bisher nur wenige Mentorinnen und Mentoren entsprechend qualifiziert sind. Gleichzeitig steigen angesichts der verstärkten fachpolitischen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit die Anforderungen an die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher und auch an den „Lernort Praxis“. Das Spektrum der Personen, die den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers erlernen wird im Hinblick auf die beruflichen Vorerfahrungen und die persönlichen Voraussetzungen (z.B. Biografie, Herkunft, Alter, Geschlecht) heterogener. Die Praxis ist verstärkt mit hochschulisch ausgebildeten Praktikantinnen und Praktikanten konfrontiert. Diese Faktoren machen die ohnehin anspruchsvolle und komplexe Aufgabe des Mentorings zu einer fachlichen und persönlichen Herausforderung, die nur im Team und mit der Unterstützung der Leitungskräfte zu meistern ist.

Aktuell erfährt der Lernort Praxis – auch aus bildungstheoretischen Gründen – eine höhere Aufmerksamkeit. Es ist zu hoffen, dass das gesteigerte Interesse dazu genutzt wird, die Praxisstätten im Ausbildungsprozess auch auf fachpolitischer Ebene zu stärken.

Der vorliegende *WiFF Wegweiser* bündelt die zentralen Arbeitsergebnisse der Expertengruppe *Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis* der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Wir danken herzlich den Mitgliedern, die am

vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung* mitgewirkt haben: Dr. Sigrid Christeiner, Angelika Diller, Detlef Diskowski, Sigrid Ebert, Christiane Ehmann, Dr. Sabine Fischer, Claudia Fligge-Hoffjann, Heinz Gabler, Rita Haberkorn, Maike Janssen, Jens Krabel, Dr. Holger Küls, Sandra Mahler, Jens Müller, Christiane Münderlein, Tina Prinz, Alexandra Roth, Ute Rumpel, Daniel Schmerse, Prof. Dr. Corinna Schmude, Ruth Schwake, Petra Stamer-Brandt, Prof. Dr. Ulrike Voigtsberger, Astrid Wallenhauer. Die organisatorische und fachliche Koordination des Wegweisers bis zur Veröffentlichung haben die WiFF-Referentinnen Katja Flämig und Nicole Spiekermann hauptverantwortlich geleistet.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Praxis der Weiterbildung.

München, im September 2014

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung 8

A

Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund 11

1 Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen Tina Prinz, Lucia Teuscher, Michael Wünsche 16

2 Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte Sigrid Ebert 70

3 Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative Katharina Stadler 78

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung 107

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 112

2 Das Kompetenzprofil Mentorin/Mentor am Lernort Praxis 121

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung 147

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anita Meyer 152

2 Ausgewählte Qualifizierungsangebote zur Professionalisierung des Lernorts Praxis 157

D

Literatur- und Medienempfehlungen 175

1 Literatur für die Weiterbildungspraxis 180

2 Literatur für die Praxis der Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen 182

3 Medien 183

4 Filme 185

Ausblick Katja Flämig, Nicole Spiekermann 187

Beteiligte Expertinnen und Experten 189

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

Um die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit unterstützen und begleiten zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte spezielle Kompetenzen. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf es neben einer fundierten Ausbildung einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Weiterbildung. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) versteht Weiterbildung als wichtiges Element der Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildung wird in diesem Kontext als Oberbegriff für alle Fort- und Weiterbildungsangebote verwendet. Die Ausbildung legt die Basis für die Entwicklung einer frühpädagogischen Handlungskompetenz, einer Professionalität, die mithilfe von Weiterbildungen erhalten und ausgebaut werden muss. Weiterbildungen, die dies erreichen wollen, knüpfen an der Ausbildung und den Praxiserfahrungen an, müssen von hoher Qualität sein und die individuellen Kompetenzen der Fachkräfte in den Blick nehmen. Dies ist ein hoher Anspruch, der gegenwärtig kaum erfüllt werden kann.

Bislang gibt es keine einheitlichen Standards für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, daher sind sie hinsichtlich ihrer Qualität nicht vergleichbar. Die inhaltliche Ausgestaltung ist sehr unterschiedlich, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ein Grund dafür ist die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft. Die zahlreichen Weiterbildungsanbieter der Wohlfahrtsverbände, freien und gewerblichen Träger bieten eine unübersichtliche und intransparente Vielfalt an Weiterbildungsmaßnahmen. Auch die zeitliche Dauer der Weiterbildungsveranstaltungen ist sehr unterschiedlich: neben den überwiegend kurzzeitigen Weiterbildungsformaten (ein- bis dreitägig) gibt es – wenn auch weniger häufig – langfristige Angebote, die bis zu einer Woche oder auch über einen noch längeren Zeitraum berufsbegleitend durchgeführt werden (Beher/Walter 2010).

Diese Pluralität von Anbietern und Angeboten ist Ausdruck bildungspolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine zentrale Steuerung auf Länderebene. Daher gibt es weder eine Garantie für die Qualität der Angebote noch für die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe – und damit die Chance auf einen beruflichen Aufstieg durch Weiterbildung. Der Wert von Weiterbildung wird für die Fachkräfte dadurch erheblich geschmälert.

Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) möchte mit ihrer Arbeit langfristige, kompetenzorientierte und anschlussfähige Weiterbildungen in der Frühpädagogik fördern, die Elemente einer Strategie des Lebenslangen Lernens sind (König 2014).

Qualität durch kompetenzorientierte Weiterbildung

Die *Wegweiser Weiterbildung* setzen an dieser Stelle an: Mit Materialien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Fachpolitik und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben sie Orientierung für die Gestaltung kompetenzorientierter Angebote. Durch die Teilnahme an kompetenzorientierten Weiterbildungen sollen die frühpädagogischen Fachkräfte ihre beruflichen Handlungskompetenzen reflektieren und erweitern. Kompetenzorientierte Weiterbildungen verknüpfen bildungs- und berufsbio-

grafische Lebenswelten, indem die Erfahrungen der Teilnehmenden Ausgangspunkt für die Bildungs- und Lernprozesse sind. Ziel ist der Transfer der erworbenen bzw. weiterentwickelten Kompetenzen in die Praxis. Weiterbildungen führen nur dann zu mehr Handlungssicherheit und weiterentwickelten Kompetenzen, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (König 2014). Denn nur in der Praxis können die Impulse, die eine Fachkraft in der Weiterbildung erhält bzw. selbst entwickelt, in konkretes Handeln übersetzt werden.

In diesem Sinne sind die *Wegweiser Weiterbildung* „Wegbereiter" für die Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung, da sie konkrete Anregungen zur Gestaltung von Weiterbildung geben und zur Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit der Weiterbildungslandschaft beitragen.

Potenziale der Wegweiser Weiterbildung

Weiterbildung gewinnt angesichts der Professionalisierungsprozesse in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung an Bedeutung. Die Prozesse betreffen gleichermaßen die frühpädagogischen Fachkräfte als auch Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (König 2014), an die sich die *Wegweiser Weiterbildung* in erster Linie richten. Mit den themenspezifischen Kompetenzprofilen und exemplarischen Umsetzungen erhalten *diese beiden Zielgruppen* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Zusätzlich können sie das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument zur Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen Angebote und Konzeptionen nutzen.

Trägern von Kindertageseinrichtungen, *Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die Wegweiser einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können. Sie können zudem einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Anforderungen eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Die *Wegweiser* ermöglichen darüber hinaus eine fachliche Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Themen und sind daher auch für *Lehrende und Auszubildende bzw. Studierende* hilfreich. *Leitungskräfte und das pädagogische Personal in den Einrichtungen* können anhand der *Wegweiser* ihre eigene Arbeit reflektieren und erhalten Anregungen für ihre fachliche Weiterentwicklung.

Tatsächlich werden die WiFF-Materialien hauptsächlich von Lehrenden in der Aus- und Weiterbildung sowie von Fachberatungen gelesen, wie eine Befragung zur Nutzung der *Wegweiser Weiterbildung* ergab. Sie nutzen die *Wegweiser* um sich über aktuelle frühpädagogische Themen zu informieren und eigene Weiterbildungen zu konzipieren. Aber auch Leitungskräfte und pädagogische Fachkräfte nutzen die *WiFF Wegweiser* zur Information und Überprüfung der eigenen Konzepte in ihren Einrichtungen (WiFF 2013).

Aufbau

Der Aufbau der *Wegweiser Weiterbildung* gründet auf Qualitätsansprüchen an frühpädagogische Weiterbildungen: Sie sollen wissenschaftlich fundiert sein, kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner den Stand der Fachliteratur kennen und ihre Angebote auf der Grundlage aktueller Veröffentlichungen, und kompetenzorientierter Methoden konzipieren.

Die *Wegweiser Weiterbildung* bestehen aus vier Teilen, an deren Erarbeitung verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung sowie WiFF-Referentinnen.

Der *Wegweiser Weiterbildung Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis* beinhaltet folgende Teile:

- Teil A: Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Überblick zur Thematik;
- Teil B: Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich des Kompetenzprofils *Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis;*
- Teil C: Qualität und Praxis kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote;
- Teil D: Empfehlungen für Literatur, Medien und weiterführende Links für Weiterbildungsanbieter.

Der fachwissenschaftliche Teil A gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und über die Fachdiskussion. Dieser Teil ist Grundlage für das Kompetenzprofil und für die exemplarischen Umsetzungen in Teil C.

Teil B begründet zunächst die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Mentorinnen bzw. Mentoren am Lernort Praxis „können müssen", um konkreten *Handlungsanforderungen* im pädagogischen Alltag zu bewältigen. Eine *Lesehilfe* sowie eine *Vorbemerkung zum Kompetenzprofil* bieten Hintergrundinformationen, stellen den Kontext dar und sollen die Arbeit mit dem *Kompetenzprofil* erleichtern.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Das Unterkapitel 1 thematisiert Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter und die Handlungsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Vor diesem Hintergrund stellt das Unterkapitel 2 sechs verschiedene Qualifizierungskonzepte vor, die jeweils unterschiedliche Stärken vorweisen. Es handelt sich um Beispiele *guter Praxis*, die zeigen, welche (Qualifizierungs-)Wege bereits erfolgreich erprobt und beschritten werden.

Teil D enthält Literatur- und Medienempfehlungen der Expertengruppe sowie weiterführende kommentierte Links.

Literatur

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern, WiFF Studien, Band 6. München

König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

WiFF-Befragung zur Nutzung der Wegweiser Weiterbildung (2013): Unveröffentlichte Auswertung (17.12.2013)

A | Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

A Inhalt

1 Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen

Tina Prinz, Lucia Teuscher, Michael Wünsche 16

1.1 Einleitung 16

1.2 Aktuelle Situation des Mentorings in Kindertageseinrichtungen 19
1.2.1 Länderübergreifende Vorgaben 19
1.2.2 Länderspezifische Vorgaben 20
1.2.3 Empirische Ergebnisse zur Kooperation der Lernorte und Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten durch Lehrkräfte 24
1.2.4 Weiterbildung von Mentorinnen und Mentoren 26
1.2.5 Beweggründe und formale Anerkennung von Mentorinnen und Mentoren 28
1.2.6 Schlussfolgerungen 29

1.3 Die Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort – Qualifizierungspotenziale des Lernorts Praxis 31
1.3.1 Die Entwicklung einer pädagogisch-professionellen Haltung 31
1.3.2 Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen 34
1.3.3 Schlussfolgerungen 41

1.4 Mentorinnen/Mentoren und Leitungskräfte – Schlüsselpersonen am Lernort Praxis 43
1.4.1 Vielfalt der Rollen von Mentorinnen und Mentoren 43
1.4.2 Aufgaben von Leitungskräften 46
1.4.3 Schlussfolgerungen 46

1.5 Aufgabenfelder des Mentorings 47
1.5.1 Aufbau und Gestaltung der Arbeitsbeziehung 47
1.5.2 Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen 48
1.5.3 Reflexion im Rahmen des Mentorings 49
1.5.4 Planung des Mentorings 50
1.5.5 Ausgewählte Instrumente des Mentorings 52
1.5.6 Dokumentation, Einschätzung und Beurteilung 56
1.5.7 Kooperation mit der Fach- und Hochschule 57

1.6 Resümee 59

2 Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte Sigrid Ebert 70

2.1 Berufsausbildung ohne Profil – ein Rückblick 70

2.2 Berufskonstruktion und Professionalisierung 72

2.3 Der andere Blick auf Bildung: Professionalisierung und berufliche Praxis 73

2.4 Den Lernort Praxis als Ausbildungsort weiterentwickeln 75

3 Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative Katharina Stadler 78

3.1 Hintergrund und Ziele der Studie 78

3.2 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen 79
3.2.1 Untersuchungsdesign der quantitativen Erhebung 79
3.2.2 Untersuchungsdesign der qualitativen Studie 79

3.3 Ergebnisse der quantitativen Erhebung 80
3.3.1 Beschreibung der Akteursgruppen: Mentorinnen und Mentoren und Praktikantinnen und Praktikanten 80
3.3.2 Ausbildungsplan und -konzept 86
3.3.3 Zeitliche Ressourcen 88
3.3.4 Einschätzungen zur Qualität des Praktikums 88
3.3.5 Fort- und Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren 94

3.4 Ergebnisse der qualitativen Studie 95
3.4.1 Mentoring: Erwartungen – Voraussetzungen – Aufgaben 95
3.4.2 Auswahl und Motivation von Mentorinnen und Mentoren 99
3.4.3 Rahmenbedingungen 100
3.4.4 Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertageseinrichtung 102
3.4.5 Stellenwert von Fort- und Weiterbildung 103

3.5 Resümee und Ausblick 104

A

Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und die aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

Die folgenden drei Kapitel befassen sich mit dem fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund des Themas *Mentorin und Mentor am Lernort Praxis*[1] und stellen den Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammen. Vor welchen Anforderungen und Aufgaben stehen Mentorinnen und Mentoren am *Lernort Praxis* und wie sind die Qualifizierungsmaßnahmen für diese Fachkräfte gestaltet? Die Autorinnen *Tina Prinz und Lucia Teuscher sowie der Autor Michael Wünsche* nehmen den Diskurs über diese Themen auf und verschaffen der Leserin und dem Leser einen Überblick. *Sigrid Ebert* verortet die Thematik um den Lernort Praxis im bildungspolitischen Feld und beleuchtet die wichtigsten strukturellen Rahmenbedingungen und fachpolitischen Bewegungen aus unterschiedlichen Perspektiven. *Katharina Stadler* stellt empirische Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Studie der WiFF vor, die sich mit der Gestaltung von Mentorings in Kindertageseinrichtungen sowie mit der Kooperation der Lernorte befasst.

1 In diesem Wegweiser wird der Begriff der „Mentorin“ bzw. des „Mentors“ (mit einigen Ausnahmen in Teil C und Teil A) verwendet. Angesichts der aktuellen fachpolitischen Entwicklungen und beruflichen Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte erscheint der Begriff des „Mentorings“ als die angemessenere begriffliche Lösung, weil hier die Rahmenbedingungen des Prozesses, die Organisationskultur der Kindertageseinrichtung, die zu gestaltende Lernumgebung und die persönliche Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkraft betont wird (vgl. auch Teil B, 2.2).

1 Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen

Tina Prinz, Lucia Teuscher, Michael Wünsche

1.1 Einleitung

Professionelles pädagogisches Handeln sollte sowohl auf theoretischen Erkenntnissen als auch auf praktischen Erfahrungen beruhen – das ist ein allgemeiner Konsens in der fachlichen Diskussion. Im Kontext der fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher spielen die praktische Ausbildungsphase bzw. der Lernort Praxis daher seit Jahrzehnten eine wichtige Rolle. Denn erst im Anwendungsbezug lernen die angehenden Fachkräfte die erworbenen theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen und mit der Komplexität, den Paradoxien und Ungewissheiten umzugehen, die das pädagogische Handeln und den pädagogischen Alltag auszeichnen (Rabe-Kleberg 1999).

Die Bedeutung der Praxis für die Qualifizierung des frühpädagogischen Personals ist unbestritten. Ihr Stellenwert steigt sogar weiter in den aktuellen Professionalisierungsdiskussionen. Die konkrete Unterstützung künftiger Fachkräfte hinsichtlich der Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenzen am Lernort Praxis ist in den Debatten aber eher ein Randthema. In den Fokus zu nehmen sind die Mentorinnen und Mentoren [2], die den „Löwenanteil“ der Ausbildungsarbeit leisten und für den pädagogischen Nachwuchs die Hauptansprechpersonen sind. Dabei zeigt sich, dass das Mentoring in Kindertageseinrichtungen sowohl ein komplexes, als auch sehr heterogenes Feld darstellt. Das lässt sich beispielsweise ablesen an Tabelle 1, die einen Überblick über die unterschiedlichen Praktika in frühpädagogischen Einrichtungen gibt (vgl. Tab. 1).

Die fachlichen Ausführungen dieser Expertise beziehen sich auf die langfristige Begleitung von Praktikantinnen und Praktikanten (und nicht auf kurze Schnupperpraktika), die einen komplexen Prozess darstellt (vgl. Tab. 1, hellblaue Markierung).

2 Der Begriff der *Mentorin* bzw. des *Mentors* bezeichnet die Person, die am Lernort Praxis die Praktikantinnen und Praktikanten bzw. Nachwuchskräfte betreut. Unter *Mentoring* wird der Prozess der Praktikumsbegleitung verstanden, an dem neben der Mentorin bzw. dem Mentor und den Nachwuchskräften weitere Akteure beteiligt sind (z.B. das Team und die Leitung der Einrichtung sowie die Fach- und Hochschulen).

Tabelle 1: Vielfalt von Praktika in Kindertageseinrichtungen

Vor einschlägiger Ausbildung	Während einschlägiger FS-Ausbildungen zum/r Kinderpfleger/in Sozialassistent/in Erzieher/in	Während einschlägiger HS-Ausbildung zur Kindheitspädagogin/zum Kindheitspädagogen Pädagogin/ Pädagogen Sozialpädagogin/ -pädagogen	Nach einschlägiger Ausbildung/ sonstiges	Dauer ↓
Tagespraktikum	Tagespraktikum	Tagespraktikum (Forschungspraktikum)		
Schulpraktikum	Wochenpraktikum	Wochenpraktikum		
Orientierungspraktikum	Blockpraktikum	Blockpraktikum		
Vorpraktikum	Berufspraktikum (Anerkennungsjahr)	Praxissemester		
Freiwilliges soziales Jahr				
	Duale Ausbildung (berufsbegleitendes Berufspraktikum)	Duales Studium	Berufsbegleitende Weiterqualifizierung für Quereinsteiger	

Die Tabelle verdeutlicht, dass Mentorinnen und Mentoren mit sehr heterogenen Praxisphasen bzw. Praktika konfrontiert werden, die sich in Zielsetzung, Struktur und Form unterscheiden. Die Mentorinnen und Mentoren stehen darüber hinaus vor der Herausforderung, Praktikantinnen und Praktikanten zu begleiten, die aus unterschiedlichen Ausbildungskontexten der Fach- und Hochschulen stammen, was mit abweichenden Berufsbildern und entsprechenden curricular unterschiedlichen Anforderungen verbunden ist. Bisher sind einige Differenzierungen des Aufgaben- und Berufsprofils für Erzieherinnen und Erzieher und Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen ungeklärt. Sie müssen hinsichtlich der Konzeption und Qualität des Mentorings in Kindertageseinrichtungen unbedingt geklärt werden. Es bedarf vor allem transparenter Vorgaben, „wer vor Ort mit welcher Qualifikation für welche Aufgaben (...) in den Einrichtungen beschäftigt werden soll" (Ebert 2013, S. 230). Diese Unklarheiten spiegeln sich auch im Rahmen der vorliegenden Expertise wider. Einerseits müssen die berufsfeldübergeordneten Anforderungen an den Lernort Praxis berücksichtigt werden. Andererseits muss immer da eine Unterscheidung zwischen den Ausbildungsgängen vorgenommen werden, wo Strukturen, Rahmenbedingungen oder Zielsetzungen variieren.

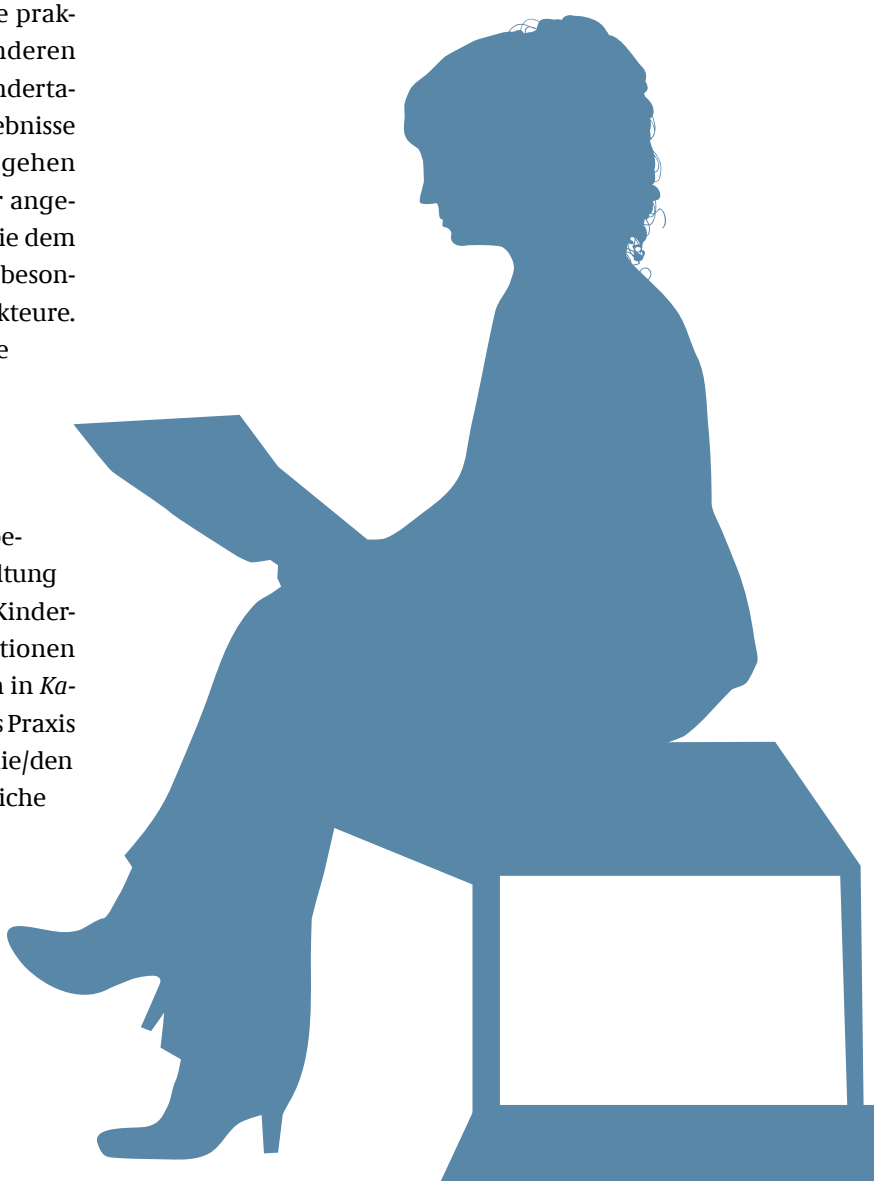
Das Aufgabenspektrum professionellen Mentorings impliziert daher zum einen die Auseinandersetzung mit den Qualifikationszielen des jeweiligen Ausbildungs- und Studiengangs. Darüber hinaus stehen die persönlichen und methodischen Kompetenzen der Mentorinnen und Mentoren im

fachlichen Fokus. Ein qualitativ hochwertiges Mentoring ergibt sich allerdings nicht grundsätzlich aus einer abgeschlossenen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher oder aus einem abgeschlossenen Studium der Kindheitspädagogik und einschlägiger Berufserfahrung. Um angehende Fachkräfte professionell in ihren Lernprozessen unterstützend begleiten zu können, bedarf es ergänzender, personaler und sozialer Kompetenzen. Darüber hinaus ist Wissen um die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen ebenso erforderlich wie theoretische und praktische Kenntnisse der Erwachsenenbildung und Praxisreflexion (BAG/DBSH 2003, S. 15). Gegenstand dieser Expertise sind die konkreten Aufgaben, die das Mentoring von Nachwuchskräften beinhaltet und die Akteure, die diesen Prozess steuern, begleiten und durchführen.

Der folgende Text gliedert sich in mehrere Abschnitte, die unterschiedliche Aspekte des Themas beleuchten. In *Kapitel 1.2* wird zum einen der administrativ gesetzte Rahmen für die praktische Ausbildung betrachtet und zum anderen die aktuelle Situation des Mentorings in Kindertageseinrichtungen anhand empirischer Ergebnisse dargestellt. Die Autoren dieser Expertise gehen von einer Ausbildungstriade zwischen der angehenden Fachkraft, dem Lernort Schule sowie dem Lernort Praxis aus. Daher betrachten sie insbesondere die Situation aus Sicht der beteiligten Akteure. *Kapitel 1.3* widmet sich den Potenzialen, die der Lernort Praxis für die Entwicklung einer beruflichen Identität aufweist. Anhand verschiedener begrifflicher und theoretischer Konzepte wie dem expliziten und impliziten Handlungswissen, der Schemata, der Kompetenzentwicklung und der professionellen Haltung werden die für das Thema „Mentoring in Kindertageseinrichtungen“ wichtigsten Informationen herausgearbeitet. Daraus abgeleitet stehen in *Kapitel 1.4* zwei Schlüsselpersonen des Lernorts Praxis im Fokus: die Mentorin bzw. der Mentor, an die/den höchst unterschiedliche, teils widersprüchliche Rollenerwartungen gestellt werden, sowie die Leitungskraft der Einrichtung, die hinsichtlich der Qualität des Lernorts eine entscheidende Rolle spielt.

Auch das Team steht in der Betrachtung, dessen Einbettung in die Ausbildungsarbeit im Sinne einer „Lerngemeinschaft“ (Oberhuemer 2010) als zentral bewertet wird.

Ausgehend von den beschriebenen Anforderungen an das Mentoring und die Bedingungen, die es erfüllen muss, um als gelungen bewertet zu werden, werden in *Kapitel 1.5* schließlich Aufgabenfelder des Mentorings formuliert. Sie bilden dann den fachlichen Ausgangspunkt für die Erarbeitung des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis* (Teil B dieses Wegweisers).



1.2 Aktuelle Situation des Mentorings in Kindertageseinrichtungen

1.2.1 Länderübergreifende Vorgaben

Um den Stellenwert des Lernorts Praxis zu erkunden, wird in diesem Kapitel beschrieben, wie sich die aktuelle Situation der praktischen Ausbildung in den bundes- und länderspezifischen Vereinbarungen und Verordnungen sowie im Spiegel ausgewählter empirischer Studien zur Thematik darstellt. Weil darüber hinaus die Weiterbildung ein wichtiges Instrument zur Professionalisierung des Lernorts Praxis ist, wird im dritten Teil des Kapitels dargestellt, wie sich die Fortbildungssituation für Mentorinnen und Mentoren anhand empirischer Ergebnisse beschreiben lässt.

Ausgehend von einem Jugendministerkonferenz-Beschluss (JMK-Beschluss) des Jahrs 1998, indem bereits ein „neues Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis“ (JMK 1998) gefordert wurde, ist im Jahr 2000 durch die Kultusministerkonferenz eine neue Rahmenvereinbarung für die fachschulische Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher beschlossen worden. Sie sieht eine enge Verzahnung der Lernorte vor und misst damit der Praxis eine stärkere Bedeutung bei sowie eine größere Mitverantwortung bei der Gestaltung der Ausbildung. Im Jahr 2001 befasste sich die Jugendministerkonferenz mit dem Stellenwert des Lernorts Praxis in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Aus dem in diesem Zuge proklamierten Bericht geht hervor, dass die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung der beiden Lernorte nur möglich ist, wenn „(...) 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“ (Bericht der „Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie“ 2001, S. 97). Um dies zu gewährleisten, wird den Ländern empfohlen, Strukturen zu schaffen, die eine Zusammenarbeit manifestieren im Sinne der Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung für den Ausbildungsprozess angehender Fachkräfte in Kindertagesstätten (JMK 2001).

Im Jahr 2010 schließlich betonen die Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) im *Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit* die Bedeutung der Praxis in der Ausbildung angehender Fachkräfte an Fach- und Hochschulen, indem sie einen Praxisanteil von mindestens 30 European Credit Transfer System (ECTS) (entspricht 100 Tagen) vorsehen. Dabei erachten sie die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung als ebenso wichtig wie eine kompetente Praxisbegleitung durch die Mentorin bzw. den Mentor. Während für die akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte keine weiteren länderübergreifenden Vereinbarungen vorliegen, wurde für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an Fachschulen/Fachakademien das *Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil* beschlossen. Ausganspunkt dafür war der *gemeinsame Orientierungsrahmen* (KMK 2011) [3]. Die Ausbildung erfordert nach diesem Qualifikationsprofil eine Didaktik, die Theorie und Praxis gleichermaßen impliziert und sie miteinander verknüpft. Dem Lernort Praxis kommt also nach den aktuellen länderübergreifenden Beschlüssen eine zentrale Stellung zu.

Von einer Gleichberechtigung der beiden Lernorte kann jedoch nicht die Rede sein. Entgegen vorhergehender Beschlüsse wird im *Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil* vielmehr die Dominanz des schulischen Lernorts deutlich. In dem Papier wird festgehalten, dass „für alle mit der praktischen Ausbildung zusammenhängenden Fragen (...) die

3 Ausgehend vom *Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil* (KMK 2011) haben 14 Bundesländer einen *Länder-übergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher* (Entwurf Stand 01.07.2012) entwickelt. Da es sich um einen Entwurf handelt und die Inhalte zur *Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis* sich zudem nicht wesentlich vom *Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil* unterscheiden, wird auf eine nähere Darstellung verzichtet.

Fachschule/Fachakademie zuständig [ist]. Sie hat insbesondere die Auswahl der Praxisstellen vorzubereiten und die Kooperation zwischen Schule und Praxisstellen zu gestalten" (KMK 2011, S. 7).

Diese Formulierung suggeriert, dass die Verschränkung von fachschulischer und fachpraktischer Ausbildung ausschließlich eine schulische Aufgabe darstellt und den Praxisstellen kaum Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung des Lernorts Schule gegeben sind. Aus Sicht der Autorinnen und Autoren wird damit die anzustrebende gemeinsame und gleichberechtigte Verantwortung der beiden Lernorte, wie sie bereits im JMK-Beschluss vom 17./18. Mai 2001 gefordert wird, nicht untermauert. Ein Ungleichgewicht in Bezug auf die Verantwortung im Ausbildungsprozess steht einer engen Verzahnung der beiden Lernorte, wie sie im KMK-Beschluss (2002 i.d.F. 2012) formuliert wird, entgegen.

1.2.2 Länderspezifische Vorgaben

Die erwähnten Beschlüsse der KMK und JFMK/JMK sind als länderübergreifende Vereinbarungen anzusehen, die erst dann verbindlich werden, wenn sie sich in den entsprechenden Länderverordnungen wiederfinden. Im Folgenden wird dargestellt, welche Vorgaben für Praktika und insbesondere deren Anleitung die entsprechenden Verordnungen der Länder enthalten[4]. Um zu klären, welche Verantwortung den beiden Lernorten gemäß der Länderverordnungen jeweils zukommt und welche konkreten Aufgaben Schulen und Praxisstätten zugeschrieben werden, wurden die entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der einzelnen Bundesländer gesichtet. Die Aufgaben wurden dann getrennt nach Lernorten einer vergleichenden Betrachtung unterzogen. Zunächst wird deutlich, dass in einigen Ausbildungsordnungen die Verantwortung für die gesamte Ausbildung, also auch für die berufspraktischen Teile, den Schulen zugeschrieben wird (BW, HH, SH[5][6]).

Bei der vergleichenden Betrachtung der Länder (vgl. Tab. 2) fällt die unterschiedliche Intensität der Regelung von Aufgaben auf. In einem Spektrum von *vollständiger Festschreibung* (Bayern/BY) bis *nur schwach geregelten Zuständigkeiten* (Schleswig-Holstein/SH) ist alles vertreten. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Aufgaben, die Kooperation und insbesondere Kommunikation betreffen, in den Verordnungen der einzelnen Länder unterrepräsentiert sind, wohingegen Aspekte der Kontrolle und Bewertung eine zentrale Rolle spielen. Dies belegt die Tatsache, dass Anleitungsgespräche, die als zentrales Element des Mentorings angesehen werden, lediglich in vier Bundesländern als Aufgabe des Lernorts Praxis vorgeschrieben sind. Dem gegenüber verlangen fast alle Länder (außer SH) vom Lernort Praxis eine Beurteilung der Leistungen der Praktikantinnen und Praktikanten. Begleitveranstaltungen, die auf die Reflexion der Praxiserfahrungen der Nachwuchskräfte, betreuenden Lehrkräfte und Mentorinnen und Mentoren setzen, sind nur in der Hälfte aller Bundesländer als eine verbindliche Aufgabe des Lernorts Schule vorgesehen.

4 Für die kindheitspädagogischen Studiengänge existieren bislang keine verbindlichen länderspezifischen Vorgaben.

5 Die Bundesländer werden bei Aufzählungen folgendermaßen abgekürzt: BW Baden-Württemberg, BY Bayern, BE Berlin, BB Brandenburg, HB Bremen, HH Hamburg, HE Hessen, MV Mecklenburg-Vorpommern, NI Niedersachsen, NW Nordrhein-Westfalen, RP Rheinland-Pfalz, SL Saarland, SN, Sachsen, ST Sachsen-Anhalt, SH Schleswig-Holstein, TH Thüringen

6 Diese Zuschreibung ist im Wortlaut in den Ausbildungsordnungen verankert: Baden-Württemberg: „Die Gesamtverantwortung für die praktische Ausbildung liegt bei der Schule." § 9 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskolleg – (Schulversuchsbestimmungen vom 09.03.2004), geändert gemäß Schreiben des Kultusministeriums vom 27.02.2006, Hamburg: „Für die Ausbildung in der Praxis sind die Praxisstellen und die Fachschule verantwortlich" (Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2013), Schleswig-Holstein: „Für alle mit der praktischen Ausbildung zusammenhängenden Fragen ist die Fachschule/Fachakademie verantwortlich" www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=191 (22.07.2014)

Einige Verordnungen legen jedoch Strukturen der Zusammenarbeit fest, die die enge Verzahnung der Lernorte festigen soll. So schreibt beispielsweise die brandenburgische Fachschulverordnung Sozialwesen[7] fest, dass zu Beginn eines Schuljahrs eine Konferenz mit Lehrkräften und Trägervertretern organisiert werden soll. Den Mentorinnen und Mentoren in Hamburg soll Gelegenheit gegeben werden, an Fachgesprächen der Schulen teilzunehmen. Und in Nordrhein-Westfalen sollen die Fachschulen einen Beirat *Sozialpädagogische Ausbildung* bilden, um eine intensive Zusammenarbeit sowie eine Verzahnung in Bezug auf die Lerninhalte der Ausbildungsorte zu gewährleisten. Mitglieder dieses Beirats sind Lehrkräfte, erfahrene pädagogische Fachkräfte der kooperierenden Praxiseinrichtungen, die Fachberatung der Trägerverbände sowie Vertreterinnen und Vertreter der Jugendämter.

Tabelle 2: Aufgaben der Lernorte nach den Verordnungen der Länder

Bundesland	Aufgaben Lernort Praxis			Aufgaben Lernort Schule			
BL	Ausbildungsplan	Anleitungsgespräch	Beurteilung/ Bericht	Ausbildungsplan	Begleitveranstaltung	Besuche	Beurteilung/ Bericht
BW	+	–	+	+	–	+	+
BY	+	+	+	+	+	+	+
BE	+	–	+	+	+	+	+
BB	–	–	+	–	–	+	–
HB	+	+	+	+	+	–	+
HH	+	+	+	+	–	+	–
HE	+	–	+	+	+	+	+
MV	–	–	+	–	–	–	+
NI	+	–	+	+	–	+	+
NW	+	–	+	+	+	+	+
RP	(+)	–	+	(+)	+	(+)	+
SL	–	–	+	–	+	–	+
SN	+	–	+	+	–	–	+
ST	–	–	+	–	+	+	+
SH	–	–	–	–	–	–	–
TH	–	+	+	+	–	+	–

+ in verwendeter Verordnung genannt
– in verwendeter Verordnung nicht genannt
(+) in verwendeter Verordnung nicht explizit genannt, aber angedeutet

Hellblau schraffierte Bundesländer sind Bundesländer mit praxisintegrierter Ausbildung

7 Verordnung über die Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule (Fachschulverordnung Sozialwesen) vom 24.04.2003 (Bra.GVBl. II S. 219).

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder machen auch Aussagen dazu, welche Qualifikation Mentorinnen bzw. Mentoren am Lernort Praxis haben müssen. Nahezu alle Bundesländer geben vor, dass diese Fachkräfte über eine einschlägige Ausbildung sowie über eine mindestens zweijährige Berufserfahrung verfügen müssen [8].

Während zudem in manchen Bundesländern (z.B. Berlin, Hamburg) eine entsprechende Weiterbildung der anleitenden Fachkräfte erwünscht ist, ist eine solche in Rheinland-Pfalz und in Sachsen verbindlich vorgeschrieben. In einer *Trägerübergreifenden Rahmenvereinbarung zur Praxisanleitung* (Trägerübergreifende Rahmenvereinbarung zur Praxisanleitung 01.01.2006) verweist das Land Rheinland-Pfalz in diesem Zusammenhang auf den JMK-Beschluss vom 17./18. Mai 2001. Neben grundsätzlichen Vorgaben zum Mentoring werden in dieser Vereinbarung insbesondere Standards für die erforderliche Fortbildung formuliert (vgl. Kap. 2.4.2). Auch das Land Sachsen hat *Gemeinsame Empfehlungen für die Fortbildung von Fachkräften für die fachliche Anleitung und Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe* (Sächsisches Staatsministerium für Soziales/Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2008) benannt. Tab. 3 liefert einen Überblick über Weiterbildungsträger, Zielgruppen, Umfang und Inhalte der Fortbildungen in den Ländern Rheinland-Pfalz und Sachsen (vgl. Tab. 3).

8 Eine WIFF-Studie (Beher/Walter 2012) zeigt, dass nahezu alle dort befragten Mentorinnen und Mentoren eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert haben. Lediglich 5,7% verfügen über einen einschlägigen akademischen Abschluss und 2,7% haben eine Ausbildung zur Kinderpflegekraft oder zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten abgeschlossen (vgl. hierzu auch bawüff 2007). Neben einer einschlägigen Berufsausbildung verfügen Mentorinnen und Mentoren in Kindertageseinrichtungen meist über eine mehrjährige Berufserfahrung (vgl. bawüff 2007; Hofer/Schroll-Decker 2005).

Tabelle 3: Vorgaben zur Durchführung von Weiterbildungsangeboten für Mentorinnen und Mentoren in Rheinland-Pfalz und Sachsen

	Rheinland-Pfalz	Sachsen
Weiterbildungsträger	Institutionelle Fortbildungsträger, deren Fortbildung durch das Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen anerkannt wurde.	
Zielgruppe	Zur Gruppenleitung befähigte Fachkräfte mit mind. zweijähriger Berufserfahrung	Staatlich anerkannte Fachkräfte mit mind. zweijähriger Berufserfahrung
Umfang	7 Tage	80 Stunden
Inhalte	Die Inhalte orientieren sich an dem Verlauf und den verschiedenen Phasen des Ausbildungsprozesses: – Anleitungsprozess vorbereiten – Anleitungsprozess gestalten – Anleitungsprozess vertiefen – Anleitungsprozess abschließen	Mentorinnen und Mentoren sollen sich in den Rollen – Berater – Moderator – Vorbild wahrnehmen und die assoziierten Aufgaben und Herausforderungen kennenlernen.
	Daraus hervorgehend werden folgende Themen bearbeitet: Rahmenbedingungen, gesetzliche Grundlagen, Selbstreflexion, Reflexion der Rolle(n), Rollenkonflikte, Vorgaben der Fachschulen, Erstellen eines Ausbildungsplans, Lernmodelle junger Erwachsener, kommunikative Kompetenzen, Beurteilungskriterien, Bewertung	Daraus hervorgehend werden folgende Themen bearbeitet: Rolle der Praktikantin/des Praktikanten, ihre Partizipation an den Abläufen der Einrichtung, motivationale Gesichtspunkte, Erstellen eines Ausbildungsplans, Anleitung, Delegation und Kontrolle von Aufgaben, Reflexionsgespräche, Reflexion, Bewertung und Dokumentation von Leistungen, Vorgaben von Fachschulen

Betrachtet man die länderübergreifenden und länderspezifischen Regelungen, so fallen zum einen die Bemühungen auf, die Zusammenarbeit der Lernorte zu institutionalisieren. Wie in anderen Bereichen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte auch, ist die große Varianz der Umsetzung länderübergreifender Vereinbarungen auf der Ebene der Länder anzumerken (Janssen 2010). Zum anderen zeigt sich in den administrativen Regelungen eine Dominanz des fachschulischen Lernorts, die sich vor allem in einer umfangreicheren Zuständigkeit für die Ausgestaltung der fachpraktischen Anteile der Ausbildung ausdrückt. Sigrid Ebert beschreibt den Stellenwert des Lernorts Praxis in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher ähnlich:

> *„Bisher sind Bemühungen einzelner Ausbildungsstätten, dem Lernort Praxis im Rahmen der vollzeitschulisch geregelten Erzieherinnenausbildung eine wichtigere Rolle einzuräumen, an Grenzen*

gestoßen. Das liegt wohl daran, dass sowohl in der Fachschule/Fachakademie als auch in den Praxiseinrichtungen ein schulisch geprägtes Bildungsverständnis vorherrscht. Die Kooperation der beiden Ausbildungsorte beschränkt sich in der Regel darauf, dass die Praxis der Fachschule/Fachakademie Praktikumsplätze zur Verfügung stellt; die Regie über die praktische Ausbildung hat jedoch die Fachschule/Fachakademie" (Ebert 2010, S. 52).

1.2.3 Empirische Ergebnisse zur Kooperation der Lernorte und Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten durch Lehrkräfte

Ein Blick in die vorliegenden Dokumente vermittelt zwar einen Eindruck über den Stand der administrativen Regelungen, wie genau die Zusammenarbeit im Alltag gestaltet wird, lässt sich jedoch nur über die Einbeziehung empirischer Ergebnisse zur Thematik sagen. Empirische Aussagen zu den subjektiv empfundenen und tatsächlich realisierten Verzahnungen der Lernorte sind jedoch nur sehr spärlich vorhanden. Es kann hier nur auf wenige Ergebnisse der fachschulischen Ausbildung zurückgegriffen werden, da zu den kindheitspädagogischen Studiengängen keine entsprechenden Studien vorliegen. Darüber hinaus wird auf empirische Studien aus der Sozialpädagogik und der Pflege zurückgegriffen, die die Forschung zu Mentorings und Lernortkooperationen bereits weiter vorangetrieben haben. Untersuchungen zum Lernort Praxis liegen vor allem zu den Bereichen der Kooperation der Lernorte (A) und der Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten vor Ort durch Lehrkräfte (B) vor. Die wichtigsten Erkenntnisse zu diesen beiden Aspekten werden im Folgenden kurz erläutert.

Kooperation der Lernorte

In jüngster Zeit hat die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) Studien zu Weiterbildungsbedarfen und zur Nutzung von Weiterbildung durch frühpädagogische Fachkräfte durchgeführt, die unter anderem auch Fragen der Qualifizierung der Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten beinhalten. In diesem Zusammenhang wurden pädagogische Fachkräfte, die als Mentorinnen und Mentoren arbeiten, zu ihren Einschätzungen hinsichtlich der Kooperation der Lernorte befragt (Beher/Walter 2012). Nahezu die Hälfte der dort befragten Mentorinnen und Mentoren bewertet die Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Praxis ambivalent. Obwohl 54 % die Absprachen mit der zuständigen Lehrkraft als verbindlich erleben, sind knapp 32 % nur teilweise zufrieden und nahezu 15 % bewerten diese als schlecht oder gar sehr schlecht (Beher/Walter 2012, S. 62). Verbesserungsbedarf sehen die Mentorinnen und Mentoren dabei nicht nur hinsichtlich einzelner Absprachen mit den jeweiligen Fachschulen, sondern auch generell im Hinblick auf die Konzipierung und Planung der Praktika.

Bezieht man die Sicht der Praktikantinnen und Praktikanten auf die Abstimmung der Lernorte mit ein, wird deutlich, dass diese die Kooperation etwas positiver wahrnehmen, als die befragten Mentorinnen und Mentoren. Jedoch fällt auf, dass knapp 27 % der befragten Nachwuchskräfte die Abstimmung von Schulen und Praxisstätten ambivalent einschätzen und 13 % diese sogar als schlecht oder sehr schlecht empfinden (Beher/Walter 2012, S. 66).

Lehrkräfte an Fachschulen bewerten die Zusammenarbeit der beiden Lernorte dagegen überwiegend als gelungen oder eher gelungen (83,1 %) (Kleeberger/Stadler 2011, S. 32). Diejenigen Lehrkräfte, die unter anderem mit der Begleitung von Praktika betraut sind, äußerten sich in vertiefenden Interviews zudem ausnehmend wertschätzend in Bezug auf die Kooperation und die Zusammenarbeit mit dem Lernort Praxis. Trotz dieser positiven Einschätzung der Kooperation sieht auch der Großteil der Lehrkräfte Optimierungsbedarf hinsichtlich konkreter Regelungen in den Ausbildungsordnungen und in einer systematischen Verknüpfung der Zusammenarbeit von Schulen und Kindertageseinrichtungen (Kleeberger/Stadler 2011, S. 33 f.).

Schulleitungen beschreiben ebenfalls einen grundsätzlich fruchtbaren und impulsgebenden Austausch der Lernorte und bezeichnen ihn auch als „ein Geben und Nehmen". Die Schulleitungen heben dabei die Praxiseinrichtungen als Lernorte

positiv hervor und begreifen die Kooperation offensichtlich als Chance zur Weiterentwicklung beider Ausbildungsstätten. Nach Auskunft der Schulleitungen wird zudem Wert darauf gelegt, Rückmeldungen von Seiten der Mentorinnen und Mentoren einzuholen und zu berücksichtigen. Dieses Feedback holen sich Schulen beispielsweise zum Ablauf der Praktika, zum Informationsfluss sowie zur Qualität der Praxisaufgaben (Flämig 2011).

Obgleich die Schulleitungen die Zusammenarbeit mit dem Lernort Praxis und der Nutzen der Praktika für die Ausbildung sehr positiv einschätzen, beklagen sie Qualifikationsdefizite der Mentorinnen und Mentoren und deren unzureichend ausgebildeten Kompetenzen. In diesem Zusammenhang beschreiben sie vor allem ihr geringes Selbstbewusstsein in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und bringen ihre Zweifel in Bezug auf die Fähigkeit der Mentorinnen und Mentoren zum Ausdruck, die Leistungen der künftigen Fachkräfte bewerten zu können (Flämig 2011).

Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten durch Lehrkräfte vor Ort

Die Qualität der Begleitung der künftigen Fachkräfte durch die betreuende Lehrkraft vor Ort wird von den Mentorinnen und Mentoren verhältnismäßig[9] schlecht eingeschätzt. In der bereits erwähnten Studie von Karin Beher und Michael Walter (2012) bescheinigen rund 44 % der Befragten der Begleitung durch Lehrkräfte „Qualitätseinbußen“, 21 % bewerten diese sogar als schlecht bis sehr schlecht (ebd. S. 64). Die Autoren der Studie zeigen zudem, dass Mentorinnen und Mentoren den Umfang der Besuche in der Kindertageseinrichtung als zu gering einschätzen.

Die größten Verbesserungsbedarfe bezüglich des Mentoringprozesses in der Kindertageseinrichtung sehen die Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich des Zeitumfangs, der ihnen für das Mentoring zur Verfügung steht. Die jetzigen Zeitressourcen bewerten sie als zu knapp. In der erwähnten Studie kritisieren insgesamt 65 % der Befragten die fehlende Zeit für Praktikantinnen und Praktikanten, die sich in der Qualität des Mentorings niederschlägt.

Diese Bewertung spiegelt sich auch in den Ergebnissen einer Befragung von Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Kinderpflegekraft wider. Hier wird der Zeitmangel als häufigste Schwierigkeit bei der Anleitung von Nachwuchskräften angegeben. Diese Ergebnisse sind insbesondere vor dem Hintergrund bedenklich, dass der Faktor Zeit als wesentliche Qualitätsdimension des Mentoringprozesses gesehen wird. „Sich Zeit zu nehmen“ wird von einer großen Mehrheit der Befragten als wichtig für die Praktikantenbegleitung und Anleitungsgespräche erachtet (Hofer/Schroll-Decker 2005).

Die Praktikantinnen und Praktikanten bewerten ihre Begleitung durch die Ausbildungsstätten zwar eher positiv, dabei jedoch die Betreuung durch die Lehrkräfte deutlich negativer als die Unterstützung durch die Mentorin bzw. den Mentor am Lernort Praxis. Zudem wünschen sich auch die Praktikantinnen und Praktikanten mehr Zeit für den Anleitungsprozess in den Kindertageseinrichtungen[10].

Genauer zu untersuchen ist, inwieweit die positive Einschätzung in Bezug auf das Praktikum im Allgemeinen sowie auf die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren mit einer intensiven, teilweise sehr persönlichen Anleitungsbeziehung korrelieren. Auch gilt es zu beachten, dass Praktika einem Mythos unterliegen, der dazu führt, dass Studierende den Praxisphasen grundsätzlich positive Effekte zuweisen, ohne dass es für selbige empirische Befunde gibt, das jedenfalls sind die Ergebnisse aus dem Bereich der Schulpraxis (Hascher 2011).

Aus Sicht der Schulleitungen wiederum wird die Frage der Praxisbesuche durch die Lehrkräfte sehr positiv eingeschätzt. Schulleiter heben die enge und individuelle Begleitung der Auszubildenden in den Praxisphasen durch die Lehrkräfte als besonders positiv hervor (Flämig 2011). Jedoch ist anzumer-

9 Diese Verhältnismäßigkeit bezieht sich auf Items zur allgemeinen Bewertung des Praktikums, die positiver ausfallen, als Items zu Fragen der „Begleitung“.

10 Vgl. Stadler in diesem Wegweiser (Teil A).

ken, dass der Lernort Praxis vor dem Hintergrund gesehen wird, schulisches Wissen anzuwenden, zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Eigenständige Lern- und Bildungsaufgaben der Praxis werden hingegen weniger wahrgenommen. Dies illustriert die folgende Aussage:

„Die Besuche bei Praktikantinnen und Praktikanten in der Einrichtung, die Gespräche mit Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern sowie mit den Einrichtungsleitungen vor Ort dienen den Lehrkräften insbesondere für Folgendes:

- *Rückmeldung und Vergewisserung über die Aktualität ihres Wissens*
- *Reflexion über Handlungssituationen und Handlungsprobleme in der Praxis*
- *‚Beispiellieferant‘* für die Konzeption von Lernsituationen
- *Rückbindung theoretischer Inhalte an die Praxis“* (Flämig 2011, S. 22).

Lehrkräfte hingegen proklamieren einen Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Zeit, die ihnen für die Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten zur Verfügung steht. Damit stimmen sie mit den Kritiken der Mentorinnen und Mentoren in Kindertageseinrichtungen überein und bemerken überdies, dass diesen unzureichende Zeitressourcen zur Verfügung stehen (Kleeberger/Stadler 2011).

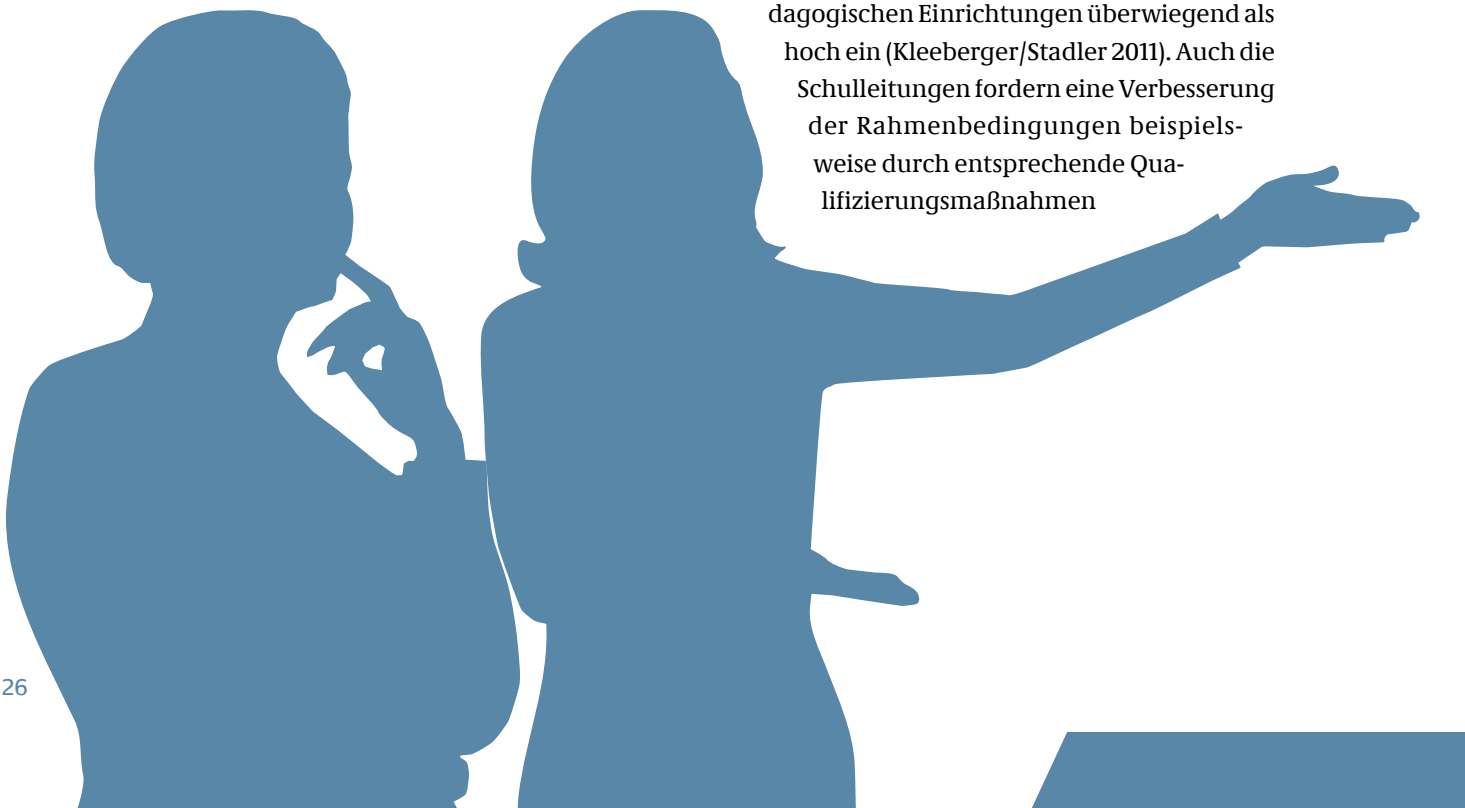
Der beklagte Zeitmangel in Bezug auf das Mentoring wird durch den bestehenden Fachkräftemangel verstärkt (z.B. bawüff 2011). Personalengpässe können sich nicht nur dahingehend auswirken, dass die künftigen Nachwuchskräfte in Kindertageseinrichtungen unzureichend angeleitet, sondern dass sie häufig auch als vollverantwortliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt werden. Diese Situation wird insbesondere von Lehrkräften und Schulleitungen kritisiert (Kleeberger/Stadler 2011; Flämig 2011).

1.2.4 Weiterbildung von Mentorinnen und Mentoren

Die berufliche Fort- und Weiterbildung spielt eine zentrale Rolle für die Qualifizierung der „Ausbilderinnen“ und „Ausbilder“ am Lernort Praxis, weil die Ausbildung sowie Berufserfahrung (alleine) nicht ausreicht, um Fachkräfte für die Aufgabe des Mentorings vorzubereiten. Im Folgenden sollen einige Daten aus den empirischen Studien zeigen, wie der Bedarf an Weiterbildung, die Angebote sowie die Motivation zur Übernahme der Tätigkeit einer Mentorin bzw. eines Mentors einzuschätzen sind.

Weiterbildungsbedarfe

Fachschuldozierende schätzen den Fortbildungsbedarf von Mentorinnen und Mentoren in frühpädagogischen Einrichtungen überwiegend als hoch ein (Kleeberger/Stadler 2011). Auch die Schulleitungen fordern eine Verbesserung der Rahmenbedingungen beispielsweise durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen



(Flämig 2011) und identifizieren das Thema *Mentoring* als eines der fünf dringendsten Weiterbildungsthemen (Leygraf 2012).

Ulrike Auböck führte eine Untersuchung zum subjektiven Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren im Bereich der Pflege durch. Aufgrund der ähnlichen Aufgabenstellung und Vorgehensweisen der Mentorinnen und Mentoren ist anzunehmen, dass sich die Ergebnisse der Studie auf den Bereich der Anleitung in Kindertageseinrichtungen übertragen lassen. Es wurden sieben problemzentrierte Interviews mit Mentorinnen und Mentoren durchgeführt. Diese zeigten, dass es zu Schwierigkeiten in der Anleitung kommen kann, wenn die Praktikantinnen und Praktikanten über einen höheren theoretischen Wissensstand verfügen als die anleitenden Fachkräfte oder wenn diese nicht in der Lage sind, die Fragen der Auszubildenden adäquat zu beantworten. Nach Auböck kommte es gerade dann zu einem ertragreichen Verhältnis zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und der Nachwuchskraft, wenn die anleitende Fachkraft über ein hohes Maß an Sicherheit verfügt und sich ihrer Rolle bewusst ist (Auböck 2009).

Die Bedeutung von *Sicherheit* wird auch in der von Karin Beher und Michael Walter dargestellten WiFF-Erhebung als wesentliches Merkmal der Praxisanleitung herausgestellt. Knapp 13 % der anleitenden Fachkräfte schätzen sich dabei in Bezug auf die Anleitung angehender Fachkräfte als sehr sicher und 61% als sicher ein. Immerhin ein knappes Viertel der Befragten gibt allerdings auch an, *teilweise unsicher* zu sein, wobei sich weniger als 2% aller Befragten als *sehr unsicher* oder *unsicher* beschreiben (Beher/Walter 2012).

Die Befragung von Mentorinnen und Mentoren in der Ausbildung von Kinderpflegekräften durch eine Studie von Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker zeigt, dass lediglich eine Person von 53 Befragten „Unsicherheit mit der eigenen Rolle" als Schwierigkeit im Anleitungsprozess nannte. Auf die Frage nach gewünschten Fortbildungsinhalten zum Thema hat dennoch die Mehrheit der Befragten die „Thematisierung der Anleitungsrolle" (34 Nennungen) gewählt. Lediglich das „Praxisanleitungsgespräch" (36 Nennungen) wurde häufiger als erwünschter Fortbildungsinhalt genannt. Dieser formulierte Bedarf scheint darauf hinzuweisen, dass entgegen subjektiv eingeschätzter Sicherheit durchaus auch Unsicherheiten in Bezug auf die „Rolle der Anleitung" bestehen (ebd. 2005, S. 4).

Vor dem Hintergrund, dass Mentorinnen und Mentoren, die eine Weiterbildung besucht haben, diese als hilfreich für sich einschätzen, verwundert, dass lediglich 28 % der befragten Fachkräfte überhaupt ein Weiterbildungsangebot wahrgenommen haben. Beachtenswert ist auch der Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Nutzung von Weiterbildungsangeboten. Fachschulisch oder akademisch ausgebildete Fachkräfte nutzten entsprechende Weiterbildungsangebote deutlich häufiger als Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen (Beher/Walter 2012).

Karin Beher und Michael Walter fassen ausgehend von diesen Ergebnissen zusammen, dass sich Weiterbildungen von Mentorinnen bzw. Mentoren durchaus dafür eignen, die Qualität am Lernort Praxis zu verbessern (Beher/Walter 2012).

Neben familiären und anderen privaten Gründen werden als Hürden für die Teilnahme an Fortbildungen am häufigsten die Kosten und Zeitmangel aufgrund einer angespannten Personalsituation genannt (Beher/Walter 2012). Diese Tatsache unterstreicht die Verantwortung der Träger, die notwendigen Rahmenbedingungen insbesondere in Bezug auf Zeit und Finanzmittel für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu schaffen (Anforderungen an Träger aus dem Beschluss der JMK 2001).

Weiterbildungsangebote

Da bereits dargestellt wurde, dass der Bedarf an Weiterbildungsangeboten für anleitende Fachkräfte in frühpädagogischen Kreisen als Konsens gelten kann, überrascht die geringe Anzahl der selbigen. So verweisen Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011) im Rahmen ihrer Analysen berufsbegleitender Weiterbildungsangebote großer Weiterbildungsträger auf einen prozentualen Anteil von rund 0,5 % aller analysierten Fortbildungsveranstaltungen, die sich mit dem Thema *Anleitung von Praktikantinnen* befassen (Baumeister und Grieser 2011).

Diese Weiterbildungsveranstaltungen werden sowohl von privaten (freigemeinnützigen und privatgewerblichen) als auch von öffentlichen Weiterbildungsträgern angeboten. Einer repräsentativen Studie der WiFF zufolge bieten 12 % der dort befragten Fachschulen eigene Fortbildungsformate für Mentorinnen und Mentoren an (Leygraf 2012).

Dauer und Kosten der Weiterbildungen für diese Zielgruppe sind je nach Angebot sehr verschieden. Bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung jedoch sind Gemeinsamkeiten festzustellen. Es existiert offenbar eine konsensuelle Vorstellung der Träger über die zusätzlichen Kompetenzen anleitender Fachkräfte. Im Hinblick auf Struktur und Kosten reicht die Bandbreite von teilweise kostenlosen Tagesseminaren bis hin zu regelmäßigen wöchentlichen Veranstaltungen im Rahmen einer Fortbildungsreihe über eineinhalb Jahre hinweg, die bis zu 1.000 Euro kosten kann.

Ein Großteil der Fortbildungsveranstaltungen setzt einen inhaltlichen Schwerpunkte auf die Auseinandersetzung mit (theoretischen) Grundlagen des Mentorings sowie auf die Kenntnis und ggfs. Anwendung methodischer Vorgehensweisen und Instrumente. Ein grundlegendes Instrument des Mentoringprozesses ist hier meist das Anleitungsgespräch/Reflexionsgespräch. Dies erklärt auch die weitere inhaltliche Schwerpunktsetzung auf *Kommunikative Kompetenzen* und *Gesprächsführungskompetenzen*. Mentoringprozesse werden in den Fortbildungsveranstaltungen als Bildungsprozesse der Auszubildenden verstanden, die unter anderem durch kommunikative und interaktionale Kompetenzen angeregt werden sollen. *Gesprächsführungskompetenzen* stellen generell ein wichtiges Element der Erwachsenenbildung dar. Allerdings nehmen sie im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher bisher praktisch keinen Raum ein und auch in kindheitspädagogischen Studiengängen spielen sie eine zumindest nachrangige Rolle (Garske 2010).

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt in Fortbildungen liegt in der Beschäftigung mit Leistungsmessungen, Beurteilungen und Bewertungen. Die zumeist von den Fachschulen geforderten Stellungnahmen und Entscheidungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Praktikantinnen und Praktikanten empfinden anleitende Fachkräfte zumeist als unangenehme Aufgabe, der sie sich auch fachlich nur begrenzt gewachsen fühlen (Ebert 1999; Bernler u.a. 1995). Der daraus abzuleitende Weiterbildungsbedarf ist offenbar in der Praxis der Fort- und Weiterbildung bereits in die entsprechenden Seminare eingearbeitet.

Auffallend deutlich ist auch die Weiterentwicklung der *Personalen Kompetenzen* in den Fortbildungsveranstaltungen für Mentorinnen und Mentoren verankert. Dazu gehören die Rollenreflexion, die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie sowie die damit verbundenen Herausbildungen einer beruflichen Identität. Viele Weiterbildungsangebote nehmen auf diese Themen und die damit verbundenen Herausforderungen Bezug und verweisen damit auf die große Bedeutung einer professionellen Haltung in Mentoringprozessen.

1.2.5 Beweggründe und formale Anerkennung von Mentorinnen und Mentoren

Für die Übernahme anleitender Tätigkeiten wird zwar eine angemessene Entlastung von sonstigen Tätigkeiten gefordert und eine formale Anerkennung der Leistungen durch den Träger (Garske 2010; Robert Bosch Stiftung 2008; Schmidt-Nische 2002; JMK 2001). Die Realität sieht jedoch anders aus. Die Aufgabe ist meist nicht mit finanziellen Anreizen verbunden und es gibt auch keinen Zeitausgleich. Das Mentoring findet oftmals zusätzlich zu den üblichen Dienstaufgaben in Form von Mehrarbeit statt (Flämig 2011; Hofer/Schroll-Decker, 2004; Weinschenk 1985). Demgemäß stellt sich die Frage, aus welchen Gründen pädagogische Fachkräfte dennoch bereit sind, sich zu engagieren und diese Aufgabe zu übernehmen.

Vorliegende Erhebungen aus den letzten drei Dekaden benennen als ein wichtiges Motiv die Hoffnung der anleitenden Fachkräfte, dass sie durch die Zusammenarbeit mit Praktikantinnen und Praktikanten und den begleitenden Schulen

über aktuelle Entwicklungen in ihrem Arbeitsbereich informiert werden (Seidl 1985; Schütt 1994; Hofer/Schroll-Decker 2005).

Aber auch ein Infragestellen der eigenen Arbeitsroutinen, das sich durch die Begleitung angehender Fachkräfte ergeben kann, sehen die anleitenden Fachkräften häufig als Bereicherung (Hofer/Schroll-Decker 2005), wie dieses Zitat zeigt: *„Also insofern finde ich Praktikanten gut zur Selbstreflexion der eigenen Arbeitsweise oder der eigenen Verhaltensweise“* (Müller 2003, S. 73). Die Mentorinnen und Mentoren überdenken beim Anleitungsprozess eingefahrene Prozesse. Fragen von angehenden Fachkräften und das Erklären von Arbeitszusammenhängen stellen Reflexionsanlässe und Impulse für die Mentorinnen dar, es kommt zu einem „gegenseitigen Lernen“ (Müller 2003, S. 73). Insofern gelingt den anleitenden Fachkräften eine gewinnbringende Verknüpfung (die des (Aus-)Bildungsprozesses der Praktikantinnen und Praktikanten mit eigenen Bildungsprozessen), die im Rahmen des lebenslangen Lernens und der stetigen Weiterentwicklung beruflicher Professionalität gesehen werden können.

Die folgende Aussage aus einem Interview verdeutlicht diesen Aspekt: *„Ich profitiere von den Leuten durch die Gedanken, die sie bringen, durch den frischen Wind, den sie bringen und nicht nur durch ihre Arbeitskraft, die sie jetzt abnehmen. […] Den Austausch: die lernen was von uns und wir haben was weiterzugeben und wir lernen aber auch von denen“* (Müller 2003, S. 72).

Der Aspekt der Arbeitserleichterung, der hier ebenfalls erwähnt ist, findet sich auch in der Literatur (Schütt 1994; Seidl 1985). Zudem erleben es Mentorinnen und Mentoren als reizvoll, eigene Erfahrungen und eigenes Wissen weiterzugeben, an der Ausbildung künftiger Fachkräfte mitzuwirken oder mit jungen Menschen zusammenzuarbeiten (Schütt 1994; Hofer/Schroll-Decker 2005).

Die Motivation der anleitenden Fachkraft führt nicht zwingend zur Aufnahme einer Praktikantin oder eines Praktikanten in eine Kindertageseinrichtung, denn das Mentoring kann sich auch durch eine Anfrage potenzieller Praktikantinnen bzw. Praktikanten ergeben. Häufig bestimmt der Träger, die Leitung oder das Team, ob Praktikumsplätze vergeben werden dürfen oder sollen (Schütt 1994; vgl. im Kontext der Ausbildung von Pflegefachkräften: Auböck 2009). Es ist anzunehmen, dass die jeweiligen Beweggründe, einen Praktikanten oder eine Praktikantin anzuleiten, sich darauf auswirken, wie motiviert die Mentorin ihre bzw. der Mentor seine Aufgabe wahrnimmt und welche Erwartungen den Praktikantinnen bzw. Praktikanten gestellt werden. Mentorinnen und Mentoren sollten folglich ihre Motive vor und während des Mentoringprozesses kritisch reflektieren und sich deren Einfluss Einfluss auf die Beziehungen zu den angehenden Fachkräften bewusst sein (Meinzer/Finkeldey 1998). Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 5 noch näher eingegangen.

1.2.6 Schlussfolgerungen

Nach einer Analyse der Vereinbarungen und Verordnungen von Bund und Ländern kann festgehalten werden, dass dem Lernort Schule in der Regel die Hauptverantwortung für die gesamte Ausbildung und damit auch für den praktischen Ausbildungsteil zugeschrieben wird. Diese Tatsache führt unmittelbar zu der Frage, was unter dieser *Hauptverantwortung* konkret zu verstehen ist. Faktisch muss ausgehend von den beschriebenen Aufgaben der beiden Lernorte in Anlehnung an Tina Hascher (2011) darauf hingewiesen werden, dass der vermeintliche Einfluss der Fach- und Hochschulen auf die Bildungsprozesse angehender Fachkräfte am Lernort Praxis äußerst begrenzt scheint. Denn obgleich unterschiedliche Begleitveranstaltungen an den Schulen stattfinden und die Fach- und Hochschuldozierenden die angehenden Fachkräfte in der Praxis besuchen, so ist doch davon auszugehen, dass sich diese in der Praxisphase eher an den ständig verfügbaren Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen orientieren. Tina Hascher spricht in diesem Zusammenhang von der „Lernhoheit und -verantwortung“ der Mentorinnen bzw. der Mentoren, da „zentrale Einflussfaktoren“ in der Praxisstätte verankert sind (Hascher 2011, S. 11). Diese Aussage bezieht sich zwar auf die Lehrerbildung, kann aber

auf den frühpädagogischen Bereich übertragen werden.

Dass dem Lernort Schule die Hauptverantwortung für die Ausbildung am Lernort Praxis zugeschrieben wird, obwohl der Einfluss strukturell bedingt doch sehr begrenzt ist, erscheint aus diesen Gründen unangemessen. Um die Verantwortungs- und Aufgabenbereiche der beiden Lernorte zu klären, wäre es sinnvoll, sie zunächst konkret zu benennen, um sie anschließend so zuzuweisen, dass diese Zuweisung für Verantwortlichen beider Lernorte transparent und klar erkennbar ist. Verantwortungsbereiche der Kindertageseinrichtungen sowie der Mentorinnen bzw. der Mentoren, die faktisch gegeben sind, sollten auch als solche benannt, strukturell eingeplant und honoriert werden.

Zudem sollten die Obersten Landesjugendbehörden bei der rechtsverbindlichen Ausgestaltung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte grundsätzlich involviert und damit mitverantwortlich für die Qualifizierung frühpädagogischen Personals sein. Hier sei auf den JMK-Beschluss aus dem Jahr 2001 verwiesen, in dem es heißt: „Die Ausbildung ist ein gemeinsames Anliegen sowohl der Obersten Schulaufsicht als auch der Obersten Landesjugendbehörden“ (JMK 2001, S. 99).

Das Fehlen verbindlicher Absprachen und Kooperationsvereinbarungen wird sowohl von den Mentorinnen und Mentoren als auch von den Fachschulen kritisiert. Eine gemeinsame Arbeitsgrundlage ist die Voraussetzung für eine fruchtbare Verzahnung zwischen den Schulen und der Praxis. Diese sollten die Beteiligten gemeinsam formulieren: Fach- wie Hochschulen, Vertreterinnen und Vertreter des Lernorts Praxis und unter Beteiligung angehender Fachkräfte. Diese gesonderte Praktikumsordnung sollte die Zusammenarbeit der beiden Lernorte verbindlich regeln und für Klarheit in Bezug auf die Ziele und Inhalte der einzelnen Praktika sorgen.

Neben einer noch mangelhaften Kooperation der Lernorte beklagen Mentorinnen und Mentoren sowie Praktikantinnen und Praktikanten, dass zu wenig Zeit für den Anleitungsprozess zur Verfügung steht. Um gewinnbringende Mentoringprozesse gewährleisten zu können, sollte sichergestellt werden, dass anleitende Fachkräfte über ein ausreichendes Zeitkontingent verfügen.

Entsprechend der nationalen und föderalen Richtlinien verfügen Mentorinnen und Mentoren in der Regel über eine einschlägige Ausbildung sowie mindestens zwei Jahre Berufserfahrung. Vor allem Vertreter der Fachschulen sehen einen Weiterbildungsbedarf bei ihnen. Weiterbildungen sind bisher nur in zwei Bundesländern obligatorisch (Rheinland-Pfalz und Sachsen)[11]. Mentorinnen und Mentoren, die an entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, bewerten diese rückblickend überwiegend als sinnvoll und nützlich. Dahingehend sind die Träger von Kindertageseinrichtungen aufgefordert, die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten im Kontext des Mentorings zu ermöglichen und zu gewährleisten.

Letztlich bleibt festzuhalten, dass Mentorinnen und Mentoren aus unterschiedlichsten Gründen den Mehraufwand, den die assoziierten Aufgaben mit sich bringen, in Kauf nehmen. Doch egal, welche Motivation sie antreibt: Mentorinnen bzw. Mentoren am Lernort Praxis brauchen bessere Bedingungen und müssen mehr Wertschätzung erfahren. Das ist unbestritten und wird durch die folgende Forderung von Schulleitungen zusammenfassend auf den Punkt gebracht: *„Die Praxisanleitung und die Ausbildungsbereitschaft der Praxisstätte sollte durch die Träger mit einem ausreichenden Zeitbudget und auch finanziell anerkannt werden“* (Flämig 2011, S. 26).

11 Hier verweisen wir auf eine Telefonrecherche der WiFF, nach der auch andere Bundesländer (z.B. Hessen und Sachsen-Anhalt) eine verpflichtende Fortbildung geplant haben, diese jedoch aus Kostengründen nicht verwirklicht wurde.

1.3 Die Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort – Qualifizierungspotenziale des Lernorts Praxis

Im Folgenden klären die Autoren, welche besonderen Möglichkeiten und Potenziale der fachpraktischen Ausbildung sich – im Unterschied zur schulischen Ausbildung – am Lernort Praxis bieten. Dazu erläutern sie im ersten Schritt, worauf die Ausbildung am Lernort Praxis hinauslaufen soll, d.h. was das Ziel einer persönlichkeitsorientierten Bildung am Lernort Praxis sein könnte. Im zweiten Schritt wird der Begriff der *Kompetenz* geklärt und . Anschließend zeigen die Autorinnen und der Autor die Verbindungslinien auf, die den Begriff für die Charakteristik der Bildungsprozesse am Lernort Praxis so anschlussfähig machen. Schließlich erörtern sie, auf welche Art und Weise die Kompetenzentwicklung angehender Fachkräfte am Lernort Praxis unterstützt werden kann.

1.3.1 Die Entwicklung einer pädagogisch-professionellen Haltung

In einem ist sich die Fachliteratur einig: In den Ausbildungsphasen sollen angehende frühpädagogische Fachkräfte pädagogischee Professionalität erwerben können (von Balluseck 2008). Doch wird selten erläutert, was genau gemeint ist mit den Begriffen *pädagogische Professionalität* und *pädagogisches Handeln* und vor welchen Handlungsherausforderungen angehende Fachkräfte stehen, wenn sie *professionell* agieren sollen. Was soll also das Ziel einer persönlichkeitsorientierten Bildung am Lernort Praxis sein?

Pädagogische Fachkräfte rekurrieren einen Großteil ihrer Handlungen auf der Basis von „handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Ausgehend von der Professionalitätstheorie Ulrich Oevermanns (2002; 1996) wird das pädagogische Handeln als widersprüchlich und spannungsreich definiert. Erst eine entsprechende pädagogische Haltung, die unter anderem im praktischen Kontext erworben und ausdifferenziert wird, ermöglicht Antworten auf die oft als unvereinbar erscheinenden Zielsetzungen in der Praxis. Beginnt ein Kind beispielsweise während des Mittagessens mit Löffel und Kartoffelbrei zu experimentieren, gilt es für die pädagogische Fachkraft abzuwägen zwischen der Aufrechterhaltung institutioneller Abläufe (das Mittagessen kann nicht ewig dauern), normativen Aspekten (das Kind soll den Kartoffelbrei essen, nicht spielen), biografischen Erfahrungen und Prägungen (mit dem Essen spielt man nicht), dem Forscherdrang und Bildungsbedürfnis des Kinds (das Kind experimentiert mit der Haptik eines bislang unbekannten Materials) sowie den Bedürfnissen der Kindergruppe (andere Kinder, die noch am Tisch sitzen, fordern die Aufmerksamkeit der Fachkraft ein). In immer wieder neu zu treffenden Handlungsentscheidungen müssen sich also professionelle Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend ihrer unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten positionieren.

Entscheidungen treffen sie anhand von teilweise explizit, teilweise implizit zugrundeliegenden Orientierungen. Diese müssen dabei stets offen für Weiterentwicklung bleiben und dürfen sich nicht in unreflektierten Überzeugungen versteifen (z.B. „mit dem Essen spielt man nicht“) (Helsper 2001). Das experimentelle, situative Denken der (angehenden) frühpädagogischen Fachkraft verknüpft die im Handlungsvollzug gewonnenen Erfahrungen mit Reflexion und erreicht so die Ausbildung pädagogischer Kompetenzen. Zurückgehend auf Bollnow (1968), formulieren es Walter Herzog und Regula v. Felten für die Lehrerbildung treffend: „Nicht der *erfahrene* Lehrer ist das Ideal, sondern der *reflexive*, der sein Wissen flexibel zu nutzen weiß“ (Herzog & v. Felten, 2001, S. 24).

> *„Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit der Arbeit in Ungewissheit, eine Professionalität, die dem forschenden Bemühen zugrunde liegt, eine fall- und situationssensible Passung zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits*

auch in ungewohnten Kontexten herzustellen (vgl. Stichweh 1994)" (Nentwig-Gesemann 2008, S. 255).

Wie sich zeigt, kann die pädagogische Haltung nicht unmittelbar durch geplante Vermittlungsprozesse beeinflusst werden und fußt oft tiefer als erworbene Wissensbestände. Dass sich diese im Verlauf der Ausbildung, im Kontext praktischer Erfahrungen und im Rahmen des Berufseinstiegs verändern können und oftmals unzusammenhängend und unreflektiert neben den theoretischen Erkenntnissen Bestand haben, wird auch mit dem aus der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sogenannten Praxisschock oder dem Phänomen der *Konstanzer Wanne* bezeichnet (Ulich 1998; Dann u.a. 1978; Müller-Fohrbrodt u.a. 1978)[12]. Eine aktuelle Untersuchung im Bereich der Frühpädagogik von Janina Strohmer u.a. (2012) zeigt, dass die Orientierungs- und Prozessqualität, die im Rahmen der theoretischen Ausbildung zunächst gesteigert werden konnte, sich in der Phase des Berufseinstiegs zugunsten eines Wiederanstiegs konservativer bzw. realistischer Erziehungseinstellungen verändert (Strohmer u.a. 2012). Das Wissen über die Gestaltung pädagogischer Interaktionen hat demnach nicht automatisch eine veränderte Haltung und daraus resultierende Handlungsformen zur Folge (Thole 2010, S. 214; Musiol/Nobis 2002). Pädagogische Fachkräfte scheinen sich demgemäß nach abgeschlossener Berufsausbildung wieder vordergründig an biografisch geprägten subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen zu orientieren (Dippelhofer-Stiem 2000).

Die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung ist ein Bildungsprozess, zu dem der gesamte Lebenslaufs, die individuelle Biografie der jeweiligen (zukünftigen) pädagogischen Fachkraft ebenso dazugehört, wie die konkrete fachliche und praktische Ausbildung. So bilden sich Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Dimensionen *Lebensalter/Generation* und *Geschlechtszugehörigkeit* unterschiedlich aus (Breitenbach u.a. 2012). Auch die eigene Elternschaft kann die professionelle Haltung beeinflussen. In einer Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen zeigte sich, dass mit der eigenen Elternschaft die Tendenz einhergeht, die zu Erziehenden (Klienten) als eher autonom und kompetent wahrzunehmen (Fuchs-Rechlin 2010). Wurde hingegen vor der pädagogischen Ausbildung eine nicht-pädagogische Erstausbildung absolviert, gelang ihnen dies nur sehr schwer. Handlungs-orientierungen, die in diesen nicht-pädagogischen Erstausbildungen erworben wurden, kollidieren mit dem Selbstverständnis des *Begleiters*, der sich als nicht-direktiver Unterstützer versteht, mit seinem Fachwissen eher zurückhaltend umgeht und dies beispielsweise nur in geringen Anteilen nach außen demonstriert. „Dies deutet darauf hin, dass in diesen Berufen eher eine technizistisch ausgerichtete Handlungslogik, die eine Anwendung von standardisierten Bearbeitungs- und Problem-

12 Ähnliches zeigen auch die Veröffentlichungen von Guy Claxton (1990), der nachwies, dass Lernvorgänge als Schema oder Skript repräsentiert sein können. Schemata über die Entwicklung des Selbst, die beispielsweise im schulischen Kontext entstanden sind, können zunächst eng mit diesem verknüpft bleiben. Darüber hinaus können neue Informationsbestände teilweise nicht an bestehende Wissensbestände anknüpfen und blieben somit losgelöst vom entsprechenden Kontext oder Anwendungsbezug. Dies gilt insbesondere, wenn sich theoretische Schemata unabhängig von Alltags-Schemata entwickeln (Claxton 1990). In diesem Fall spricht man vom sogenannten *trägen Wissen*, das an den jeweiligen Kontext gebunden bleibt, Es kann demnach nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass angehende pädagogische Fachkräfte ihre Schul-Schemata aufrufen, um Herausforderungen der Berufspraxis zu bewältigen und beispielsweise diese Informationen in einer konkreten Situation mit einem trotzenden Kind abrufen können.

löseverfahren impliziert, gilt" (Fuchs-Rechlin 2010, S. 185). Gleichwohl fällt es diesen Personen leichter, professionelle Leitbilder zu entwickeln und damit ein positives Selbstverständnis als Fachkraft auszubilden. Sie betrachten Situationen individuell und schätzen die eigene Expertise überdurchschnittlich hoch (a.a.O.). Das frühpädagogische Feld steht vor der Herausforderung, mit einer zunehmenden Heterogenität der angehenden Fachkräfte umzugehen – und dabei gleichzeitig den Lernenden berufsbegleitender Ausbildungsmodelle und hochschulischer Ausbildungsgänge eine professionelle Haltung zu vermitteln. Dies geht durch die oben genannten Befunde hervor und wird verstärkt durch die zunehmende Zahl von Quereinsteigerinnen und -steigern.

Die Entwicklung der professionellen Haltung betrifft einerseits die fachpraktische Ausbildung am Lernort Praxis bzw. die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren, die immer weniger von *der* Praktikantin oder *dem* Praktikanten ausgehen können. Andererseits sind weitere, empirisch abgesicherte Erkenntnisse im Feld der Frühpädagogik zu generieren, auf die anleitende Fachkräfte zurückgreifen können.

In konkreten Praxissituationen, die durch Unsicherheit, Einmaligkeit und Komplexität gekennzeichnet sind, können – im Idealfall – erfahrene, professionell Handelnde in der Situation reflektieren und handeln sowie in einen Dialog mit sich selbst und der Situation eintreten. Die Reflexion in der Handlung („reflection-in-action") (Schön 2007; 1987; 1983) hat einzusetzen, sobald Situationen nicht mehr eindeutig mit dem wissenschaftlichen Grundlagenwissen, dem impliziten Erfahrungswissen und dem bisherigen Handlungsrepertoire zu bewältigen sind (Bücklein 2011; Fuchs-Rechlin 2010). Von solchen Situationen ist auszugehen, wenn noch keine Routinen entwickelt wurden und bereichsunspezifische Problemlösungsstrategien auf die jeweiligen Bedingungen angepasst werden müssen.

Eine Voraussetzung für professionelles Handeln ist also ein reflexives Orientierungswissen. Das bildet sich heraus, sobald unbewusste Handlungsabläufe explizit gemacht und zur Grundlage eines selbst- oder fremdreflektierten Vorgehens werden. Ausgehend von den expliziten und impliziten Wissensbeständen und deren Reflexion muss die Fachkraft in der speziellen Praxissituation – in einem kreativ-schöpferischen Auseinandersetzungsprozess – Neues schaffen und eine situativ-zugeschnittene Lösung für ihr aktuelles Praxisproblem finden (Nentwig-Gesemann 2008). Praktisches Handeln unter Alltagsbedingungen enthält demnach neben rationalen und theoretisch begründbaren Komponenten auch kreative, intuitive Bestandteile, die in der konkreten Situation neu zu erfinden sind. Eine grundsätzlich offene Haltung oder, anders formuliert, die Bereitschaft, sich fortwährend auf Neues einzulassen, stellt demnach ein weiteres Ziel frühpädagogischer Praktika dar.

> *„PädagogInnen müssen also, um dies hier mit Helsper (2001) zu formulieren, einen ‚doppelten Habitus' ausbilden: Der ‚praktisch-pädagogische-Habitus', das erfahrungsgesättigte implizite (berufskulturelle) Wissen über die eigene Praxis macht die eine Seite pädagogischer Professionalität aus. Die Fähigkeit zur Befremdung der eigenen professionellen Kultur, die Transformation von einer fraglos gegebenen Praxis in eine reflexive Praxis, steht für die zweite Seite pädagogischer Professionalität. ‚Über die Bildung eines derartigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus pflanzt sich der professionelle Lehrer gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert' (ebd.: 12). Sich zu sich selbst und den Beobachtungen des Alltags in ein reflexives Verhältnis setzen zu können, eine – wie Schön (1983: S. 76) dies formuliert – ‚reflective conversation with the situation' einzugehen, stellt eine Grundvoraussetzung für professionelles Handeln dar" (Nentwig-Gesemann 2008, S. 256).*

Die Reflexion über das pädagogische Handeln (reflecting-on-action) schafft die Voraussetzung, das implizit vorhandene Orientierungswissen sprachlich auszudrücken und im Sinne der beruflichen Identität zu zeigen (Steiner 2004). Fritz Schütze (1996; 2000) betont dabei die Notwendigkeit der (Selbst-)Reflexion auch im Alltagshandeln, d.h. über schwierige, dilemmatische bzw. paradigmatische Situationen hinaus. Denn im Rahmen praktischer Handlungsvollzüge sind „stets zugleich auch Fehlentwicklungspotentiale professionellen Handelns

gegeben, die immer dann aktualisiert werden, wenn systematische Bewusstmachungs- [sic!] und Kontrollvorkehrungen nachlassen" (Schütze 1996, S. 187). So erfolge zwar in der Ausbildung eine Sozialisation der professionellen Identität, gerade bei angehenden Fachkräften werde diese aber durch eine davon abweichende Arbeitspraxis untergraben („systematische Fehler ", genauer: Schütze 1996, S. 187). Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten dienen Selbstvergewisserungs-, Selbstreflexions- und Selbstkritikverfahren aus professionstheoretischer Sicht – sie dienen also auch dazu, scheinbare Gewissheiten infrage zu stellen (ebd.).

Das vordergründige Ziel von Praktika in frühpädagogischen Einrichtungen kann deshalb nicht ausschließlich die Erfahrungsbildung sein. Die Praktika müssen vielmehr Möglichkeiten eröffnen, implizit zugrundeliegende theoretische und praktische Wissensbestände aufzuarbeiten und systematisch zu reflektieren. Das funktioniert durch fachlich geführte Reflexionsgespräche, die eine retrospektive Beschäftigung mit konkreten Situationen ermöglichen und neue Erkenntnisse zu gewinnen, diese wiederum lassen sich auf weitere, verwandte Situationen übertragen (Steiner 2004). Der professionelle Dialog über die (Selbst-)Reflexion ist also ein entscheidender Baustein frühpädagogischer Praktika. Bleibt er allerdings auf einem niedrigen qualitativen Niveau oder findet gar nicht statt, haben Praktika kaum einen Einfluss auf die Entwicklung professioneller Leitbilder. Stattdessen entwickeln die Nachwuchskräfte dann eher das Verständnis von Routinepraktiken – während das Ziel ja, ist, dass Praktika „den ausbalancierten Umgang mit paradoxen Handlungsanforderungen fördern" (Fuchs-Rechlin 2010, S. 154).

1.3.2 Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen

Der Kompetenzbegriff

Neben dem Ziel der Entwicklung einer professionellen Haltung bietet der Lernort Praxis Möglichkeiten für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen. Insbesondere in der beruflichen Bildung und Berufspädagogik wird daher die Frage nach der Entwicklung von Kompetenzen in der praktischen Ausbildung seit zwei Jahrzehnten diskutiert (Arnold/Schüssler 2001). Die Diskussion um berufliche (Handlungs-)Kompetenzen hat ihren Ursprung in der kompetenzorientierten Wende des Bildungswesens der 1990er-Jahre, die folgende vier zentrale Grundannahmen formulierte:

1. Kompetenz bezieht sich auf den einzelnen Menschen mit seinen *individuellen Handlungsdispositionen* und grenzt sich damit vom Begriff der *(formalen) Qualifikation* ab, die sich stark am gesellschaftlichen Bedarf orientiert. Der Kompetenzbegriff ist damit subjektzentriert, weil er im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen umfasst, die nicht direkt prüfbar sind, sondern sich nur aus der Realisierung der Dispositionen *evaluieren* lassen (Arnold und Schüssler 2001).
2. Der Kompetenzbegriff verbindet kognitive und emotional-motivational verankerte Aspekte des Handelns miteinander. Kompetenzen umfassen damit die psychischen Voraussetzungen, die sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen zeigen und diese regulieren. Damit stehen nicht in Prüfungen zu bescheinigende Fertigkeiten im Sinne einer Qualifikation im Zentrum des Kompetenzverständnisses, sondern die handlungsfähige Person mit all ihren Interessen und Bedürfnissen (a.a.O.).
3. Die Selbstorganisationsfähigkeiten im beruflichen Handeln werden betont. Es geht hierbei um die Befähigung und die Motivation zum Erwerb neuen Wissens (a.a.O.). Das bedeutet auch eine veränderte Rolle von *Lernenden* und *Lehrenden*.
4. Letztlich werden im Verständnis der Kompetenzentwicklung die Thesen von der dreifachen Entgrenzung des Erwachsenenlernens aufgenommen (a.a.O.):
   Vom Wissen zum Werten: Statt sich auf die reine Wissensvermittlung zu konzentrieren hat die Berufliche Bildung Problemlösekompetenzen zu entwickeln.
   Vom individuellen über das organisationale zum gesellschaftlichen Lernen: Die Prozesse der

Kompetenzentwicklung beziehen sich nicht nur auf den Einzelnen, sondern auch auf Organisationen und Institutionen. Damit rücken die Träger, Kindertageseinrichtungen und Ausbildungsverantwortliche als Lernsubjekte ebenso ins Zentrum der Betrachtung wie der Lernort Fach-/Hochschule.

Vom institutionalisierten zum entinstitutionalisierten Lernen: Lernprozesse beschränken sich nicht auf den institutionellen Kontext sondern stehen in engem Zusammenhang mit nonformalen Lernprozessen am Arbeitsplatz und in der Freizeit und finden im sozialen Umfeld und nachhaltig im Prozess des Lebensvollzugs statt.

Diese Prämissen der *Kompetenzorientierung* zeigen, dass der *Kompetenzbegriff* subjektorientiert ist sowie einen kreativen, schöpferisch-konstruktiven Anteil einschließt, der als „Dispositionsbestimmungen" (Ebert 2002) charakterisiert wird, und sich Kompetenzen auf Basis von Selbstorganisationsfähigkeiten des Individuums autopoietisch in der Performanz ausdrücken (ebd.). Die Kompetenzdefinition der OECD integriert diese Aspekte und kommt zu folgendem Ergebnis:

„Eine Kompetenz ist eine Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das" (OECD 2003, S. 2 zitiert nach Morlock 2006, S. 21).

Neben dem theoretischen Wissen betont der *Kompetenzbegriff* also auch die praktische Durchführung von Handlungen, d.h. die konkrete Tätigkeit. Diese hängt wiederum eng mit einem *praktischen Wissen* zusammen. Dieses Wissen kann als Zusammenhang von Arbeitserfahrung, Wissen und Können bezeichnet werden (Rauner 2007). Praktisches Wissen ist zum Teil bewusst, aber in der Regel implizit, d.h. bestimmte Annahmen über pädagogische Situationen sind zwar abgespeichert, aber nicht bekannt. Oftmals werden solche Wissensbestände auch als Intuition bezeichnet (Dörner 1989). Eine besondere Schnittstelle zwischen solchen impliziten Wissensbeständen und bewusst abrufbaren Theorien und Erfahrungen stellt das sogenannte Arbeitsprozesswissen dar. Dieses aus einer reflektierten Arbeitserfahrung entstehende Wissen kann auch „das in der praktischen Arbeit inkorporierte Wissen" (Rauner 2007) genannt werden. Durch die Mitarbeit am Lernort Praxis entwickelt sich Wissen, das:

- *„im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt wird (im Unterschied z.B. zu einem fachsystematisch strukturierten Wissen),*
- *im Arbeitsprozess selbst erworben wird, z.B. durch Erfahrungslernen, es schließt aber die Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus;*
- *einen vollständigen Arbeitsprozess umfasst, im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe" (Fischer 2000, S. 36).*

Vor allem die in der Literatur mehrfach betonte Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit des pädagogischen Alltags setzt solch ein verinnerlichtes Handlungs- und Erfahrungswissen voraus, das Donald A. Schön (1983/2007) mit den Worten *knowing-in-action*[13] bezeichnet. Der Handelnde kann dabei

13 Schöns (1983/2007) Konzept beruht auf Michael Polanyis (1967) Ansatz des *tacit-knowledge*.

sein Handeln in der Regel nicht konkret mit Worten beschreiben. Mit dem Arbeitsprozesswissen wird dagegen „das praktische Handlungswissen (bezeichnet), auf das sich der professionelle Praktiker immer dann abstützt, wenn der Ablauf des Geschehens seinen Erwartungen und Einschätzungen entspricht, d.h. wenn ihm die aktuelle Situation als vertraut und unproblematisch erscheint“ (Steiner 2004, S. 210). In welcher Geschwindigkeit beispielsweise ein halbjähriges Baby gefüttert wird, wie es animiert wird zu essen, wann Pausen vonnöten sind und wie oft, bzw. wann das Essen durch Trinken unterbrochen wird, ist von einer erfahrenen Fachkraft handelnd abrufbar, aber nur schwer in Worte zu fassen.

Die Charakteristik beruflicher Bildungsprozesse am Lernort Praxis

Handlungskompetenz fußt auf kontextgebundenem Arbeitsprozesswissen, das am Lernort Praxis entwickelt/ausgebildet werden muss. Berufliche Lernsituationen unterscheiden sich dabei von schulischen Lernsettings sowohl in der Organisation als auch in der Zielstellung. So sind Bildungsprozesse am Lernort Praxis durch eine konkret-anschauliche, am unmittelbaren Arbeitsprozess orientierte Didaktik gekennzeichnet und weisen nach Kai S. Cortina (2006) folgende Merkmale aus:

- *Selbststeuerung*: der Lernort Praxis lässt eine größere Wahlfreiheit in Bezug auf Lernanlässe zu als der Lernort Schule.
- *Prozedurale Problemlösekompetenz*: in der Berufspraxis erworbene Kompetenzen lassen sich als pragmatisch-prozedurales Wissen beschreiben und problemorientiertes Lernen ergibt sich aus alltäglichen Situationen, während es im schulischen Kontext didaktisch aufbereitet werden muss.
- *Mastery Learning* (Bloom 1974): die Lernzeit, die angehenden Fachkräften am Lernort Praxis zugestanden wird, ist individuell bemessen und variabler als am Lernort Schule.

Die Herausbildung professionellen Handelns ist keine automatische Entwicklung, die sich im Arbeitsprozess einstellt. Man kann in der Ausbildung *„nicht darauf setzen, dass Erfahrungswissen quasi im Selbstlauf als ein professionelles Handlungswissen von der AkteurIn konstruiert wird. Vielmehr sind Lern- und Arbeitsformen notwendig, damit in selbstorganisierten Lernprozessen Wissen, Können und Erfahrungen bei der Bewältigung berufs- und lebenspraktischer Handlungsprobleme zum Tragen kommen können“ (Ebert 2008, S. 6).*

Das Lernen am Lernort Praxis unterscheidet sich vom schulischen Lernen also durch die am Arbeitsprozess orientierte Didaktik. Weiterhin besteht am Lernort Praxis eine Praxisgemeinschaft. Das Hineinwachsen in eine sogenannte „community of practice“ (Rauner 2007) – die sich durch eine von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedliche Könnerschaft und professionelles Handeln auszeichnet (Lave und Wenger 1991) – geht mit einem sozialen Eingliederungsprozess einher. Wesentliche Faktoren, die eine solche Praxisgemeinschaft kennzeichnen sind eine gemeinsame Fachsprache und die darauf basierenden subjektiven Theorien sowie das arbeitsprozessbezogene Zusammenhangverständnis (Rauner 2007). Theo Wehner (Wehner u.a. 1996) bezeichnet diese Zusammenhänge als „lokale Deutungsmuster“, die „einerseits durchdrungen von gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen“ sind

und sich andererseits „erst an den Orten des Agierens von Praxisgemeinschaften“ entfalten (Rauner 2007, S. 59). Erst die Mitarbeit in einem Team aus pädagogischen Fachkräften ermöglicht Einblicke in die konkrete Organisation des Tagesablaufs und die zahlreichen Feinabstimmungsprozesse zwischen den Fachkräften, die teilweise nonverbal ablaufen.

Nachwuchskräfte entwickeln ein professionell-pädagogisches Handeln über die zunehmende Sozialisierung in ein Handlungsfeld und durch die Unterstützung anleitender Fachkräfte. Professionell Handelnde bzw. Mentorinnen und Mentoren führen Neulinge in ihre Tätigkeit ein und sorgen so für die Weitergabe von Erfahrungspotenzialen an die nachfolgende Generation.

> *„Gerade durch die Ermöglichung von Praxiserfahrungen und methodisch angeleiteter Praxisreflexion entwickelt sich eine berufliche Identität, die unter anderem durch personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Begeisterungsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und zur Übernahme von Verantwortung beinhaltet“ (Robert Bosch Stiftung 2011, S. 52).*

Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ist also ohne die Erfahrung praktischer Handlungsvollzüge in pädagogischen Einrichtungen nicht denkbar. Erst in konkreten pädagogischen Interaktionen und Situationen, die einen gewissen Handlungszwang beinhalten, entwickeln sich Kompetenzen, die ein reflektiertes, individuelles und sozial verantwortliches Handeln der Fachkräfte hervorbringen. Diese Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen des fachkompetenten (fachliches Wissen und Können), des humankompetenten (professionelle Haltung, Identität und Persönlichkeitsentwicklung) und des sozialkompetenten (interaktionale und beziehungsrelevante Fähigkeit) Handelns (Mayer 2010).

Das Durchlaufen verschiedener Kompetenzniveaus (vgl. auch das Novizen-Experten-Modell von Hubert und Stuart Dreyfuß 1988) ist ein Prozess, der auf Erfahrungen in der Praxis beruht. Dabei ermöglicht das theoretisch erworbene Wissen einen sicheren und effektiven Zugang zum Lernfeld und bildet sozusagen das Basiswissen, auf dessen Grundlage die wesentlichen Herausforderungen in den Blick genommen werden können.

Wie bereits erörtert, hängt die weitere Entwicklung von Kompetenzen in entscheidendem Maße davon ab, inwieweit die Fachkraft in der Lage ist, die eigenen Lern- und Handlungsprozesse zu reflektieren. Da das Wissen erst über das Handeln zum tatsächlichen Können wird, bedarf es der Bewertung des Handelns, damit es als angemessen und kompetent bezeichnet werden kann (Olbrich 1999). Hier kann die Mentorin bzw. der Mentor in der Praxis einen ebenso entscheidenden Beitrag leisten wie die betreuende Lehrkraft der (Berufs-) Fach- oder Hochschule: reflexive, begleitete Prozesse trainieren die Fähigkeit der Nachwuchskräfte, ihr Handeln zu bewerten, indem sie praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichen Grundlagen und Konzepten verknüpfen.

Das Modellprojekt zur *Integrierten Pflegeausbildung* (Mamerow 2001) nennt (in Anlehnung an das Novizen-Experten-Modell) in zwei Phasen gegliedert vier Stufen, die auf die akademische und berufliche Ausbildung pädagogischer Fachkräfte übertragen werden können (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Beispiel einer gestuften Ausbildung

Orientierungsphase	
1. Stufe	Erlangen von Überblickwissen und -können

Qualifikationsphase	
2. Stufe	Konstruktion von Zusammenhangwissen und -können, systematische Erarbeitung von Arbeitsaufgaben (z.B. Erlernen und Einüben grundlegender Standards und Methoden)
3. Stufe	Erlernen von Detail- und Funktionswissen, Lösung paradigmatischer Aufgaben, die mit regelgeleitetem und standardisiertem Vorgehen nicht vollständig zu erfassen sind, Nutzung erfahrungsgenerierter Elemente
4. Stufe	Bewältigung unvorhergesehener Situationen und Aufgaben (z.B. auch in Projektform)

Quelle: Darstellung nach Mamerow 2010

Das einheitliche Ziel aller frühpädagogischen Ausbildungsformen besteht in der Entwicklung (beruflicher) Handlungsfähigkeit. Diese Fähigkeit bezieht sich auf die selbstständige und eigenverantwortliche Bewältigung von (Entwicklungs-) Aufgaben unter Berücksichtigung des Kontexts und der in diesem Kontext handelnden Personen (Hensge u.a. 2009). Handlungsfähigkeit wird in unterschiedlichen Arbeits- und Lernsituationen erworben und fächert sich in auf in die Dimensionen *Fach-*, *Methoden-*, *Sozial-* und *personale Kompetenz*. Kompetentes Handeln setzt dabei voraus, dass die frühpädagogische Fachkraft methodisch-didaktische Erfahrungen umsetzen und anwenden kann. Mit zunehmender Kompetenz werden Situationen im Kontext betrachtet, individuelle Bildungsprozesse bei Kindern wahrgenommen, Einschätzungen differenziert vorgenommen und diese gezielt reflektiert. Einen besonderen Stellenwert nehmen hierbei entwickelte Handlungsroutinen ein, die im Fortgang der Qualifikation und der daran anschließenden Berufstätigkeit stetig zunehmen[14]. Wissen wird also nicht nur für die Praxis vermittelt, sondern entsteht durch das Tätigsein des Lernenden in praktischen Situationen.

Exkurs: Das Zusammenspiel von Theorie und Praxis an den Lernorten Fach-/Hochschule und Kindertageseinrichtung

„Theorie und Praxis sind zwei Seiten derselben Sache. Sie sind ein Ganzes, dessen eine Seite eine andere voraussetzt. Die Theorie erwächst aus unseren Handlungen und wir handeln, weil wir

14 Nachvollziehbar wird diese Einschätzung am Beispiel des Autofahrens. Für einen Fahranfänger stellen die einzelnen Anforderungen des Pkws und des Straßenverkehrs noch eine komplexe Herausforderung dar. Erfahrene Autofahrer meistern auch Fahrwege in Großstädten üblicherweise ohne größere Anstrengungen. „Der Unterschied liegt vor allem darin, daß der erfahrene Autofahrer über viele *Superzeichen* verfügt: eine bestimmte Verkehrssituation ist für ihn kein Konglomerat einer Unzahl von Einzelmerkmalen, die einzeln beachtet werden müssen, sondern eine Gestalt (...). Solche *Superzeichen* ergeben sich aus der Erfahrung“ (Dörner 1989, S. 62.)

nachdenken" (Askeland 1982, zitiert nach Bernler u.a. 1995, S. 28).

In den vorangestellten Abschnitten wurde die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (am Lernort Praxis) beschrieben und in diesem Zusammenhang stand vor allem das praktische Wissen im Fokus. Doch auch der Erwerb theoretischen Wissens ist nicht nur auf schulische Situationen beschränkt, sondern vollzieht sich ebenfalls in praktischen Handlungskontexten. Auch hier werden Hypothesen aufgestellt, Prognosen ermittelt und einzelne Beobachtungen zusammenfassend generalisiert. Für das Erreichen (früh-)pädagogischer Professionalität sind beide Wissensformen und deren Zusammenspiel unverzichtbar. Die noch überwiegend vorherrschende Zuordnung von Theorie und Praxis zu den jeweiligen Lernorten wird zunehmend als konzeptuelle Verkürzung kritisiert (Diskowski 2013). Denn sowohl am Lernort Schule als auch am Lernort Praxis verschränken sich die theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile. Die Zusammenführung dieser Wissenselemente stellt eine zentrale Herausforderung in der Qualifizierung (angehender) pädagogischer Fachkräfte dar (Pasternack/Schulze 2010).

Die Erzeugung von Wissen zählt zu den genuinen Aufgaben der fach- und hochschulischen Ausbildung. Aber auch die Beschäftigung mit der Frage, wie dieses Wissen in praktische Handlungsvollzüge übersetzt werden kann, beschäftigt den Lernort Schule bereits seit Jahrzehnten (u.a. von Derschau 1983). Die Einführung des Fachs *Praxis und Methodenlehre* wurde dabei ebenso als eine Möglichkeit betrachtet, diese indirekte Praxis (Schmitt 2007) zu gestalten wie die Umsetzung arbeitsfeldbezogener didaktischer Modelle[15]. Darüber hinaus beinhaltet Praxisorientierung am Lernort Schule die Vorstellung von Arbeitsfeldern der frühen Kindheit, Exkursionen, Projektstudien sowie die Beteiligung von Referentinnen und Referenten aus der Berufspraxis an Unterrichtseinheiten bzw. Seminaren. Allerdings gestalten sich diese Maßnahmen innerhalb der Länder und innerhalb der jeweiligen Ausbildungsinstitutionen sehr unterschiedlich.

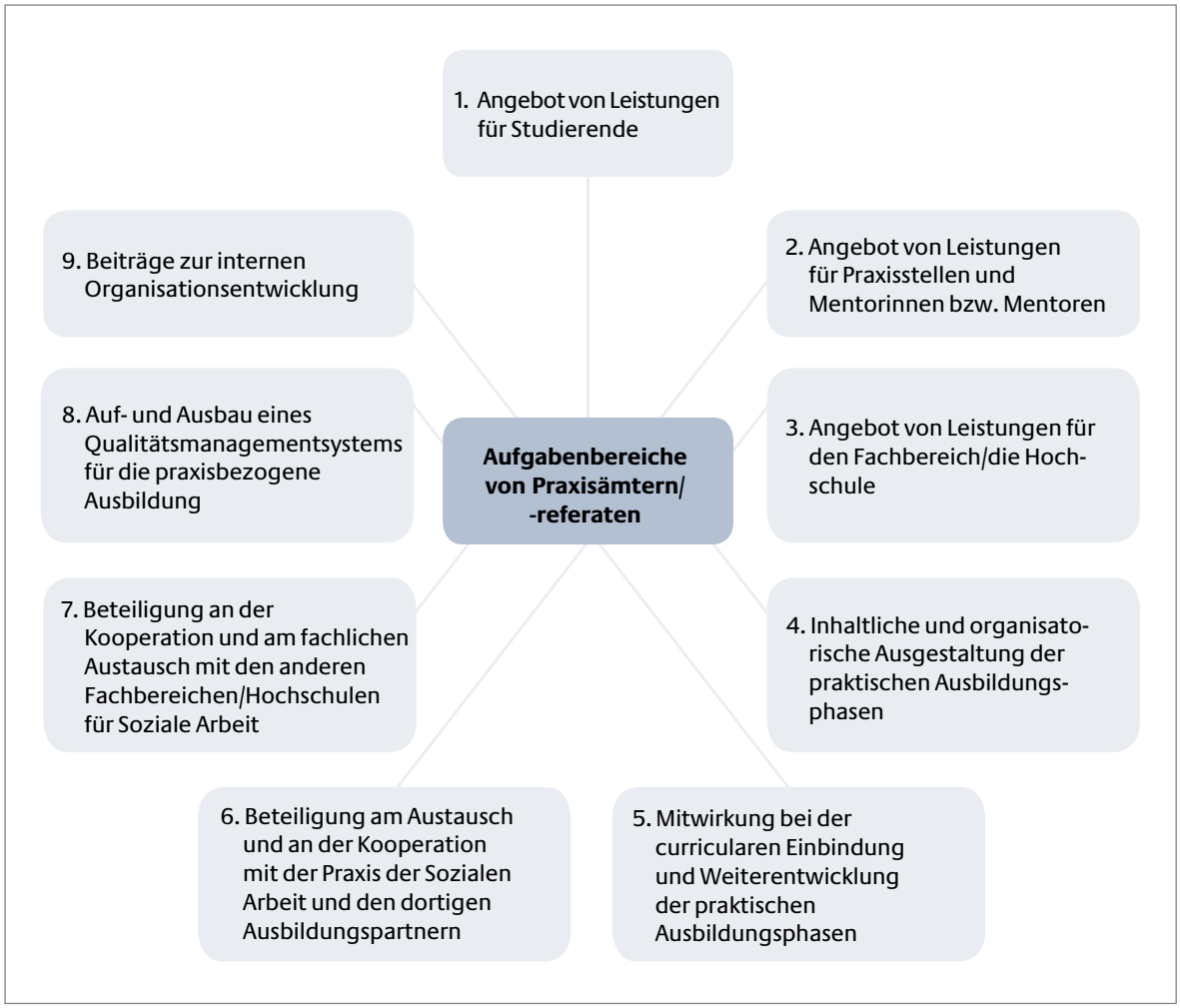
Eine konsequente Ausrichtung an anwendungsbezogenem Wissen erfuhren die (Berufs-)Fachschulen durch die von der KMK 1996 vorgegebene Lernfeldorientierung, die das Paradigma der *Handlungsorientierung* aufgreift. Die thematischen Einheiten, die in Lernfeldern zusammengefasst wurden, sind an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert und reflektieren demgemäß den Arbeits- oder Geschäftsprozess der frühpädagogischen Praxis. Berufliche Prozesse bilden also seit einigen Jahren die wesentliche Bezugsebene für die curriculare Ausgestaltung der Ausbildung (Mayer 2010). Neben der fächerübergreifenden Lehre, einer Neubestimmung der Lehrerrolle und einer handlungsorientierten Didaktik sieht die Lernfeldorientierung auch eine verbindlichere Kooperation der Lernorte Schule und Praxis vor.

Am Lernort Hochschule stellt sich die Theorie-Praxis-Verflechtung noch komplexer dar. Zum einen ist für die Entwicklung wissenschaftlicher Fähigkeiten eine reflektierte Distanz zur Praxis notwendig. Nur aus dieser Distanz heraus können praktische Abläufe umfassend und objektivierend erkannt werden. Zum anderen müssen die Situationen, die reflektiert werden sollen, auch vertraut und mit konkreten Erfahrungen verknüpft sein. „Daher kann Distanz nicht durch die Abwesenheit von der Praxis, sondern muss innerhalb einer

15 Beispielsweise die Durchführung von (Lehrforschungs-) Projekten, situiertes Lernen oder die Arbeit mit Fällen.

Anwesenheit in dieser Praxis hergestellt werden“ (Pasternack/Schulze 2010, S. 25 f.). Die Hochschulstudiengänge versuchen diesem Anspruch mit dem Angebot praxisorientierter Lehrveranstaltungen Rechnung zu tragen (Seminare, Lehrforschungsprojekte etc.). Des Weiteren wird – ähnlich wie in der fachschulischen Ausbildung – die Begleitung der Praktika durch Betreuungsdozenten organisiert, die neben der Vor- und Nachbereitung auch Besuche vor Ort in den jeweiligen Einrichtungen durchführen (auch Pasternack/Schulze 2010). Einige Hochschulen haben darüber hinaus Praxis-Transferstellen eingerichtet (Praxis-Service-Stellen, Praxisämter, Praxisbüros, Praxisreferate, Praxis-Kontaktstellen etc.). Neben der Gestaltung und Steuerung von Kooperationsprozessen sind diese für die Mentorinnen und Mentoren der Kindertageseinrichtungen ebenso Ansprechpartner wie für Lehrkräfte der Hochschule und angehende Fachkräfte (i.d.S. Studierende) (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Aufgabenbereiche von Praxisämtern/-referaten



Quelle: BundesArbeitsGemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit 2006

Im Gegensatz zum Feld der Sozialen Arbeit, in dem seit über 20 Jahren eine *BundesArbeitsGemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit* existiert, arbeiten diese Praxis-Transferstellen im Bereich der Kindheitspädagogik bislang eher isoliert an den jeweiligen Hochschulen und Kooperationseinrichtungen und finden sich nur selten in Netzwerken zusammen (wie z.B. in der Arbeitsgemeinschaft der Praxisämter an baden-württembergischen Hochschulen). Zunächst scheint die Einrichtung solcher Praxisämter/-referate an allen Hochschulen mit kindheitspädagogischem Studienangebot angeraten[16]. Die Bildung eines bundesweiten Zusammenschlusses könnte im nächsten Schritt wichtige Impulse für die beständige Weiterentwicklung der Zusammenarbeit der Lernorte Hochschule und Praxis liefern.

Eine weitere Möglichkeit, die Anbindung an den Lernort Praxis zu pflegen, besteht in unterschiedlichen Qualifizierungsangeboten für pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen (beispielsweise auch für Mentorinnen und Mentoren). Eine wichtige Weiterentwicklung erfuhr die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (auf hoch- und fachschulischem Niveau) durch einen Paradigmenwechsel, der das didaktisch geprägte Denken durch eine eher arbeitsorientierte Kompetenzforschung ablöste. Mit dieser Neuausrichtung wurde der Fokus auf inhaltliche Wissensbestände gerichtet, die die Entwicklung von Kompetenzen fördern – statt schlicht die Vorgaben des Lehrplans zu erfüllen. „Es geht somit um das ‚subjektive Wissen' (...) bzw. die ‚subjektive Lernbegründung' (Ludwig 2001)" (Arnold 2007, S. 48). Über die Vermittlung von anforderungsbezogenen berufsfeldspezifischen Qualifikationen hinaus ist es Ziel, eine Lernkultur der Kompetenzentwicklung zu etablieren. Sie steht im Gegensatz zu einem eher traditionell orientierten Bildungsverständnis, das in Prüfungen abfragbare Wissens- und Fertigkeitsdispositionen zum Gegenstand hat. Stattdessen fokussiert sie die Dispositionen des selbstorganisierten Lernens und umfasst damit ganzheitlichere Bildungsprozesse. Wissen, verstanden als „prozessuale Beurteilungs-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz" (Arnold 2007, S. 49), kann demnach nur vom Subjekt, d.h. vom Lernenden selbst generiert werden. Didaktik ist hier als „Wissenschaft von der subjektiven Aneignung und Konstruktion von Kompetenz" (Arnold 2007, S. 49 f.) zu definieren. „Aus diesem Grunde ist die Frage, wie aus Novizen durch Lernen Experten werden, zentral" (Arnold 2007, S. 48).

1.3.3 Schlussfolgerungen

In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass der Lernort Praxis eine eigene Charakteristik von Bildungsprozessen aufweist, die sich in ihrer Organisation und Zielstellung von dem Lernen in der Schule unterscheidet. Insbesondere die Nähe des praktischen Lernens zum Begriff der Kompetenz macht die Praxisstätten

16 Eine hilfreiche Unterstützung bietet hierbei das Positionspapier der *BundesArbeitsGemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit 2006* in dem auf Hintergründe, Zielsetzungen, Aufgabenbereiche und erforderliche Rahmenbedingungen von Praxisämtern/-referaten eingegangen wird.

als Orte der Kompetenzentwicklung attraktiv. Am Lernort Praxis sind die Auszubildenden in eine *Community of practice* eingebunden und stehen vor realen beruflichen Situationen, die sie unter einem gewissen Handlungszwang bewältigen müssen. Das macht den Lernort Praxis zu einer Lernumgebung, die für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz besonders geeignet scheint. Die Entwicklung von Kompetenzen ist deshalb jedoch kein Selbstläufer. Sie muss durch Mentorinnen und Mentoren begleitet werden, die über ein hohes Maß an Selbstreflexivität verfügen, eine anspruchsvolle pädagogisch-professionelle Haltung aufweisen und methodisch-didaktische Kenntnisse besitzen und entsprechend erfahren sind. Eines der wichtigsten didaktischen Arrangements ist dabei das (Reflexions-)Gespräch, das Nachwuchskräfte und Mentorinnen und Mentoren (und andere Mitgliedern der Praxisgemeinschaft) führen. Denn hierbei erfolgt insbesondere die Verschränkung von fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalten mit den persönlichen Wissensbeständen, Motiven und Zielen der Praktikantin bzw. des Praktikanten.

Die angehenden Fachkräfte entwickeln Handlungssicherheit, eine professionelle Haltung und die berufliche Identität im Wesentlichen in praktischen Lernkontexten des Berufsalltags. Vor allem die Entwicklung von Handlungsroutinen entsteht durch das Tätigsein in pädagogischen Situationen und kann nicht für die Praxis in der Theorie gelernt werden.

Teilweise ist noch die veraltete Vorstellung verbreitet, die Schulen/Hochschulen vermittelten die Theorie und Forschung und die Praxisorientierung sei nur innerhalb der Kindertageseinrichtungen gegeben. Alle drei Ebenen der Theorie, Praxis und Forschung müssen vielmehr an beiden Lernorten aufeinander bezogen gelehrt und gelernt werden.

Praxiseinrichtungen müssen sich also nicht zuletzt selbst als Lernort begreifen und in diesem Sinne mit ihren Ausbildungsaufgaben auseinandersetzen. Aus der Betrachtung eines Erklärungsmodells in Anlehnung an Marilyn Cochrane-Smith und Susan L. Lytle (Cochrane-Smith/Lytle 1999) geht hervor, dass vier Wissenskonzepte für die Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz und der professionellen Selbstreflexion benannt werden können (Oberhuemer 2010), die im Zusammenspiel „eine breite und sich ständig erneuernde Wissensbasis bilden“ (a.a.O. S. 44):

(a) Wissen *für* Praxis:
Dieses Wissen wurde am Lernort Schule generiert und bezieht sich auf grundlegende und berufsfeldspezifische theoretische und empirische Erkenntnisse (Erziehungswissenschaftliche Theorien, Didaktik etc.).

(b) Wissen *über* Praxis:
Dieses Wissen entsteht durch die erfahrungsbezogene kritische Reflexion eigener und einrichtungsbezogener Praxis und enthält zum Beispiel Informationen darüber, wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann.

(c) Wissen *innerhalb* von Praxis:
Dieses Wissen kann als Erfahrungswissen bezeichnet werden, das durch die systematische Erforschung der eigenen Handlungskompetenzen (und deren Grenzen) im frühpädagogischen Alltag generiert wird. Dieses Wissenskonzept impliziert die Schlussfolgerung, dass der Bildungsprozess einer pädagogischen Fachkraft auch nach Ausbildungsabschluss nicht beendet ist und sie stets neues Wissen in neuen Situationen erwirbt.

(d) Wissen über die eigene Person:
Dieses selbstreflexive Wissen entsteht aus der individuellen selbstkritischen Reflexion subjektiver Theorien, Haltungen, Zielsetzungen und Emotionen und ist elementar für die Gestaltung von Interaktionen.

Wenn angehende frühpädagogische Fachkräfte Zugang zu allen diesen vier Wissensformen erhalten sollen, müssen sie die am Lernort Praxis verhafteten Wissensformen (das *Wissen* über *Praxis* und das *Erfahrungswissen*) als solche konsequent wahrnehmen, sie müssen also dementsprechend gewichtet sein. Dies impliziert eine grundsätzliche (Selbst-)Wahrnehmung der Praxis als (gleichberechtigten) Ausbildungsort. Zur Strukturierung und Organisation von Handlungsherausforderungen am Lernort Praxis fehlen bislang allerdings normative Vorgaben. Eine curriculare Verzahnung der beiden Lernorte, die den ganzheitlichen (Selbst-) Bildungsprozess der angehenden Fachkräfte berücksichtigt und für den jeweiligen Lernort konkretisiert, ist demnach vonnöten. Dabei sind die jeweiligen, unterschiedlichen Möglichkeiten der Ausbildungsorte zu verstehen und zu entwickeln, wobei insbesondere das simplifizierende Verständnis einer Umsetzung von erlernter Theorie in die Praxis zu überwinden ist (Diskowski 2011).

1.4 Mentorinnen/Mentoren und Leitungskräfte – Schlüsselpersonen am Lernort Praxis

In diesem Kapitel stehen zwei zentrale Akteure des Lernorts Praxis im Fokus: die Mentorinnen bzw. Mentoren, die die Praktikantinnen und Praktikanten in den täglichen Belangen beratend betreuen und die Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen, die u.a. für die (konzeptionelle) Gestaltung dieses Lernorts verantwortlich sind. Die Autoren beleuchten zunächst die unterschiedlichen Rollen und damit Erwartungen, die anleitende Fachkräfte erfüllen sollen. Diese Ausführungen deuten bereits auf zentrale Handlungsanforderungen an Mentorinnen und Mentoren hin, die im darauf folgenden Kapitel resümiert werden. In der Beschreibung der heterogenen und teils widersprüchlichen Rollenerwartungen, die an diese Fachkräfte gestellt werden, wird teilweise auch die Rolle der Leitungskräfte hervorgehoben. Auf deren Funktion für den Lernort gehen die Autorinnen und der Autor im Anschluss an die Rollenbeschreibungen näher ein.

1.4.1 Vielfalt der Rollen von Mentorinnen und Mentoren

Gemäß der Rollentheorie (Dahrendorf 2006/1958; Linton 1979/1936) verfügen alle Personen über eine bestimmte Anzahl unterschiedlicher Rollen[17]. In Abhängigkeit der damit verbundenen Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen, können so auch Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis als „Inhaber verschiedener Rollen“ (Müller 2003, S. 67) bezeichnet werden.

In Anlehnung an Ulrike Auböck, (die dies für Mentorinnen im Pflegeberuf formulierte, Auböck 2009), können für Mentorinnen und Mentoren

17 „Unter sozialen Rollen versteht man die Gesamtheit der normativen Erwartungen, die an den Inhaber einer bestimmten sozialen Position gerichtet werden“ (Fetchenhauer 2011, S. 210).

in Kindertageseinrichtungen die folgenden fünf Bezugsgruppen genannt werden, die zum Teil konträre Erwartungshaltungen an sie stellen:

- Praktikantin bzw. Praktikant
- Teamkolleginnen und -kollegen
- Leitung bzw. Träger
- Lernort Schule/Hochschule
- zu betreuende Kinder und deren Eltern

Daraus hervorgehend können folgende vier zentrale Rollenanforderungen an Mentorinnen und Mentoren beschrieben werden:

Die Mentorin und der Mentor als Vorbilder

Die Vorbildfunktion der Mentorin bzw. des Mentors bezieht sich nicht ausschließlich auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung zu Kindern, Eltern, Teammitgliedern und weiteren Beteiligten, sondern ebenso auf die Arbeitsbeziehung zur Nachwuchskraft. Dabei kann es sowohl zu einer positiv-geprägten Wahrnehmung als auch negierenden Haltung seitens der Praktikantin bzw. des Praktikanten gegenüber der anleitenden Fachkraft kommen, die zu einer Ablehnung der Autorität resp. des Vorbilds und seiner Verhaltensweisen führen. Prägend sind dabei im Sinne der pädagogischen Haltung und der beruflichen Identität die Haltungen, Normen und Werte der als Mentorin bzw. Mentor tätigen Fachkraft.

Mentorinnen und Mentoren müssen sich demnach ihrer Wirkung als Vorbild bewusst sein und entsprechend Arbeitsweisen und Einstellungen und deren Einfluss auf die Praktikantin bzw. den Praktikanten reflektieren, damit „(...) die Praktikantin nicht alles ungefragt übernimmt, sondern ihren eigenen Arbeitsstil entwickelt“ (Müller 2003, S. 68).

Die Mentorin und der Mentor als Ausbilderin und Ausbilder

Die Mentorin bzw. der Mentor ist gemeinsam mit der Nachwuchskraft für das Erreichen der Ausbildungsziele am Lernort Praxis verantwortlich und koordiniert, strukturiert und begleitet hierfür die jeweiligen Ausbildungsschritte. Zu den Aufgaben zählt auch die Einschätzung des Unterstützungsbedarfs der Nachwuchskraft, der auf der Basis von

Beobachtungen und Gesprächen ermittelt wird. In kritischen Situationen greift die Mentorin bzw. der Mentor korrigierend ein (Müller, 2003). In diesem Sinne unterstützt die anleitende Fachkraft die Praktikantin bzw. den Praktikanten in ihrer/seiner Selbsterschließungskompetenz und ermöglicht damit das Erreichen der Ausbildungsziele. Nach Beendigung des Praktikums werden die Leistungen in der Regel von der Mentorin bzw. dem Mentor bewertet (Müller, 2003; Schütt, 1994).

Das impliziert für die Rolle als ausbildende Fachkraft den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu den zukünftigen Fachkräften (siehe Kapitel 5.1) als auch die Kontrolle und letztlich die Bewertung (siehe Kapitel 5.6) ihrer Leistungen. Diese Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren können sich widersprechen und zu Intra-Rollenkonflikten [18] führen (Merton 1968). Des Weiteren kann die Tatsache, dass die Fachkraft eine Bewertung durchführen muss, bereits den Aufbau einer vertrauensvollen Zusammenarbeit erschweren oder gar verhindern (Müller 2003).

18 „Intra-Rollenkonflikte zeigen sich, wenn innerhalb einer Rolle widersprüchliche Erwartungen an eine Person gestellt werden“ (Fetchenhauer, 2011, S. 214).

Neben Konflikten, die sich aufgrund der Erwartungen anderer ergeben können, bergen auch die eigenen Erwartungen oder das jeweilige Selbstverständnis Konfliktpotenzial (Rollen-Selbst-Konflikte)[19]: Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis können sich in ihrer Rolle als Ausbilderin und Ausbilder unwohl fühlen, weil sie andere nur ungern bewerten (Bernler u.a. 1995; Schütt 1994). Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 5.6 nochmals näher eingegangen sowie in der Darstellung von Stadler in diesem Wegweiser (Teil A).

Die Mentorin und der Mentor als Kooperationspartnerin und Kooperationspartner der Ausbildungsstätte

Brunhilde Schütt bezeichnet die Mentorin am Lernort Praxis unter anderem als „Vertragspartnerin von Praktikant/inn/en und Ausbildungsstätten" (Schütt, 1994, S. 36 f.). Die Anforderungen dieser Rolle variieren je nach beteiligter Ausbildungsinstitution, der Vertragsgestaltung und -inhalte. Voraussetzung für eine erfolgreiche Praktikumsbegleitung ist die verbindliche Klärung der Aufgaben und Anforderungen von Seiten beider Lernorte. In diesem Dialog nehmen Mentorinnen und Mentoren ebenso wie Leitungskräfte eine Schlüsselposition ein. Auch die Erwartungen an die anleitenden Fachkräfte als Kooperationspartnerinnen der (Hoch-)Schule sind zu klären.

Die Mentorin und der Mentor als pädagogische Fachkraft der Einrichtung

Die anleitende Fachkraft am Lernort Praxis übernimmt einerseits die Verantwortung für die Ausbildung des Berufsnachwuchses – andererseits muss sie in erster Linie ihrer Rolle als pädagogische Fachkraft in der Einrichtung gerecht werden. Als „Mitarbeiterin der Organisation" (Auböck 2009, S. 33) hat sie ihrem Arbeitgeber und den Vorgesetzten gegenüber loyal zu sein (Schütt 1994). Sie ist mitverantwortlich für die Qualität der pädagogischen Arbeit gegenüber ihrem Arbeitgeber und Vorgesetzten, in erster Linie aber gegenüber den Eltern und Kindern. Die Kolleginnen und Kollegen erwarten auch während des Mentorings den uneingeschränkten Arbeitseinsatz und kollegiale Verlässlichkeit – meist ein Spagat (Auböck 2009). In der Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen Erwartungshorizonten hat die Leitungskraft die Aufgabe, gemeinsam mit der Mentorin bzw. dem Mentor die Bedeutung des Lernorts Praxis zu stärken und zu kommunizieren sowie das damit verbundene Selbstverständnis als (Aus-)Bildungsort innerhalb der Einrichtung. Dazu gehört auch eine verbindliche Planung der zeitlichen und personellen Ressourcen für Ausbildungsaufgaben.

Die beschriebenen zentralen Rollenanforderungen machen deutlich, dass eine Vielzahl von Personen und Institutionen unterschiedliche Erwartungen an anleitende Fachkräfte formulieren, und dass sich diese in Teilen diametral entgegenstehen. Daraus hervorgehende interpersonale Rollenkonflikte[20] (Merton 1968) sind von Mentorinnen und Mentoren zu bewältigen.

Zusätzlich zu den beschriebenen Herausforderungen sind Mentorings als Teil komplexer Transitionsprozesse zu betrachten, die Heranwachsende vor umfangreiche Entwicklungsaufgaben stellen. Diese beschränken sich nicht nur auf die Berufs- und Arbeitswelt: „Die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und die Suche nach eigener Identität setzen sich im Privatleben fort und ergänzen sich" (Schütt 1994, S. 39). Aktuell befindet sich die Frühpädagogik diesbezüglich in einem Veränderungsprozess. Zukünftig ist das Praxisfeld vermehrt mit Personengruppen konfrontiert, die beispielsweise Transitionsprozesse im Zuge einer beruflichen Umorientierung oder Weiterqualifizierung durchleben und bei der Bewältigung dieser Übergangssituationen im Kontext des Berufseinstiegs Unterstützung benötigen. Die Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren beziehen sich in diesem Kontext noch stärker auf

19 „Bei Rollen-Selbst-Konflikten widersprechen sich die Selbstwahrnehmung und die erlebten Rollenerwartungen" (Fetchenhauer, 2011, S. 214).

20 „Inter-Rollenkonflikte entstehen, wenn eine Person gleichzeitig versucht zwei sich widersprechende Rollen zu erfüllen" (Fetchenhauer, 2011, S. 214).

Bereiche der Erwachsenenbildung sowie auf Modelle bzw. Vollzüge von Transitionen, wie z.B. das *Model of Impact of Personal Change* (Hopson & Adams, 1976).

Im Hinblick auf diese komplexen Entwicklungen sind Einrichtungen gut beraten, die Aufgaben und Zuständigkeiten der Teammitglieder klar und verbindlich festzulegen und ihre Ausbildungsarbeit gemeinsam zu verantworten. Auf die Aufgaben der Einrichtungen und hier im Speziellen der Leitungen wird im Folgenden näher eingegangen.

1.4.2 Aufgaben von Leitungskräften

Das Mentoring von Nachwuchskräften ist eine komplexe, anspruchsvolle Aufgabe, die stets als eine Gesamtaufgabe des Teams zu begreifen ist. Schlüsselpersonen sind die bereits erwähnten Mentorinnen und Mentoren, aber auch die Leitungskräfte, die koordinierend tätig sind (Auböck 2009; Strätz 1996) und den Prozess nach innen und nach außen steuern.

Eine entscheidende Voraussetzung für ein gelingendes Mentoring ist die fachliche (Weiter-) Entwicklung der Praxiseinrichtungen zu Lernorten. Das kann gelingen, indem sich die Kindertageseinrichtung am Ideal der *lernenden Organisation* ausrichtet und – bei einem geklärten Wertekern (Viernickel u.a. 2013) – fachliche Innovationen aufgreift. Zum anderen müssen die Praxiseinrichtungen sich selbst stärker als bisher mit ihren Ausbildungsaufgaben auseinandersetzen, was eine klare Leitungsaufgabe darstellt. Kindertageseinrichtungen, die angehende Fachkräfte ausbilden, müssen grundsätzlich als Lerngemeinschaften fungieren, in denen kollegiales Lernen möglich ist und Praktikantinnen und Praktikanten ebenso in ihren Selbsterschließungskompetenzen gestärkt werden wie bereits ausgebildete Fachkräfte. Nach Oberhuemer zeichnen sich Lerngemeinschaften durch folgende Merkmale aus (Oberhuemer 2010):

- vereinbarte Zeiten für Abstimmung und Austausch über pädagogische Fragestellungen im Team
- kommunizierte Zeitfenster für die Reflexion der eigenen Handlungen
- Verfügungszeiten für Planungs- und Konzeptualisierungsarbeiten, kollegiale Beratung und gemeinsame Workshops mit externen Inputs

Die Ausbildungssituation zukünftiger pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen spielt darüber hinaus nicht erst vor dem Hintergrund des aktuell bestehenden Fachkräftemangels eine zentrale Rolle. Als wichtiger Aspekt der Personalentwicklung bejahen Träger mit der Übernahme von Ausbildungsverantwortung die Kompetenz des Lernorts Praxis und erhalten gleichzeitig die Möglichkeit, einen wesentlichen Teil der frühpädagogischen Qualifikationsprozesse mitzugestalten und gegebenenfalls an ihren Bedürfnissen auszurichten.

1.4.3 Schlussfolgerungen

Kindertageseinrichtungen verstehen sich selbst noch zu wenig als Ausbildungsorte mit den damit assoziierten Aufgaben, Herausforderungen und Möglichkeiten. Eine diesbezügliche Weiterentwicklung muss von den Trägern der Einrichtungen – nicht erst vor dem Hintergrund der derzeitigen Veränderung des Berufsfelds und des aktuellen Fachkräftemangels – gewollt und gesteuert werden. Einmal mehr wird deutlich, dass die Gestaltung von Mentorings nicht alleine Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren sein kann, sondern eingebunden sein muss in ein Ausbildungskonzept der jeweiligen Einrichtung.

1.5 Aufgabenfelder des Mentorings

Die Bedeutung praktischer Erfahrungen für die *Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen* wurde bereits ausführlich dargestellt. Da der Praxis eine durchweg zentrale Position in der Ausbildung bzw. im Studium zugewiesen wird, soll im Folgenden erörtert werden, welche Aufgaben an Mentorings bzw. welche Aufgabenfelder von Mentorinnen und Mentoren in der einschlägigen Literatur beschrieben werden. Ergänzend betrachtet werden zentrale Instrumente zur professionellen Gestaltung von Mentorings.

Im Kontext der Professionalisierung angehender Fachkräfte formulieren Gunnar Bernler und Lisbeth Johnsson (1995) drei grundlegende Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis:

1. Der Nachwuchskraft helfen, eine Erfahrungsbasis zu gewinnen und *eigene* Erfahrungen zu sammeln – hiermit ist die Übernahme eigenständig zu bewältigender Aufgaben assoziiert.
2. Unterstützung der Nachwuchskraft bei der Entwicklung ihrer bzw. seiner Berufsidentität. Die Mentorin bzw. der Mentor fungiert in diesem Zusammenhang als Modell der Profession.
3. Der Nachwuchskraft zu einer reflektierten Berufsausübung verhelfen – Überwindung der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis.

Diese komplexen Anforderungen bilden sich in den folgenden Aufgabenfeldern ab[21].

1.5.1 Aufbau und Gestaltung der Arbeitsbeziehung

Die Beziehung zwischen Mentorinnen und Mentoren und Nachwuchskräften muss als zentral angesehen werden[22]. Dabei ist die Grenzziehung zwischen der professionellen und der persönlichen Identität der Praktikantin bzw. des Praktikanten kompliziert, da ihre/seine Berufsidentität noch nicht stark entwickelt ist (Bernler/Johnsson1995). Auch persönliche und biografische Aspekte sind dahingehend immer wieder Gegenstand von Reflexionen im Rahmen des Mentorings und müssen in Feedbackprozessen betrachtet werden[23]. Gerade in ihrer Anfangsphase (und ganz besonders im Rahmen der ersten praktischen Erfahrungen) ist die Beziehung zwischen der anleitenden und der auszubildenden Fachkraft durch ein Kompetenzgefälle gekennzeichnet. In der subjektiven Sichtweise des Nachwuchses wird die Mentorin bzw. der Mentor oft als durchgängig professionell, berufserfahren und gleichsam als nahezu unerreichbar stilisiert (ebd.). Allgemeine Mythen über den Beruf, das

21 Um die Verbindung dieser fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzprofil *Mentorin/Mentor* am *Lernort Praxis* zu skizzieren, wird im Folgenden an den geeigneten Stellen auf das Profil (Teil B) und die dort formulierten Handlungsanforderungen verwiesen.

22 Der *Aufbau und die Gestaltung der Arbeitsbeziehung* ist eine der zentralen Handlungsanforderung des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor* am *Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

23 Die *Reflexion im Rahmen des Mentorings* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor* am *Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

Praktikum und die anleitende Fachkraft bestärken diesen Eindruck ebenso wie die unvollständige Kenntnis der Mentorin bzw. des Mentors als Fachfrau bzw. -mann und Person. Dieser Eindruck kann sich im Laufe des Praktikums erfahrungsbasiert zu einer realistischeren Sichtweise hin entwickeln. Ein geringes Selbstwertgefühl der Praktikantin bzw. des Praktikanten sowie negative Erfahrungen in nicht-beruflichen Situationen beeinflussen diese Beziehung ebenso wie sachliche Unterschiede zwischen der Situation der Auszubildenden und der Mentorin bzw. des Mentors (ebd., 1995). Eine stabile und funktionierende Arbeitsbeziehung wirkt auf diese Ungleichheiten im Zuge der Herausbildung fachlicher und personaler Kompetenzen der Nachwuchskräfte egalisierend.

Für die Beziehungsgestaltung ist entscheidend, ob es gelingt, bereits bestehende biografisch geprägte Orientierungs- und Verhaltensmuster zu reflektieren, neue Wissensbestände zu integrieren und neue Fertigkeiten aufzubauen. Neben der grundsätzlichen und zentralen Herausforderung der Veränderung subjektiver Theorien und Handlungsschemata kann auch die Arbeitsbeziehung zwischen Mentorin bzw. Mentor und künftigen Fachkräften selbst zum Gegenstand des Mentorings werden. Bernler/Johnsson beschreiben folgende unterschiedliche Verhaltensweisen, die die Arbeitsbeziehung beeinflussen (Bernler/Johnsson, 1995):

- *Umdefinieren der Beziehung*
  Die Beziehung wird ausschließlich oder überwiegend als Freundschaft oder Kameradschaft gewertet
- *Infragestellen der Mentorin bzw. des Mentors*
  Die künftige Fachkraft stellt die Kompetenzen der/des Mentor/in infrage und/oder inszeniert sich als Konkurrent/in.
- *Obstruktion*
  Ständige Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit implizieren das Gefühl, dass die künftige Fachkraft die/den Mentor/in nicht verstehen *will*.
- *Regression*
  Die Beziehung wird erfahrungsbezogen mit einer früher erlebten verglichen und zu dieser umdefiniert (ist gänzlich übertragungsgeprägt).
- *Verleugnung*
  Die künftige Fachkraft gibt vor, dass ihr das Praktikum fachlich nichts bringt und widersetzt sich in nahezu allen Belangen.
- *Quasi-Identifikation*
  Äußerlich werden Anteile der/des Mentor/in übernommen während die Person selbst innerlich mit aller Deutlichkeit abgelehnt wird.

1.5.2 Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen

Die Zielsetzung des Mentorings impliziert eine Veränderung personaler und fachlicher Wissens- und Erfahrungsbestände und damit die Initiierung von Lernprozessen [24].

Bildungsprozesse sind grundsätzlich nicht als einfache Ursache-Wirkungs-Mechanismen zu verstehen, sondern durch eine Vielzahl unterschiedlicher Variablen beeinflusst, die sich zudem wechsel-

24 Das komplexe Ziel der Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen wird im Kompetenzprofil durch unterschiedliche, aufeinander aufbauende Handlungsanforderungen aufgegriffen: eine systematische *Planung des Mentorings, die Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der künftigen Fachkraft, die Reflexion sowie die Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der künftigen Fachkraft*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

seitig bedingen. Eine anschauliche Verdeutlichung dieses komplexen Wirkungsgefüges liefert das Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2012) aus der Schulentwicklung. Es gibt einen Überblick über die wichtigsten Aspekte zur Erklärung des Lernerfolgs. Übertragen auf das Mentoring in Kindertageseinrichtungen verdeutlicht es die Komplexität der Einflussgrößen und deren Wechselwirkung.

Lernprozesse sind demnach zum einen davon abhängig, ob die Absichten, Erwartungen und Maßnahmen der Mentorinnen und Mentoren von den Nachwuchskräften als solche wahrgenommen werden und wenn ja, wie sie diese interpretieren. Darüber hinaus ist unklar, welche motivationalen, emotionalen und volitionalen Lern- und Denkprozesse tatsächlich ausgelöst werden (können) (Helmke 2012). Im Sinne eines Mediationsprozesses sind Mentorings deshalb als Angebote zu verstehen, die die Möglichkeit einer Verhaltensänderung bzw. -reflexion enthalten. Diesen Prozess beeinflussen die individuellen Voraussetzungen der Praktikantinnen und Praktikanten (z.B. Vorkenntnisse, subjektive Theorien) und weitere kontextuelle Faktoren, wie das Lernklima der Kindertageseinrichtung und die Atmosphäre im Team [25].

Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass in Anleitungssituationen bestehende subjektive Theorien durch neue und wissenschaftlich fundierte Annahmen ersetzt werden müssen. So verfügen Praktikantinnen und Praktikanten oftmals bereits über bestimmte Wissensbestände (deklaratives Wissen) und mehr oder minder automatisierte Handlungs- und Reaktionsmuster (prozedurales Wissen), die im Rahmen von Mentoringprozessen verändert werden sollen (Grewe 2007).

Der Ansatz *Anchored Instruction* (Nölle 2002) gilt hier als gutes Modell, um mit dieser Herausforderung umzugehen. Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass sowohl der Erwerb neuen Wissens als auch die Entwicklung professionellen Handelns eines Ankers bedarf, um neue Handlungsschemata effizient mit bereits vorhandenen Schemata zu verknüpfen. Dabei muss dieser Anker zwingend bildhafte, episodische oder autobiografische Elemente aus dem Leben der Praktikantin/des Praktikanten beinhalten, denn nur solche ermöglichen es ihm bzw. ihr professionelles Handeln zu verinnerlichen. Aufgabe der anleitenden Fachkräfte ist es daher, in ihrer Bildungsbegleitung darauf zu achten, dass die aktuellen Erfahrungen beispielsweise in Reflexionsgesprächen mit den bereits verinnerlichten Schemata verknüpft werden können. Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen angeregt und unterstützt werden, die eigenen biografischen Erfahrungen in Kontrast zu der aktuellen Situation zu stellen.

1.5.3 Reflexion im Rahmen des Mentorings

Zentrales Ziel der fachpraktischen Ausbildung ist es, Praktikantinnen und Praktikanten bei dem „Erwerb einer Reflexionskompetenz“ (Müller 2003, S. 36) zu unterstützen. Das setzt zum einen voraus, dass anleitende Fachkräfte den Berufsnachwuchs an der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns teilhaben lassen. Weiterhin müssen sie den Nachwuchs auch systematisch dazu anregen, sein pädagogisches Handeln zu überdenken und seine berufsfeldspezifischen Einstellungen unter Bezugnahme auf theoretisches, wissenschaftliches Wissen(Garske 2010) [26]. Mentorinnen und Mentoren müssen in der Lage sein, die individuellen handlungsleitenden Theorien und impliziten Orientierungsrahmen der Nachwuchskräfte zu erkennen, „aufzudecken“ (Baitsch 1993) und in Gesprächen zu verbalisieren.

Gegenstand von gemeinsamen Reflexionen ist die *eigene Rolle*. Sie gilt es im Hinblick auf die vielfältigen, bereits genannten Erwartungen und Positionen der Beteiligten zu entwickeln. Es ist wichtig, sich dabei die *eigenen Erwartungen und*

25 Das *Team der Einrichtung bzw. dessen Einbindung in den Mentoringprozess* ist eine zentrale Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

26 Die *Reflexion im Rahmen des Mentorings* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

Motive bewusst zu machen und damit die eigene Berufsidentität zu reflektieren (Garske 2010). Die Reflexion der eigenen Fachlichkeit und die Fähigkeit, das Fachwissen gezielt einzusetzen sind Voraussetzung für die Entwicklung einer beruflichen Identität (Heck 2002). Damit dies funktioniert, muss bereits eine Vorstellung von den charakteristischen Merkmalen eines Berufsstands existieren. Hierzu zählen beispielsweise typische Handlungsfelder sowie die damit einhergehenden Aufgabenbereiche. Während der Lehrerinnen- bzw. Lehrerberuf und auch der Erzieherinnen- und Erzieherberuf nach Christian Callo mit entsprechend klaren Vorstellungen verbunden sind, so sind diese bei Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen und Diplom-Sozialpädagoginnen und Diplom-Sozialpädagogen erheblich unklarer. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Arbeitsfeld der beiden Letztgenannten ein deutlich breiteres Aufgabenspektrum umfasst und unterschiedliche Zielgruppen vorhanden sind (Callo 2002).

Demgegenüber gehören die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu einer sehr jungen Berufsgruppe, die auf keine entsprechende Historie zurückblicken kann. Häufig wissen Absolventen nicht genau, in welchen Handlungsfeldern sie tätig werden oder auch sein können, und mit welchen Anforderungen sie betraut werden. Die berufliche Sozialisation und die damit verbundene Herausbildung einer Berufsidentität ist für diese Fachkräfte besonders herausfordernd. Die Tatsache, dass auch Mentorinnen und Mentoren über eher diffuse Vorstellungen von der neuen Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen verfügen und selbst größenteils eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert haben, erschwert die Aufgabe, die angehenden Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen beim Erwerb einer Berufsidentität zu unterstützen, zusätzlich.

1.5.4 Planung des Mentorings

Wie bereits beschrieben, sollte ein Praktikum und dessen Verlauf nicht dem Zufall überlassen werden (Müller 2003). Es ist deshalb eine wesentliche Aufgabe der Mentorin und des Mentors, das Praktikum zielorientiert zu planen, den Bildungsprozess der Praktikantin bzw. des Praktikanten anzuregen sowie ihre oder seine individuellen Vorerfahrungen zu berücksichtigen [27]. Aufgrund der bereits genannten Komplexität des Arbeitsfelds und des immer wieder auftretenden „Arbeitens in Ungewissheit“ (Rabe-Kleberg 1999) ist es bei aller Planung pädagogischer Mentorings allerdings notwendig, Flexibilität zu wahren und offen für Neues zu bleiben (Müller 2003). Auch die Planung selbst sollte innerhalb des Prozesses (gemeinsam mit der Nachwuchskraft) überprüft und ggf. der aktuellen Situation angepasst werden. Bei der Planung sollten die Mentorinnen und Mentoren die Teilnahme an der Vielfalt der Aufgaben der Kindertageseinrichtung berücksichtigen und das selbstständige Arbeiten der Praktikantinnen und Praktikanten in den Mittelpunkt stellen (Müller 2003). Hierzu zählt insbesondere der Umgang mit neuen Situationen, die nicht erfahrungs- oder wissensbasiert bewältigt werden können. Im Fokus der Planungen stehen dabei die durch das Praktikum zu erreichenden Ziele bzw. die zu entwickelnden Kompetenzen [28].

Die Erstellung eines schriftlichen Praktikumsplans ermöglicht seine Überprüfung und Anpassung innerhalb des Mentoringprozesses. Weiterhin ist der schriftliche Plan eine Hilfe bei Gesprächen über den individuellen Praktikumsverlauf mit den Partnern der Fach- und Hochschulen [29]. „Er ist die schriftlich fixierte Summe all dessen, was in einem begrenzten Zeitraum gelernt werden kann“ (Müller 2003, S. 40 f.).

---

27 Die *Planung des Mentorings* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

28 Eine detaillierte Beschreibung der Ziele von Praktika bzw. eine konkrete Festlegung der Handlungsfelder und Arbeitsbereiche, die Praktikantinnen und Praktikanten durchlaufen müssen, ist bisher nicht erarbeitet worden. Orientierungspunkte bietet das Qualifikationsprofil Frühpädagogik Fachschule/Fachakademie vom 19.6.2009.

29 Die *Gestaltung der Kooperation mit den Fach- bzw. Hochschulen* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

Dies bedeutet, dass der Praktikums- oder Ausbildungsplan sowohl die individuellen Ziele des Kompetenzerwerbs der jeweiligen Praktikantin oder des Praktikanten enthält als auch die Vorgaben der Fachschule oder Hochschule. Somit ist die Lernzielvereinbarung ein Instrument, das Sicherheit und Orientierung bietet und zu einer Vereinbarkeit von Individualität und zielorientierter Planung führt (ebd.).

Um den Weg zum Ziel schrittweise planen zu können, bietet sich die Einteilung des Praktikums nach Phasen und Grad der Kompetenz der Nachwuchskraft. Je nach Phase und Kompetenzgrad werden der Praktikantin oder dem Praktikanten dann bestimmte Aufgabenstellungen zugeordnet. Diese Vorgehensweise ist übrigens an die Stufenmodelle der Kompetenzentwicklung angelehnt.

Fred Bernitzke und Hans-Dietrich Barth (2010) haben ein entsprechendes dreistufiges Phasenmodell für das Berufspraktikum ausgearbeitet, das auf Praktikumsarten angewandt werden kann, die im Dienste des Theorie-Praxis-Transfers stehen und eine Dauer von mindestens sechs Wochen haben (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Phasenmodell des Praktikums

Einführungsphase	Erprobungsphase	Verselbständigungsphase
Beobachten	➡ Übernehmen	➡ Aktives Selbstgestalten
An Gruppenaktivitäten teilnehmen	➡ Mit Teilgruppe selbstständig arbeiten	➡ Mit Gesamtgruppe selbständig arbeiten
Kennenlernen von Aufgaben	➡ Mitwirken bei Aufgabenerledigung	➡ Eigene Aufgabenbewältigung
Eigenes Verhalten analysieren	➡ Eigenes Verhalten kritisch bewerten	➡ Verhalten der Teammitglieder kollegial reflektieren

Quelle: Bernitzke und Barth 2010

Wie bereits gezeigt, sind die vordergründigen Ziele frühpädagogischer Ausbildungen die Entwicklung von Kompetenzen in den Feldern des *impliziten Handlungswissens*, der *beruflichen Haltung*, der *beruflichen Identität* sowie der *Selbstreflexion*. Vor diesem Hintergrund formuliert das Phasenmodell unterschiedliche Aufgaben für Berufspraktikantinnen und -praktikanten. Diese verfolgen in der ersten Phase die Kernziele *Orientierung* und *Einführung*. In der Erprobungsphase werden die Freiräume bei der Aufgabenerfüllung und deren Reflexion größer und münden schließlich mit der Übernahme weiterer Verantwortungsbereiche in der Verselbständigungsphase. Die kollektive Reflexion, die in der Verselbständigungsphase wesentlich ist, weist durch die implizite Gleichwertigkeit der Praktikantin bzw. des Praktikanten über das Phasenmodell der Bewertung nach Brunhilde Schütt (1994) hinaus und ähnelt damit dem System einer Lerngemeinschaft (Kapitel 4).

Vor allem im Rahmen der Erprobungsphase entwickeln sich die berufliche Haltung, die Berufsidentität und die Berufskompetenz auf Basis eines intensiven dialogisch angelegten Reflexionsprozesses. Dieser gewährt unterschiedliche Handlungsoptionen und wird von der anleitenden Fachkraft verantwortet und gegebenenfalls gesteuert.

Kritisch zu bemerken ist, dass Fred Bernitzke und Hans-Dietrich Barth die Beendigung des Prak-

tikums in ihrem Phasenmodell nicht thematisieren. In dieser gegebenenfalls vierten Phase kommt es nicht nur zu einer abschließenden Reflexion des Anleitungsprozesses und des Praktikums in Bezug auf die Erreichung der Qualifizierungsziele, sondern auch zu einer aktiven Beendigung der Beziehungen zwischen der Praktikantin bzw. dem Praktikanten und den Kindern. Die Anforderung an die Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf die Begleitung der Praktikantin und des Praktikanten steigt demgemäß zum Abschluss des Praktikums noch einmal an.

Zur Evaluation der Lernzielvereinbarungen wurden von Fred Bernitzke und Hans-Dietrich Barth unterschiedliche Kompetenzen herausgearbeitet, die in den verschiedenen Ausbildungsphasen in folgenden fünf Dimensionen überprüft werden können (vgl. Abb. 3):

Abbildung 3: 5-dimensionales Kompetenzraster zur phasenspezifischen Auswertung eines Praktikums

Bereiche	Leistungsstand					Auswertung der Phasen
	voll und ganz	weitgehend	teils/teils	ansatzweise	nicht	Die Berufspraktikantin/ der Berufspraktikant
Institution						
Persönliche und berufliche Identität						
Gruppe und Gruppenmitglieder						
Planung, Aktivitäten, Dokumentation, Reflexion						
Team- und Elternarbeit, Außenwirkung						

Quelle: Bernitzke und Barth 2010

Das Raster wäre in der praktischen Anwendung zu koppeln und zu modifizieren entsprechend der je spezifischen Modulhandbücher und curricula sowie Vorgaben für Praktika der jeweiligen Fach- bzw. Hochschule. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, Einschätzung der Kompetenzentwicklung der Praktikantin bzw. des Praktikanten von Seiten der Mentorin bzw. des Mentors vorzunehmen.

1.5.5 Ausgewählte Instrumente des Mentorings

Gespräche zwischen Mentorin bzw. Mentor und Praktikantin bzw. Praktikant

Neben der Kompetenz, systematisch planen zu können, sind Mentorinnen und Mentoren für die methodische Umsetzung der Planungen verantwortlich. Anleitende Fachkräfte sehen einer Befragung zufolge das Gespräch mit der Nach-

wuchskraft als zentrales Instrument ihrer Tätigkeit an (Hofer/Schroll-Decker 2004). In Gesprächen mit der Praktikantin bzw. dem Praktikanten können deren mentalen Modelle durch unterschiedliche Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens oder der Konfrontation bearbeitbar gemacht werden (Wahl 2001). Möglichkeiten der Einflussnahme bieten sich zum einen über die Verlängerung des zeitlichen Entscheidungsspielraums. Durch Handlungsunterbrechungen sollen die Chancen für „bewusst gesteuertes Handeln erhöht" werden (Wahl 2001, S. 160). Hierbei wird deutlich, wie negativ sich Zeiten auswirken können, in denen Praktikantinnen und Praktikanten sich selbst überlassen sind. Es finden nachhaltige und unkontrollierbare Lernprozesse statt, die mitgebrachte Alltagstheorien bestärken, stabilisieren und verdichten (Fuchs-Rechlin 2010). Zum anderen soll die Bewusstheit für das eigene Handeln erhöht werden. Was bislang intuitiv ablief, muss durch die Unterbrechung der Handlung bewusst bearbeitet werden. Durch Verlangsamung der Handlungsprozesse und reflektierte Bewertungen des eigenen Handelns können mentale Modelle zum Gegenstandsbereich von Anleitungsprozessen werden.

Die Gespräche können unterschiedliche Ziele verfolgen:

- *„Eine Beurteilung der jeweiligen Arbeit*[30]
- *Vorschläge für alternative Vorgehensweisen*
- *Verbindung mit entsprechenden Theorien (...)*
- *Emotionale Unterstützung*
- *Behutsames Arbeiten an personspezifischen Gefühlen, Attitüden und Haltungen des Praktikanten" (Bernler u.a. 1995, S. 75)*

Die Gespräche sollten regelmäßig stattfinden. Dabei ist wichtig, dass genug Raum und Zeit für persönliche Themen bleibt und die Praktikantinnen und Praktikanten bereits am Anfang des Praktikums über die Schweigepflicht der Mentorin bzw. des Mentors informiert werden (Marona-Glock/Höhl-Spenceley 2012). Störungen sollten vermieden und die Sitzordnung so gewählt werden, dass sie ein Gespräch gleichberechtigter Partnerinnen und Partner unterstreicht (Marona-Glock/Höhl-Spenceley 2012; Müller 2003; Bernler u.a. 1995).

Die Methode: Aus Geschichten lernen

Die Methode *Aus Geschichten lernen* wurde für den fachschulischen Unterricht frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt – von einem Team um Andreas Gruschka (Gruschka, Andreas, Hesse-Lenz, Michely-Weirich, Schomacher 1995a; 1995b). Sie ist anteilig auch auf Mentorings am Lernort Praxis übertragbar.

Ausgehend von dem Wunsch, den Theorie-Praxis-Transfer zu verbessern, entstand eine Methode, die die Praxiserfahrungen der angehenden Fachkräfte als Ausgangspunkte für Reflexionsprozesse nutzt (Gruschka u.a. 1995b). Die Didaktik der Methode *Aus Geschichten lernen* fußt auf den praktischen Erprobungserfahrungen, also im Grunde Protokollen der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, die als Prüffolie dienen, anhand derer die Praxis mit Hilfe von Wissenschaft verstanden, analysiert, optimiert und bewertet werden soll (Gruschka u.a. 1995b).

Die angehenden Fachkräfte sind angehalten, eine ihnen besonders wichtig erscheinende Episode, in der sie entsprechend einer vorab festgelegten Handlungsweise agierten, schriftlich zu dokumentieren. Mithilfe der Handlungsprotokolle werden im Rahmen einer pädagogischen Kasuistik die Reflexions- und Diskussionsprozesse im Rahmen „konsequenter normativer Offenheit" (a.a.O. S. 12) angeregt. Der in den Geschichten dokumentierte Fortschritt der Kompetenzentwicklung wird damit ebenso relevant für die Leistungsbewertung von angehenden Fachkräften wie der mit der Analyse der Geschichten bewiesene Fortschritt, pädagogische Praxis zu reflektieren.

Bildungsprozesse im Rahmen der (beruflichen) Ausbildung lassen sich als Entwicklungsprozess darstellen, der das Erreichen unterschiedlicher

30 Die *Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantinnen und Praktikanten* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

Niveaustufen impliziert [31]. Entwicklung theoretisch betrachtet, steht das lernende Individuum vor Anforderungen, die sowohl eine fachliche als auch personale Weiterentwicklung erforderlich machen. Diese grundsätzliche Auffassung rekurriert auf der Theorie der Entwicklungsaufgaben (Gruschka 1985; Havighurst 1974/1948).

> *„Die berufliche Ausbildung als eine der übergreifenden Entwicklungsaufgaben wird erst im vollen, nicht technischen Sinne zu einer solchen, wenn sich dem Subjekt mehrere Optionen eröffnen und auch nach einer Wahlentscheidung der Weg zur beruflichen Qualifizierung nicht schon durch die Anforderungen vollständig determiniert ist. Gerade im Fall der Erzieherausbildung ist diese Bedingung gegeben, so daß der Schüler aufgefordert ist, selbst eine Balance herzustellen zwischen dem, was objektiv als Möglichkeit zugelassen wird und dabei den eigenen Orientierungen entspricht, und dem, was vom Handlungsfeld als unhintergehbares Verhalten postuliert wird" (Gruschka 1985, S. 45 f.).*

Die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben stellt in Ausbildung befindliche frühpädagogische Fachkräfte demnach vor (praktische) Situationen, in denen sie bisherige Verhaltensmuster modifizieren müssen, um zu einer Akkommodation ihrer bisherigen Handlungskompetenzen zu gelangen. Diese Herausforderungen lassen sich in vier zentrale Entwicklungsaufgaben gliedern, die aufeinander aufbauend eine zunehmende pädagogische Kompetenz illustrieren (Gruschka 1985):

1. Formulierung eines Modells der Berufsrolle
- klar werden über Erwartungen und Motive zur Berufswahl
- Auseinandersetzung mit dem Berufsrollenverständnis
- Identitätssichernde Motivation, sich für den Arbeitsbereich zu qualifizieren und in ihm tätig zu sein
- generieren von Erfahrungen

2. Formulierung eines Modells zur Wahrnehmung des späteren Adressaten
- lernen, sich seinen Klienten oder Kunden gegenüber pädagogisch zu verhalten
- erarbeiten einer stabilen Vorstellung der pädagogisch ausgewiesenen Fremdwahrnehmung
- entwickeln von pädagogisch legitimierter Wahrnehmungsmodelle der Adressaten
- ausbilden einer generativen Vorstellung, die einen situativ angemessenen Zugang zu Kindern ermöglicht

3. Erarbeiten eines Konzepts pädagogisch-praktischen Handelns
- entwickeln eines Konzepts pädagogisch-praktischen Handelns
- Integration des individuellen Berufsrollenverständnisses und der Sicht auf die Adressaten in ein pädagogisches Handlungsmodell
- Übersetzung der eigenen kommunikativen, ethischen, politischen Leitvorstellungen in Inhalte und Methoden

4. Formulierung einer Strategie der Professionalisierung
- ziehen einer Bilanz und Bewerten der eigenen erreichten Kompetenzen und Sicherheiten
- entwickeln einer Verhaltensstrategie im Berufspraktikum
- Sicherheit, an der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen zu arbeiten

Die individuellen Geschichten werden zu einem Medium, über das die Beteiligten ins Gespräch kommen. Dieses Gespräch konzentriert sich sinnvollerweise auf die vier zentralen Entwicklungsaufgaben angehender Fachkräfte, indem die Geschichten mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1974/1948) verknüpft werden. Dieses Vorgehen kann in Mentoringprozessen am Lernort Praxis genutzt werden. Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben steht dabei die aktive und zentrale Rolle der Praktikantinnen und Praktikanten in ihrem Ausbildungsprozess im Mittelpunkt.

31 Die *Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantinnen und Praktikanten* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

Fall-rekonstruktive Methoden

In kindheitspädagogischen Studiengängen an Hochschulen wurden in den vergangenen Jahren zunehmend (fall-)rekonstruktive Methoden in Ausbildungskontexten erprobt. Ziel war es, „*methodisch-angeleitetes* und *professionell begleitetes* Nachdenken und Reflektieren über Praxis" anzuregen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011a, S. 25). Die derzeit gängigen bzw. empirisch erprobten Verfahren werden im Folgenden dargestellt.

Arbeiten mit standardisierten oder real erlebten Dilemma-Situationen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011a)

Dilemma-Situationen werden von den Autoren der Methode in Bezug auf Daniel N. Stern (2007) folgendermaßen definiert:

> *„Von einem Dilemma sprechen wir dann, wenn ein Akteur eine Situation nicht mehr ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutinen bewältigen kann und/oder sich in einem inneren Konflikt befindet. So entstehen Situationen, die mit emotionaler Aktivierung oder starken Gefühlen verbunden sind. Bisher festgefahrene innerpsychische Schemata werden damit angestoßen und der Akteur spürt, dass sich im bewusst erlebten Gegenwartsmoment in besonderer Weise Kernfragen seiner aktuellen und biografischen Entwicklung stellen" (Nentwig-Gesemann u.a. 2011a, S. 24).*

Momente, in denen Dilemmata erfahren werden, bergen die Möglichkeit erhöhter Offenheit für Selbstreflexivität. Das kann eine gute Basis sein für Weiterentwicklungsprozesse im Kontext von Ausbildung (und Professionalisierung) – birgt aber auch die Gefahr von Ablehnung und Stagnation.

Vor allem die Bearbeitung von solch persönlich erlebten Dilemma-Situationen bietet anleitenden Fachkräften Möglichkeiten der Kompetenzerfassung und Weiterentwicklung, indem subjektive Theorien offengelegt und die daraus resultierenden Handlungen hinterfragt werden können. In Ausbildungssituationen können so Stolpersteine aufgespürt und geeignete Methoden entwickelt werden, um diese und vergleichbare Situationen zukünftig professionell bearbeiten zu können (Nentwig-Gesemann u.a. 2011a). Ähnlich dem zuvor beschrieben Verfahren *Aus Geschichten lernen* sollen angehende Fachkräfte herausfordernde Praxissituationen erkennen, diese selbstreflexiv analysieren, hinterfragen und weiterentwickeln, um sie als Entwicklungschance zugänglich zu machen und somit zur Kompetenzentwicklung beitragen zu lassen (Pietsch 2012). Folgende Aufgabenstellung einer selbst erlebten Dilemma-Situation macht die Methodik deutlich (Nentwig-Gesemann u.a. 2011a):

- Beschreiben Sie möglichst detailliert eine konkrete praxisbezogene Entscheidungs- und Handlungssituation mit *Dilemmacharakter*, die Sie selbst erlebt bzw. beobachtet haben.
- Analysieren Sie den Verlauf der Situation, entwickeln Sie mehrere Lesarten, beziehen Sie die Perspektiven der verschiedenen Akteure ein, entwerfen Sie retrospektiv andere Handlungsmöglichkeiten, begründen Sie getroffene Entscheidungen.
- Setzen Sie den konkreten Einzelfall in Beziehung zu theoretischem Wissen sowie zu anderen Fällen und Situationen.
- Beziehen Sie Ihre eigene biografische Entwicklung ein und stellen Sie dar, welche Fragen und Herausforderungen sich für Sie persönlich aus der Handlungssituation ergeben.

Narrative Interviews

An der Alice-Salomon-Hochschule Berlin wurde die Methode des narrativ-episodischen Interviews zur Kompetenzerfassung bei Studierenden entwickelt, die hier in einem längeren Zitat wiedergegeben wird.

> *„Das Verfahren ermöglicht die Rekonstruktion individueller Kompetenzen und Kompetenzverläufe und damit ein gezieltes Eingehen auf die unterschiedlichen Ausgangs- und Anknüpfungspunkte von Lehr- und Lernprozessen der Studierenden bzw. Teilnehmenden an Weiterbildung. Das Verfahren ist sehr gut geeignet, um mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an grundlegenden Haltungen (z.B. ihrem Bild vom Kind und ihrem professionellen Selbstverständnis) zu arbeiten sowie ‚Orientierungsdilemmata' – Erfahrungen von Diskrepanzen zwischen Einstellungen/Ansprüchen einerseits, Handlungspraxis andererseits – zu iden-*

tifizieren und diese im weiteren Bildungsprozess reflektierend zu thematisieren" (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011, S. 26).

Im Kontext von Anleitungsgesprächen eignet sich das beschriebene Verfahren, um subjektive Theorien von angehenden Fachkräften sichtbar und bearbeitbar zu machen.

Videoanalysen

Die Videoanalyse ist ein derzeit noch in der Entwicklung befindliches Verfahren, mit dem Kompetenzen des Wahrnehmens und Beobachtens, der Analyse und der begründeten Planung erfasst werden können. Die Entwicklungsphase sieht derzeit ein Arbeiten an prototypischen Fällen vor, die Fachkräften gezeigt und dann schriftlich oder mündlich bearbeitet werden sollen. Neben der Frage nach einem ersten Eindruck und der Aufforderung, die Videosequenz zu beschreiben, sind die Fachkräfte aufgefordert, die Sequenz anhand einiger Fragestellungen zu interpretieren und für ein Entwicklungs- oder Elterngespräch aufzubereiten. Anhand eines Auswertungsrasters können standardisierte Kompetenzeinschätzungen der Fachkräfte vorgenommen werden (Nentwig-Gesemann 2012)

In Mentoringprozessen ist eine Abwandlung des Verfahrens hin zu einer eher qualitativ bezogenen Videoanalyse denkbar. Analysiert, diskutiert und interpretiert werden könnten Situationen, in denen sich angehende Fachkräfte in der Interaktion mit Eltern, Kindern oder Kolleginnen und Kollegen videografieren lassen. An der *Evangelischen Hochschule Freiburg* wurde 2012 ein solches Vorgehen im Rahmen eines Mentorinnen- und Mentorentreffens erstmalig mit Fachkräften erprobt und hinsichtlich seiner Anwendbarkeit in der Praxis, seines Aufwandes und des erhofften Nutzens für die Mentorinnen und Mentoren geprüft. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Weiterentwicklung der Methode ein. www.ash-berlin.eu/hsl/forschung.phtml?id=551 (22.09.2014)

1.5.6 Dokumentation, Einschätzung und Beurteilung

Zu den Aufgaben einer Mentorin bzw. eines Mentors zählen auch die Kontrolle sowie die Bewertung der Tätigkeiten einer zukünftigen Fachkraft [32]. Hierzu liegen häufig Vorgaben der jeweiligen Ausbildungsstätten vor. Wenngleich die Prüfung berufspraktischer Kompetenzen lediglich in den fachschulspezifischen Rahmenvorgaben zu finden ist, so ist die Aufgabe des Bewertens im Sinne einer konstruktiven Kritik ebenso für Mentorings im hochschulischen Kontext relevant, da die anleitende Fachkraft auch hier Verantwortung für das Erreichen der Qualifikationsziele übernimmt. Brunhilde Schütt bezeichnet das Beurteilen als „ungeliebtes Kapitel" (Schütt 1994, S. 108). Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass das Bewerten von einigen Mentorinnen und Mentoren als eher „unangenehm" empfunden wird (Bernler u. a. 1995, S. 87).

Für eine transparente und nachvollziehbare Beurteilung sollte diese Schritt für Schritt ins Praktikum integriert sein und nicht erst zum Ende des Praktikums erfolgen [33]. Anhand eines *vierstufigen Phasenmodells* zeigt Brunhilde Schütt auf, wie Einschätzungen/Bewertungen mehrstufig geplant werden können. In der ersten Phase soll das Feedback so gestaltet werden, dass es dem anfänglichen Sicherheitsbedürfnis der Praktikantinnen und Praktikanten gerecht wird. Im weiteren Verlauf gleichen die Mentorin bzw. der Mentor und die angehende Fachkraft ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen auf Basis von Beobachtungspunkten ab, die in Phase zwei zunächst von der anleitenden Fachkraft vorgegeben und in der dritten Phase gemeinsam mit den Nachwuchskräften festgelegt

32 Die *Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der künftigen Fachkräfte* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin und Mentor* am *Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

33 Die *Planung des Mentorings* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin und Mentor am Lernort Praxis*, siehe Teil B dieses Wegweisers.

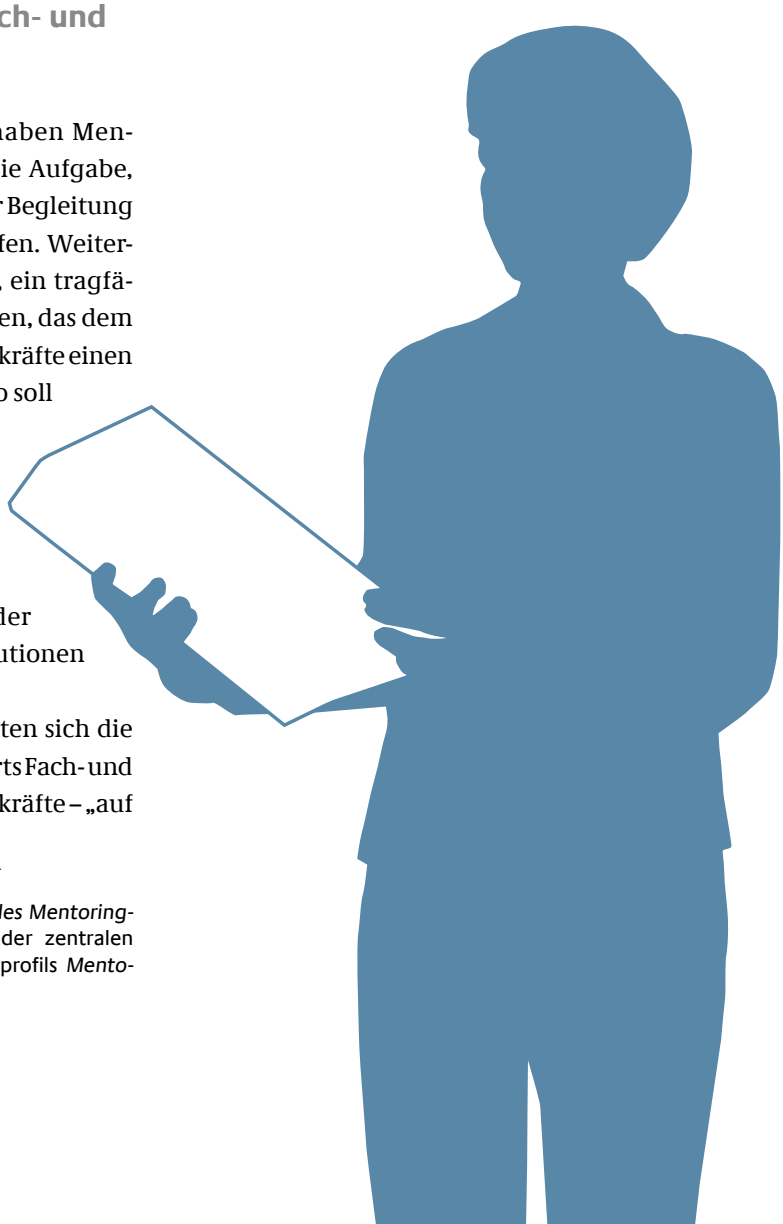
werden. Der gesamte Feedback-Prozess mündet in der vierten Phase schließlich in einer Beurteilung. Schütt betont grundsätzlich die Bedeutung von Feedback-Regeln, die den beschriebenen Rückmeldungsprozess positiv unterstützen sollen (Schütt 1994). Das regelmäßige Feedback geben die Mentorinnen und Mentoren in der Regel im Rahmen von Reflexions- und Anleitungsgesprächen; auf diese wurde bereits weiter oben eingegangen.

Beurteilungen von Praktikantinnen und Praktikanten sind grundsätzlich mit allen Beteiligten der Ausbildung abzustimmen, d.h. mit dem Lernort Fach- und Hochschule, dem Lernort Praxis sowie der angehenden Fachkraft. Eine Gleichwertigkeit der Einschätzung durch die Beteiligten wäre beispielsweise mithilfe eines standardisierten Verfahrens denkbar.

1.5.7 Kooperation mit der Fach- und Hochschule

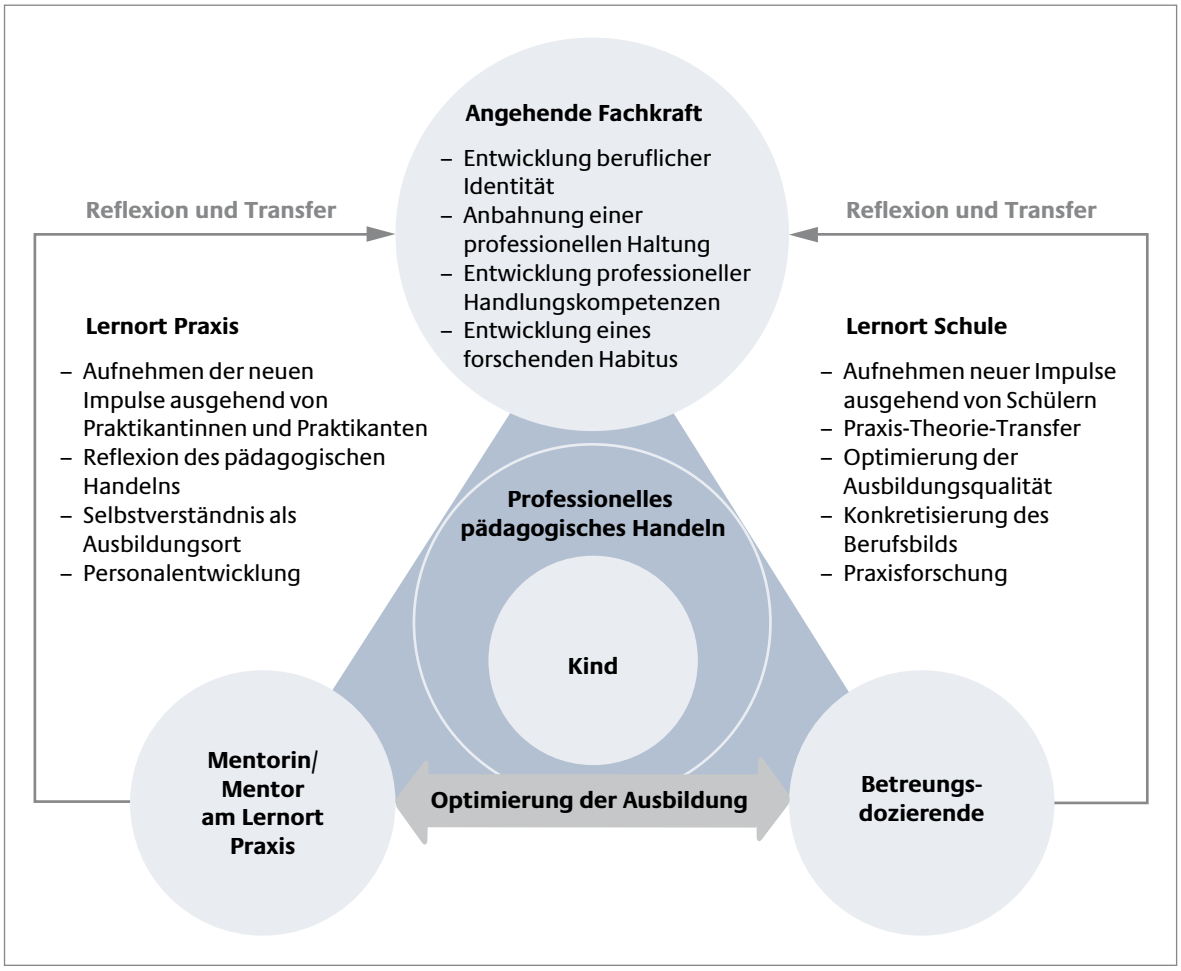
Gemeinsam mit der Leitungskraft haben Mentorinnen und Mentoren zum einen die Aufgabe, konkrete Maßnahmen hinsichtlich der Begleitung einzelner Nachwuchskräfte zu ergreifen. Weiterhin stehen sie in der Verantwortung, ein tragfähiges Kooperationskonzept zu gestalten, das dem Bildungsprozess der angehenden Fachkräfte einen möglichst idealen Rahmen liefert[34]. So soll sichergestellt werden, dass alle Beteiligten der Ausbildungstriade (vgl. Abb. 4) positiv zusammenwirken und sich professionelles frühpädagogisches Handeln im Kontext individueller Bildungsprozesse und an der Schnittstelle unterschiedlicher Institutionen entwickeln kann.

Im Rahmen einer Kooperation sollten sich die Akteure – des Lernorts Praxis, des Lernorts Fach- und Hochschule und die angehenden Fachkräfte – „auf Augenhöhe“ (Ebert 2010, S. 52) begegnen und sich der eigenen Ziele und Erwartungen ebenso bewusst sein wie der der Kooperationspartnerinnen und -partner. Diese Anforderung bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit und den Austausch im Rahmen einzelner Praktika, als auch auf eine übergeordnete und allgemeine Kooperation beider Lernorte. Letzteres impliziert beispielsweise die gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts zur praktischen Ausbildungsphase.



34 Die *Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung* ist eine der zentralen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis.*

Abbildung 4: Die Ausbildungstriade – Aufgaben und Zuständigkeiten der beteiligten Akteure



Quelle: eigene Abbildung

1.6 Resümee

Die vorliegende Expertise ging der Frage nach, welche Faktoren die Qualität von Mentorings ausmachen bzw. beeinflussen. Da die Fachkräfte, die als Mentorinnen und Mentoren in der Praxis tätig sind, wesentliche Qualitätsindikatoren darstellen, standen ihre Aufgaben sowie die für die Erfüllung dieser Tätigkeit notwendigen Kompetenzen im Zentrum der Betrachtung. Allerdings sind diese Fachkräfte nur ein Faktor in einem Zusammenspiel unterschiedlicher, sich gegenseitig bedingender Qualitätsdimensionen, die im Folgenden zusammengefasst und bilanziert werden.

Die Qualität und damit der Erfolg von Mentorings in Kindertageseinrichtungen ist zunächst davon abhängig, dass sich beide Lernorte (die Praxis und die Fach- und Hochschulen) für die Ausbildung des Berufsnachwuchses gemeinsam verantworten und die gemeinsame Zuständigkeit konzeptionell gesichert ist.

Die Zusammenarbeit erfolgt jedoch mit einer deutlichen Dominanz aufseiten der Fachschulen gegenüber der Praxisseite (in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher). Diese Feststellung ergibt sich aus den vorliegenden Forschungsergebnissen und den föderalen Verordnungen. Diese grundsätzliche Dominanz spiegelt sich im Ausbildungskonzept insgesamt wieder aber auch hinsichtlich der Verantwortung für den praktischen Ausbildungsteil. Bereits 2001 wurde im JMK-Beschluss zum Lernort Praxis gefordert: „Um die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Praxis zu gewährleisten, sollten in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder fest verankerte Strukturen geschaffen werden, die den beständigen Austausch und wechselseitigen Bezug zwischen den Lernorten gewährleisten.“ Obwohl für den hochschulischen Bereich der Kindheitspädagogik zur Zusammenarbeit der beiden Lernorte noch keine repräsentativen Studien vorliegen, muss davon ausgegangen werden, dass auch hier noch Entwicklungspotenziale liegen. Neben einer entsprechend verbindlichen Rahmung auf Länderebene sollten die jeweiligen Kooperationspartnerinnen und -partner gemeinsam Ausbildungskonzepte entwickeln, die die Ziele, Abläufe und Inhalte verbindlich und für alle am Ausbildungsprozess Beteiligten transparent festlegen. Dabei sollten vor allem die Planung und Steuerung der praktischen Ausbildungs- bzw. Studienanteile in der gemeinsamen Verantwortung beider Lernorte liegen.

Ein wichtiger Schritt für die Zusammenarbeit von Fach- und Hochschule mit dem Lernort Praxis ist es, die Trennung von Theorie und Praxis zu überwinden und damit auch, dass sie jeweils nur einem Lernort zugeordnet werden: Theorie/Schule sowie Praxis/Kindertageseinrichtungen. Alle Akteure sind angehalten, dieses einseitige und antiquierte Verständnis einer Dyade aus Lehre/Theorie und Kindertageseinrichtung/Praxis hin zu einer Triade aus *Forschung, Lehre/Theorie und Praxis* aktiv zu verändern.

Eine weitere zentrale Voraussetzung für Mentorings ist die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Ausbildungsinstanzen. Sie sollen sich als solche verstehen und als solche wahrgenommen werden. Dazu ist es notwendig, die Aufgaben der an der Ausbildung des Nachwuchses Beteiligten klar zu benennen und voneinander abzugegrenzen. Eine curriculare Festschreibung ermöglicht verbindliche Vorgaben, die von den Zuständigen – u.a. den Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis – kompetent zu erfüllen sind.

Die Auseinandersetzung mit länderspezifischen Vorgaben und deren Umsetzung hat gezeigt, dass anleitende Fachkräfte in der Regel eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert haben und eine mindestens zweijährige Berufserfahrung vorweisen können. Es erscheint zunächst positiv, dass eine bestimmte fachliche Expertise damit Voraussetzung ist, um Praktikantinnen und Praktikanten in ihrem (Aus-)Bildungsprozess zu begleiten. Die fachliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat allerdings deutlich gemacht, dass Mentorinnen und Mentoren über sehr umfangreiche Kompetenzen verfügen sollten, die die Fähigkeiten einer pädagogischen Fachkraft übersteigen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Da die Aneignung dieser Kompetenzen nicht Gegenstand der üblichen Ausbildungs- und

Studiengänge ist, sollten, wie im Beschluss der JMK 2001 gefordert, spezielle Weiterbildungen unbedingt Voraussetzung für die Übernahme der Mentoring-Tätigkeit sein. Die Teilnahme an einer (berufsbegleitenden) Weiterbildung ist von den Trägern entsprechend zu ermöglichen, z.B. durch Freistellung und Kostenübernahme.

Neben Zeitkontingenten für Weiterbildungen spielt der Faktor Zeit auch eine entscheidende Rolle für (die Qualität) des Mentoringprozesses: Mentorinnen und Mentoren benötigen für die Erfüllung ihrer Aufgaben genügend Zeit, z.B. für die Planung der (individuellen) Begleitung, die Vor- und Nachbereitung von (Reflexions-)Gesprächen und die Kooperation mit den Ansprechpersonen der Fach- bzw. Hochschulen. Denkbar wäre, das Mentoring als *herausgehobene Funktion* (JMK 2005) zu definieren und dadurch im frühpädagogischen Feld Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen. Neben einem ausreichenden Zeitkontingent ist zudem ein Anreizsystem zu schaffen, das den Mehraufwand und die verantwortungsvolle Tätigkeit dieser Fachkräfte fachlich und monetär würdigt.

Im Hinblick auf die Aufgaben und Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren zeigt sich, dass diese neben Planungsgeschick und einer strukturierten Arbeitsweise vor allem über ausgeprägte soziale und kommunikative Fähigkeiten verfügen sollten. Die Hauptaufgabe anleitender Fachkräfte ist es, die angehende Fachkraft in ihrem Bildungsprozess und beim Erreichen der Qualifikationsziele zu begleiten. Dafür müssen Mentorinnen und Mentoren eine professionelle Arbeitsbeziehung zur Nachwuchskraft aufbauen, sich mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern (proaktiv) abstimmen und Interaktionsprozesse mit den ihnen Anvertrauten initiieren. Dabei ist die Mentorin bzw. der Mentor mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Rollenvorstellungen konfrontiert, muss Widerstände erkennen und mit Konflikten konstruktiv umgehen. Eine besondere und häufig unbeliebte Aufgabe ist die Leistungsbeurteilung der Praktikantinnen und Praktikanten, die u.a. ausgeprägte Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen erfordert. In Bezug auf die Bewertung des pädagogischen Handelns im Praktikum ist über innovative Modelle der Kompetenzerfassung bzw. -entwicklung nachzudenken, die eine gleichwertige Beurteilung durch den Lernort Fach- bzw. Hochschule, den Lernort Praxis und die angehenden Fachkräften ermöglichen. Darüber hinaus sind Beurteilungen stets mit der Selbstwahrnehmung der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen abzustimmen und gemeinsam zu reflektieren.

Um den Lernort Praxis nach innen und nach außen zu stärken und dadurch die Prozessqualität zu sichern, bedarf es letztlich neben einer kompetenten Mentorin bzw. eines kompetenten Mentors einer umsichtigen Leitung, die in der Lage ist, den Gesamtprozess zu steuern. Denn dieser ist auch als Personalentwicklungsaufgabe aufzufassen und muss in die Strukturen und -abläufe der Einrichtung integriert und vom gesamten Team mitgetragen werden. Ein Selbstverständnis der Kindertageseinrichtung als Lerngemeinschaft (Oberhuemer 2010) ist hierbei zielführend.

Es wurde bereits angesprochen, dass der Professionalisierungsprozess angehender frühpädagogischer Fachkräfte nur durch ein Miteinander von Forschung, Lehre/Theorie und Praxis gelingen kann. Denn die Kompetenzentwicklung im Sinne der anzustrebenden frühpädagogischen Qualifikationsziele ist durch eine rein theoretische Ausbildung ebenso undenkbar wie durch eine isolierte, rein praktische Ausbildung, die von forschungsbasierten und/oder theoretischen Erkenntnissen losgelöst ist. Die Arbeit im frühpädagogischen Kontext setzt insbesondere einen sicheren Umgang mit komplexen und unvorhersehbaren Situationen voraus sowie die Herausbildung einer pädagogischen Haltung und einer beruflichen Identität. Dies erfordert zwingend Erfahrungen im praktischen Tätigkeitsfeld sowie deren theoriebasierte Reflexion. Es ist anzumerken, dass die Begleitung von Studierenden der Bachelorstudiengänge *Pädagogik der Kindheit* bei der Herausbildung einer beruflichen Identität vor dem Hintergrund (noch) prekärer ist, da es sich um ein relativ neues und damit recht unbekanntes Berufsbild handelt. Mentorinnen und Mentoren sowie Studierende haben keine oder zumindest unkonkrete Vorstellungen von ihren potenziellen Arbeitsfeldern,

den spezifischen Anforderungen und verlangten Kompetenzen. Ein hochschulspezifisches Qualifikationsziel sind nach dem *Gemeinsamen Orientierungsrahmen* (KMK/KFMK 2010) die Fähigkeiten zu wissenschaftlicher Analyse praktischer Situationen sowie zur Planung und Durchführung von Praxisforschungen. Die Kompetenzen können nur dann angeeignet werden, der forschende Habitus sich nur dann herausbilden, wenn Forschung, Lehre und Praxis eng und sinnvoll miteinander verzahnt sind. Verbindliche Weiterbildungsmaßnahmen für Mentorinnen und Mentoren gewährleisten, dass diese den beschriebenen vielfältigen und komplexen Aufgaben des Mentorings gerecht werden und die Qualität gewährleisten als einer der vielen Faktoren zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Es erscheint hierbei nicht sinnvoll, die Qualifizierung in Bezug auf die spezifischen Kompetenzen der anleitenden Fachkräfte bereits in die fachschulische Ausbildung oder das hochschulische Studium zu integrieren, da eine hinreichende Expertise – beispielsweise durch Berufserfahrung – Voraussetzung für die Ausbildung angehender Fachkräfte sein muss (Novizen-Experten-Modell, Dreyfus & Dreyfus 1988).

Aus den bisherigen Ausführungen können folgende Aspekte in Bezug auf die Aufgaben, Rollen und Funktionen der Mentorin bzw. des Mentors bilanziert werden:

- Praktikantinnen und Praktikanten befinden sich während des Praktikums in Situationen, die mit (beruflichen) Entwicklungsaufgaben verknüpft sind.
- Die Entwicklung vom Novizen – im Idealfall – bis zum Experten wird durch eine reflektierte Haltung zu den in der Praxis vorgefundenen Prozessen und dahinterstehenden handlungsleitenden Orientierungen vollzogen.
- Die zentralen Herausforderungen für Mentorinnen und Mentoren bestehen in der Begleitung und Unterstützung der Nachwuchskräfte beim Erwerb einer …
  (a) Berufskompetenz im Sinne wissenschaftlichen, forschungsbasierten Wissens und erfahrungsgesättigten, handlungspraktischen Wissens sowie dessen Anwendung.
  (b) Berufsidentität im Sinne der (permanenten) Generierung eines professionellen Habitus.
  (c) Reflexionskompetenz im Sinne einer Vermittlung zwischen theoretischem und Erfahrungswissen sowie des Einbezuges biografischer Aspekte (Fröhlich-Gildhoff u.a., 2011).
- Mentorinnen und Mentorinnen fungieren in ihrer Funktion als Vorbild und Modell professionellen pädagogischen Handelns (auch im Binnenverhältnis zur Nachwuchskraft), außerdem ermöglichen sie praktische Erfahrungen und deren Reflexion.

Aus diesen Punkten ergibt sich ein Bildungsverständnis, bei dem Praktikantinnen und Praktikanten im Licht ihrer jeweils individuell zu entwickelnder Handlungskompetenzen betrachtet werden. Wenn die Zielsetzung eines Mentorings darin besteht, dass zukünftige Fachkräfte professionelles, d.h. eigenständiges reflektiertes Handeln entwickeln, sind Mentoringprozesse ihrem Wesen nach immer unterstützender, begleitender und beratender Natur (Ebert 1999). Eventuelle instruktiv orientierte Vorstellungen der Gestaltung und Unterstützung von Bildungsprozessen müssen daher hinsichtlich eines konstruktivistischen Bildungsverständnisses erweitert werden zu einem dialogisch angelegten Prozess, der sich durch gemeinsame Reflexion pädagogischen Handelns auszeichnet. Der Berufsnachwuchs muss darin unterstützt werden, selbstreflexiv eigene Ziele, Wertvorstellungen und handlungsleitende Orientierungen als „persönliche Ressourcen im Umgang mit Herausforderungen des beruflichen Alltags [zu] erkennen und zur Lösung von Problemen einzusetzen“ (Ebert 1999, S. 152).

Abschließend sei an dieser Stelle erwähnt, weshalb sich die Autorinnen und Autoren in der Betrachtung der Thematik für den Begriff des Mentoring bzw. der Mentorin und des Mentors entschieden haben und damit gegen den geläufigen Begriff der (Praxis-)Anleiterin bzw. der (Praxis-)Anleitung.

In Bezug auf angehende Lehrerinnen und Lehrer nennt Liselotte Denner (Denner 2013) das *Anleiten* als eine von insgesamt vier Gestaltungsaufgaben

der begleitenden Lehrkraft. Die drei anderen Gestaltungsaufgaben sind: *Beraten, Rückmeldung geben und Leistung begutachten*. Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff der (Praxis-)Anleiterin bzw. des Praxis-(Anleiters) zu kurz gegriffen und vermag nicht die Fülle an Aufgaben, die eine Fachkraft bei der Qualifizierung der Nachwuchskräfte hat, zu fassen. Zusätzlich steht der Begriff der Anleitung synonym für *Anweisung*, *Unterweisung* oder weist nach der Definition im Duden und im Kontext der Arbeitsanleitung darauf hin, „wie eine Arbeit auszuführen ist". Dieses Bildungsverständnis steht dem in der Expertise dargelegten Verständnis einer anleitenden Fachkraft entgegen, denn es vermittelt eine eher hierarchische Struktur. Stattdessen haben sich die Autorinnen und Autoren für den Begriff der Mentorin bzw. des Mentors entschieden, der für ein modernes Lernverständnis und eine moderne Lernunterstützung steht. Im Rahmen dieser Auffassung verstehen sich Mentorinnen und Mentoren nicht als allwissende, instruktive Lehrmeister, sondern als Expertin oder Experte des Berufsfelds, die bzw. der im Rahmen einer professionellen Arbeitsbeziehung andere darin begleitet, pädagogische Handlungskompetenzen (selbst) aus- und weiterzubilden und dabei selbst Lernende bzw. Lernender ist.

Literatur

Anderson, John R. (1990): Cognitive psychology and its implications. New York

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg

Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und die Berufsbildungsforschung. In: Guido Franke (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, S. 52–74

Askeland, Kjell (1982): Problem i socialarbeterutbildningen. Ett drömpsel. Stockholm

Auböck, Ulrike (2009): Das subjektive Rollenverständnis der Praxisanleiter in der Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege. Magisterarbeit. Universität für Medizinische Informatik und Technik, Hall in Tirol

BundesArbeitsGemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit e.V./Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2003): Praxisorientierung im Studium der Sozialen Arbeit. Empfehlungen zur Praxisanleitung. Essen

Baitsch, Christof (1993): Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive. Frankfurt am Main

Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen/Farmington Hills, S. 15–36

Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fächkräfte, WiFF Studien, Band 10. München

Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik (bawüff) (Hrsg.) (2011): Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase der ErzieherInnen/KinderpflegerInnen. Implikationen für den neuen Studiengang im Kontext der Berufsfeldentwicklung. Zwischenergebnisse. Tübingen

Beher, 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

Bernitzke, Fred/Barth, Hans-Dietrich (2010): Theorie trifft Praxis. Handlungskompetenz im sozialpädagogischen Berufspraktikum. Haan-Gruiten

Bernler, Gunnar/Johnsson, Lisbeth/Krauss, Ernst Jürgen (1995): Das Praktikum in sozialen Berufen. Ein systematisches Modell zur Anleitung. Weinheim/Basel

Bloom, Benjamin S. (1974): Time and learning. In: American Psychologist, 29. Jg., H. 9, S. 682–688

Bollnow, Otto Friedrich (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., H. 3, S. 221–252

Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Thünemann, Silvia (2012): Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. In: Frühe Bildung, 1. Jg., H. 2, S. 95–102

Bücklein, Christina (2011): Selbstreflexion im frühpädagogischen Alltag. Eine Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens frühpädagogischer Fachkräfte. Unveröffentlichte Masterarbeit. Freiburg im Breisgau

BundesArbeitsGemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (2006): Strukturhilfen zur Implementierung und zum Ausbau von Praxisämtern/Praxisreferaten an Hochschulen, Fachbereichen, Fakultäten oder Studiengängen für Soziale Arbeit. Köln

Callo, Christian (2002): Modelle des Erziehungsbegriffs. Einführung in pädagogisches Denken. München/Wien/Oldenbourg

Claxton, Guy (1990): Teaching to Learn. A Direction for Education. London

Cloos, Peter (2007): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München

Cochrane-Smith, Marilyn/Lytle, Susan L. (1999): Relationships of Knowledge and Practice. Teacher Learning in Communities. In: Review of Research in Education, 24. Jg., H. 2, S. 251–307

Cohen, Gillian (1989): Memory in the Real World. London

Cortina, Kai S. (2006): Psychologie der Lernumwelt. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel, S. 477–524

Dahrendorf, Ralf (2006): Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen/Farmington Hills

Dann, Hans-Dietrich/Cloetta, Bernhard/Müller-Fohrbrodt, Gisela/Helmreich, Reinhard (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart

Denner, Liselotte (2013): Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – Empirische Befunde. Baltmannsweiler

Derschau, Dietrich von (1983): Eine verpasste Chance. KMK-Rahmenvereinbarungen – ein brüchiger Rahmen für die Erzieherausbildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 34. Jg., H. 6, S. 278–282

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2000): Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen. Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. In: Empirische Pädagogik, 13. Jg., H. 4, S. 327–342

Diskowski, Detlef (2011): Ist Akademisierung selbstverständlich Professionalisierung? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 62. Jg, H. 4, S. 48–52

Diskowski, Detlef (2013): Kopf und Bauch. Ein unbegriffener Zusammenhang in der Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik , 64. Jg., H. 1, S. 20–21

Dörner, Dietrich (1989): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1988): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg

Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (Hrsg.) (2012): Praxishandbuch Bachelor of Arts Soziale Arbeit. Stuttgart

Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München, S. 143–155

Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung. Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern . München/Neuwied, S. 47–62

Ebert, Sigrid (2008): Wie ErzieherInnen ihren Beruf lernen. Zum Lernort Praxis in der Aus- und Weiterbildung. In: Rieder-Aigner, Hildegard/Burkard, Wildtrud (Hrsg.): Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen. Regensburg

Ebert, Sigrid (2010): Die Kita als lernende Organisation. Freiburg im Breisgau

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.

Ellermann, Walter (2002): Das sozialpädagogische Praktikum. Weinheim/Basel

Fend, Hellmut (1981): Theorie der Schule. München

Fetchenhauer, Detlef (2011): Die Gesellschaft in uns. Wie soziale Normen, soziale Rollen und sozialer Status unser Verhalten beeinflussen. In: Frey, Dieter/Bierhoff, Hans-Werner (Hrsg.): Sozialpsychologie. Interaktion und Gruppe. Göttingen, S. 201–220

Fiene, Richard (2002): Improving Child Care Quality Through an Infant Caregiver Mentoring Project. In: Child and Youth Care Forum, 31. Jg., H. 2, S. 79–87

Fischer, Martin (2000): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umrisse einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl, Jörg-Peter/Rauner, Felix/Spöttl, Georg (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, S. 31–47

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

Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Und es bewegt sich doch … Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster

Garske, Karin (2010): Der Übergang in die Praxis und seine Bedeutung für die Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten. In: KitaDebatte, 12. Jg., 9, H. 1, S. 19–30

Gildemeister, Regine (1983): Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt

Grewe, Norbert (2007): Lehrerfortbildung und Training. In: Fleischer, Thomas/Grewe, Norbert/Jötten, Bernd/Seifried, Klaus/Sieland, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart, S. 330–340

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar

Gruschka, Andreas/Hesse-Lenz, Cordula/Michely-Weirich, Hildegard/Schomacher, Hedwig (1995): Aus der Praxis lernen. Arbeitsbuch für die Ausbildung in Erziehungsberufen. Berlin

Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten.

In: Journal für LehrerInnenbildung, 11. Jg., H. 3, S. 8–16

Havighurst, Robert James (1974): Developmental Tasks and Education. New York

Heck, Anne (2002). Wie sichern Erzieherinnen ihre – berufliche – Identität? In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim/Berlin/Basel, S. 329–340

Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet. Unter Mitarbeit von Franz Emanuel Weinert. Seelze-Velber

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 10. Jg., H. 3, S. 7–15

Hensge, Kathrin/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn

Herzog, Walter/Felten, Regula v. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), S. 17–28

Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (2012): Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg

Hofer, Bettina/Schroll-Decker, Irmgard (2005): Anmerkungen zum „Privatvergnügen". Praxisanleitung. In: KiTa Kindertageseinrichtungen, BY, 16. Jg., H. 7/8, S. 155–159

Hopson, Barrie/Adams, John (1976). Towards an Understanding. Defining Some Boundaries of Transition Dynamics. In: Hopson, Barrie/Adams, John (Hrsg.): Transition. Understanding and Managing Personal Change. London, S. 3–25

Ivy, Jonathan W./Schreck, Kimberly A. (2008): A Behavioral Approach to Training Day Care Workers. In: International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3. Jg., H. 2, S. 227–238

Jansen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 1. München

Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 13. München

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden, S. 11–29

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin

Knuth, Randy A./Cunningham, Donald J. (1993): Tools for Constructivism. In: Duffy, Thomas M./Lowyk, Joost/Jonassen, David H. (Hrsg.): Designing Environments for Constructive Learning. Berlin, S. 163–188

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge

Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 16. München

Linton, Ralph (1979): Mensch, Kultur und Gesellschaft. Stuttgart

Loffing, Christian (2003): Coaching in der Pflege. Bern

Lüders, Christian (1997): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Diplom-PädagogInnen im Qualitätstest. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 5. Jg, H. 1, S. 4–11

Ludwig, Joachim (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung" als Beitrag zur empirischen

Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld, S. 29–38

Mamerow, Ruth (2001): Modell im Saarland: Selbstbewusst mit neuer Ausbildung. In: Heilberufe, 52. Jg., H. 11, S. 62

Mamerow, Ruth (2010): Praxisanleitung in der Pflege. Berlin/Heidelberg

Marona-Glock, Karin/Höhl-Spenceley, Uta (2012): Praxisanleitung. Anleiter-innen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen. Berlin

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

Meinzer, Gertrud/Finkeldey, Clarissa (1998): Praxisanleitung in der Erzieherinnenausbildung – mehrperspektivisch betrachtet. In: unsere jugend, 49. Jg. H. 12, S. 548–558

Merton, Robert K. (1968): Social Theory and Social Structure. New York

Mietzel, Gerd (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle

Morlock, Winfried (2006): Lernort Praxis – Lernort Fachschule. In: Zühlke, Eckehard /Elsenbast, Volker (Hrsg.): sozialpädagogisch bilden. Reflexionen und Perspektiven evangelischer ErzieherInnenausbildung, ein Lesebuch. Münster, S. 110–115

Müller, Simone (2003): Anleitung im praktischen Studiensemester. Ein Kernstück im Studium der Sozialen Arbeit. Konstanz

Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hans-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart

Musiol, Marion/Nobis, Beate (2002): Die eigene Biografie als Lernpotenzial für Erzieherinnen. Überlegungen zu einem beruflichen Selbstverständnis. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 53. Jg., H. 2, S. 26–29

Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen/Farmington Hills, S. 251–264

Nentwig-Gesemann, Iris (2012): Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern, Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der BAG KAE, 25. September 2012; http://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/16d5cada9e49a83f4c50671bd825594c_vortrag_bag_kae_____2012_fuer_extern.pdf) (22.07.2014)

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011a): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, 0. Jg., S. 22–30

Nölle, Karin (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., H. 1, S. 48–67

Oberhuemer, Pamela (2010): Weiterlernen als Leitkonzept. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Freiburg im Breisgau

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 70–183

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63

Olbrich, Christa (1999): Pflegekompetenz. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle

Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, unveröffentlichtes Manuskript

Pasternack, Peer/ Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Halle

Pietsch, Stefanie (2012): Reflexion mit Dilemmasituationen & fallbezogenes Lehren und Lernen. Unveröffentlichte Seminarfolien. Freiburg

Pokora, Felizitas (2012): Ressourcen- und lösungsorientierte Beratung. Ein integratives Konzept für Therapeuten, Coaches, Berater und Trainer. Stuttgart

Polanyi, Michael (1967): The Tacit Dimension. Chicago/London

Profis in Kitas (PiK) (2007): Überblick über Studiengänge für den Bereich Pädagogik der Frühen Kindheit.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler, S. 15–22

Rauner, Felix (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 13. Jg., H. 1, S. 57–72

Reetz, Lothar (1990): Zur Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg, S. 16–35

Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel, S. 613–658

Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart

Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädaogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart

Schäfer, Gerd E. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 33–44

Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (1998): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen

Schmidt-Nische, Ulla (2002): Der „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Zur Mitverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim/Berlin/Basel, S. 117–125

Schmitt, Christof (2007): Praxisorientierung – staatliche Anerkennung – Berufspraktikum. Berlin

Schön, Donald A. (2007): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Aldershot

Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco

Schütt, Brunhilde (1994): Anleiten im Praktikum. Grundlagen, Situationsanalyse, erprobte Wege. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132–170

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 183–275

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 0. Jg., H. 1, S. 49–96

Seidl, Ursula (1985): Die Bedeutung der systematischen und planmäßigen Praktikumsanleitung im Kindergarten. In: Weinschenk, Reinhold (Hrsg.): Beiträge zur Praxisanleitung. München, S. 43–51.

Schank, Roger C/Abelson, Robert P. (1977): Scripts, Plans, Goals, and Understanding. Hillsdale/New York

Shazer, Steve de (1997): Die Lösungsorientierte Kurztherapie – Ein neuer Akzent der Psychotherapie. In: Hesse, Joachim (Hrsg.): Systemisch-lösungsorientierte Kurztherapie. Göttingen, S. 55–74

Spitzer, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München/Heidelberg

Steiner, Edmund (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Zürich

Steiner, Therese/Berg, Insoo Kim (2009): Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg

Stern, Daniel N. (2007). Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt am Main

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main

Strätz, Rainer (1996): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Landesbericht Nordrhein-Westfalen. Köln

Strohmer, Janina/Mischo, Christoph/Hendler, Jessica/Wahl, Stefan (2012): AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In: Kägi, Sylvia/Stenger, Ursula (Hrsg.): Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung. Baltmannsweiler, S. 225–235

Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (1999): Einleitung. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München, S. 7–12

Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 2, S. 206–222

Ulich, Klaus (1998): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 377–396

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz; Luise Zenker (Hrsg.) (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Wahl, Diethelm (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19. Jg., H. 2, S. 157–174

Wehner, Theo/Clases, Christoph/Endres, Egon (1996): Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In: Wehner, Theo/Endres, Egon (Hrsg.): Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen. Weinheim, S. 71–85

Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S./Hersh Salganik, Laura (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle

Weinschenk, Reinhold (1985): Beiträge zur Praxisanleitung. Katholischer Kindergarten aktuell, Band 13. München.

Whitehead, Alfred N. (1929): The Aims of Education. New York

Verordnungen und Beschlüsse

Jugendministerkonferenz: Beschluss der Jugendministerkonferenz in Kassel am 25./26. Juni 1998. Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. www.bildungsserver.de/Jugend-und-Familienministerkonferenz-2039.html (22.07.2014)

Jugendministerkonferenz: Beschluss der Jugendministerkonferenz in Weimar am 17./18. Mai 2001. „Lernort Praxis" in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. www.bildungsserver.de/Beschluesse-der-Jugend-und-Familienministerkonferenz-und-der-Kultusministerkonferenz-zur-Ausbildung-von-fruehpaedagogischen-Fachkraeften-4018.html (22.07.2014)

Jugendministerkonferenz: Beschluss der Jugendministerkonferenz in München am 12./13. Mai 2005. TOP 10: Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. München

Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie: Der „Lernort Praxis" in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Zugrunde liegender Bericht des JMK-Beschlusses vom 17./18.05.2001. www.bildungsserver.de/Beschluesse-der-Jugend-und-Familienministerkonferenz-und-der-Kultusministerkonferenz-zur-Ausbildung-von-fruehpaedagogischen-Fachkraeften-4018.html (22.07.2014)

Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz am 1. Dezember 2011. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Berlin/Bonn

Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010: Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit". Berlin/Bonn

Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz am 7. November 2002 in der Fassung vom 27. Februar 2013. Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Berlin/Bonn

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011): Rahmenplan für das Berufspraktikum – Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik. Hrsg. v. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport sowie Sächsisches Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft (02.12.2009. Rechtsbereinigt mit Stand vom 01.08.2011): Verordnung über die Fachschule im Freistaat Sachsen (Schulordnung Fachschule – FSO)

Sächsisches Staatsministerium für Soziales sowie Sächsisches Staatsministerium für Kultus (05.12.2008): Gemeinsame Empfehlung zur Durchführung der Fortbildung von Fachkräften für die fachliche Anleitung und Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Einrichtungen und Diensten der Behindertenhilfe

Trägerübergreifende Rahmenvereinbarung zur Praxisanleitung in Rheinland-Pfalz (01.01.2006)

2 Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Sigrid Ebert

Seit der Neuordnung sozialpädagogischer Bildungsgänge Anfang der 1970er-Jahre beschäftigt die Fachgesellschaften der Kinder- und Jugendhilfe die Frage, wie eine für sozial- bzw. frühpädagogische Berufe qualifizierende Ausbildung organisiert und prozessiert sein muss.

Eine berufsqualifizierende Ausbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern an Fachhochschulen und Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen können Ausbildungsstätten und Anstellungsträger nur gemeinsam verantworten, zu dieser Aussage kommt eine Veröffentlichung des *Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* von 1992:

> *„Eine der Nahtstellen dieser gemeinsamen Verantwortung sind die Praktika, die – kurzfristig oder langfristig im Rahmen einer einphasigen oder zweiphasigen Ausbildung – die Studierenden befähigen sollen, das in der Ausbildung erworbene Wissen und Können im Berufsalltag einzuüben und zu erproben, zu erweitern und zu reflektieren und dabei eine berufliche Identität zu entwickeln" (Scherpner 1992, S. 1).*

Diese funktionalistische Sicht auf die Praktika war jedoch nicht allein ausschlaggebend, als sich Anfang der 1990er-Jahre in Qualitätszirkeln Fachschuldozentinnen und Fachhochschuldozenten, Leitungskräfte und Fachberatungen zusammenschlossen, um Leitfäden zu erstellen und Fortbildungen für die Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis durchzuführen, um die „spürbare Diskrepanz" abzubauen, „mit der sich zwei Systeme gegenüberstehen, deren Sinn und Zweck es ist, aufeinander bezogen zu sein" (Haug-Zapp 1996, S. 9). In einem viel umfassenderen Sinn ging es bei dieser Rückgewinnung des Lernorts Praxis für die Ausbildung darum, eine Ausbildungsqualität zu entwickeln und zwar im Rahmen der beruflichen Aufgaben und Anforderungen. Ursächlich für die „spürbare Diskrepanz" waren ein seit Jahrzehnten andauernder Prozess der Entkoppelung der Berufspraxis von der Berufsausbildung und die damit verbundene „Verschulung" der Ausbildung (Ebert 1981).

2.1 Berufsausbildung ohne Profil – ein Rückblick

Nicht nur die schulischen Strukturen der Ausbildung standen in der Kritik, sondern auch eine zunehmende Desorientierung von Seiten der Fachschulen bezüglich der beruflichen Tätigkeiten von Erzieherinnen und Erziehern. Unter dem Titel *Ziel der Ausbildung* bot die damals geltende Rahmenvereinbarung nur begrenzt Anhaltspunkte zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.09.1982): „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, in sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher/Erzieherin selbständig tätig zu sein". Das Adjektiv „selbständig" beschreibt in diesem Kontext lediglich das höhere Niveau, das Fachschulniveau der vielfältigen Arbeitsfelder der in der Kinder- und Jugendhilfe angesiedelten Breitbandausbildung. Im Ordnungssystem der beruflichen Bildung soll die Fachschule Aufgaben der Weiterbildung wahrnehmen. Zugangsvoraussetzung ist eine Erstausbildung in einem dual organisierten Lehrberuf oder an einer Berufsfachschule und mehrjährige Berufserfahrung. Weiterbildungsgänge auf Fachschulniveau dienen im System der Beruflichen Bildung einer erweiterten Allgemeinbildung und einer vertieften beruflichen Bildung. Für die Absolventinnen und Absolventen ist damit sowohl ein beruflicher Aufstieg als auch ein höherer sozialer Status verbunden. Diesem Qualitätsanspruch wurde die auf Länderebene umgesetzte Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher jedoch weder strukturell noch inhaltlich gerecht. Die Folge war, dass in den Fachschulen selbst wie auch in der Berufspraxis und nicht zuletzt auf fachpolitischer Ebene „das Berufsbild der staatlich anerkannten ErzieherIn eher (als) diffus und profillos" galt (Rauschenbach u.a. 1995, S. 185).

Die Anstellungsträger waren offenbar ebenso wenig daran interessiert, sich bei der Konzipierung

eines Qualifikationsprofils einzubringen wie beim Fachlichkeitsgrad die erforderliche Breite und Tiefe einzufordern, Ausnahme war hier lediglich das Land Berlin. Obwohl in allen Ausbildungsordnungen Praxisphasen in einem Umfang verankert waren, der einer dual organisierten Ausbildung nahezu entsprach, beteiligten sich die Länder (mit Ausnahme von Berlin) auch nicht an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der fachpraktischen Ausbildung. Deshalb blieben die Fragen unbeantwortet, welchen Stellenwert die fachpraktische Ausbildung für das Erreichen der Berufsbefähigung hat und welche Qualität die Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten. Auf mangelnde Praxisnähe der Ausbildung führten die Erzieherinnen und Erzieher es zurück, warum sie sich auf die beruflichen Aufgaben und Anforderungen in Kindertageseinrichtungen schlecht vorbereitet fühlten. Diese Ergebnisse brachte eine Befragung des *Staatsinstituts für Frühpädagogik in München* im Jahr 1995 ans Licht (Fthenakis u.a. 1996). In der Selbsteinschätzung wie auch in der Fremdeinschätzung sahen sich die Erzieherinnen und Erzieher auf die berufliche Tätigkeit umso schlechter vorbereitet, je mehr die Arbeit von der Bewältigung alltäglicher Aufgaben in der Kindergruppe abwich. Dennoch beurteilten die Anstellungsträger die Ausbildung positiver als alle anderen in dieser Studie befragten Zielgruppen (Einrichtungsleitung, Gruppenleitung, Berufpraktikantinnen und -praktikanten und Fachberatung).

Während das *Netzwerk der Europäischen Kommission zur Kinderbetreuung und anderen Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer* bereits 1996 „Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder“ veröffentlichte – ausgerichtet an einem modernen Qualitätsentwicklungskonzept der öffentlichen Erziehung – wurde in Deutschland erst der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz gesetzlich verankert. Und während in den meisten Ländern der Europäischen Gemeinschaft die Fachkräfte bereits über eine hochschulische Ausbildung verfügten, stritt man sich in Deutschland immer noch um die Frage einer angemessenen Berufsausbildung von Erzieherinnen bzw. Erziehern. Mit Blick auf die Lage des Erzieherinnen- und Erzieherberufs in Deutschland stellt Ursula Rabe-Kleberg fest:

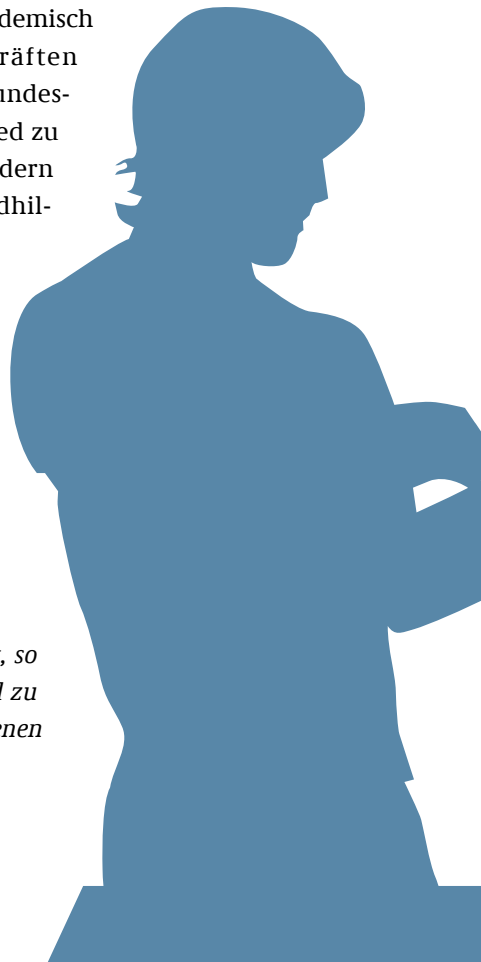
> *„Am Ende des 20., des so genannten ‚Jahrhunderts des Kindes‘ befinden wir uns in einer Situation, in der es für die Erziehung in den öffentlichen Institutionen Krippe, Kindergarten und Hort zwar theoretisch anspruchsvolle Konzepte gibt, in der diese Institutionen aber politisch, wissenschaftlich und praktisch vernachlässigt werden, so dass wir aktuell immer noch von einer weitgehend theorielosen Praxis außerschulischer Kindererziehung auszugehen haben. Und dieses bezieht sich in ähnlich scharfer Weise auch auf den Beruf und die Berufssoziologie, die diesen Beruf in ähnlicher Weise vernachlässigt hat“ (Rabe-Kleberg 1999, S. 23).*

2.2 Berufskonstruktion und Professionalisierung

Der Erzieherinnenberuf und Erzieherberuf stellt wie alle Berufe eine soziale Konstruktion dar. Er unterliegt historisch und gesellschaftlich bedingten Zuschreibungen, die das berufliche Selbstverständnis der Akteure wie auch deren Handlungsrahmen in den Kindertageseinrichtungen prägen. Als Beruf versteht man begrifflich ein institutionalisiertes, vorgegebenes Muster spezialisierter Arbeitstätigkeiten. Angehörige einer Berufsgruppe haben eine gesetzlich geregelte Ausbildung abgeschlossen und damit die formale Berechtigung zur Berufsausübung erworben. Von zentraler Bedeutung für den Organisationsgrad eines Berufs ist die spezielle Wissens- und Kompetenzbasis, die in der Ausbildung vermittelt wird. Im Allgemeinen werden solche Ausbildungen höher bewertet, die auf einer unpersönlichen, von Erfahrungen unabhängigen objektivierten Wissensbasis beruhen. Je komplexer und differenzierter die beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen sind, umso wichtiger ist es für die Leistungsfähigkeit eines (Dienstleistungs-)Unternehmens und die Motivation seiner Beschäftigten, wenn diese sich auf ein entsprechend differenzierendes und strukturierendes Berufskonzept mit fachlich ausgewiesenen Mobilitätspfaden stützen können. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden außerordentlich unterschiedliche Sachverhalte als Beruf bezeichnet. Diese begriffliche Heterogenität verweist auf gesellschaftliche Definitions- und Interpretationskämpfe um die Anerkennung besonderer Qualifikationsprofile und den damit verbundenen Einkommens-, Status- und Autonomieansprüchen der Beschäftigungsgruppen. So beinhaltet die begriffliche Unterscheidung von *Beruf* und Profession nicht nur die in Deutschland traditionell getrennten Bildungswege beruflicher und akademischer Art. Die begriffliche Unterscheidung impliziert darüber hinaus ein Bildungsverständnis, das die Aneignung und Vermittlung objektivierter und systematisierter Wissensbestände höher bewertet als subjektives, auf Erfahrung beruhendes Handlungswissen.

Erst mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII 1991) vor rund 20 Jahren wurde in Deutschland ein überfälliger Funktionswandel des Kindergartenwesens hin zur sozialen Dienstleistung eingeleitet. Bisher hat dieser aber nicht zu einer wirksamen Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen geführt. Im zurückliegenden Jahrzehnt führten weder bildungs- und europapolitische Begründungsmuster zu einer dem komplexen Dienstleistungsauftrag von Kindertageseinrichtungen angemessenen Breite und Tiefe der Qualifikationsstruktur des Fachpersonals, noch die Etablierung hochschulischer Studiengänge der Kindheitspädagogik oder die Orientierung der pädagogischen Arbeit an verbindlichen Erziehungs- und Bildungsplänen. Voraussetzung für die Entwicklung dieser Qualifikationsstruktur wäre das Vorhandensein eines standardisierten, anschlussfähigen und durchlässigen Aus- und Weiterbildungssystems. Auch wenn wir heute über ein hierarchisch aufeinander aufbauendes Qualifikationssystem verfügen, fehlt es an struktureller und inhaltlicher Stimmigkeit sowie an Transparenz. Zudem ist der deutsche Kindergarten, den Fröbel vor mehr als 170 Jahren als Ort elementarer Bildung geschaffen hat, mit einem Anteil von 4 % akademisch ausgebildeten Fachkräften (Quelle: Statistisches Bundesamt 2011) im Unterschied zu den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe „die letzte Bastion ohne akademische Grundausrichtung“ (Rauschenbach 2013, S. 18). Berücksichtigt man weiter,

> *„dass es sich beim Arbeitsfeld ‚Kindertageseinrichtungen‘ um ein nahezu männerfreies Tätigkeitsfeld handelt, so ist nicht von der Hand zu weisen, dass die gegebenen*



Qualifikationsstrukturen in diesem Arbeitsfeld heute noch auf einem tradierten sozialmütterlichen Verständnis fußen, dessen geschlechtsselektierende Zuweisungsmechanismen entgegen wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse und damit zum erforderlichen Kompetenzbedarf stehen" (Beher/Rauschenbach 2004, S. 7).

Der eklatante Modernisierungsrückstand des Erzieherinnenberufs ist meines Erachtens mit einem Phänomen zu erklären, das der Länderbericht der OECD zur *Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland* (2004) als „Maternalismus" (ebd. S. 17) umschreibt. Gemeint sind damit zum einen die in Deutschland bis in die 1990er-Jahre hinein anzutreffenden familienpolitischen Vorbehalte gegenüber einer außerfamilialen, ganztägigen Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen. Zum anderen steht Maternalismus auch für das Professionsdefizit, das sich auf die Ausbildungs- und Berufsstruktur des Frauenberufs *Erzieherin* bezieht. Bei diesem deutschen Phänomen scheint es sich organisationstheoretisch betrachtet um ein zwar stummes, auf politischer Ebene aber immer noch machtvoll wirkendes, mentales Modell zu handeln, das einer Professionalisierung des gesamten frühpädagogischen Arbeitsfelds entgegenwirkt.

2.3 Der andere Blick auf Bildung: Professionalisierung und berufliche Praxis

Das jahrzehntelange Nischendasein dieses Berufs erklärt auch seine Leerstellen in der Berufsbildungsforschung. Einschlägige, wissenschaftliche Studien der 1980er-Jahre (Krüger 1983; Gruschka 1985) haben bis heute nur begrenzt Einfluss auf die Qualitätsentwicklung der Ausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien nehmen können.

Mit Beschluss vom 25./26. Juni 1998 zur *Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern* mischt sich auf fachpolitischer Ebene erstmalig die Jugendministerkonferenz (JMK) in die Debatte um das Qualifikationsprofil ein: „Die Kinder- und Jugendhilfe steht in der Verantwortung für die Benennung der Qualifizierungsziele und -inhalte und sie ist unmittelbar beteiligt an den praktischen Ausbildungsabschnitten." Und sie bittet die Kultusministerkonferenz (KMK) bei der Neufassung der Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern, die Veränderungen der Berufspraxis und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Fachkräfte zu berücksichtigen. Die neue KMK-Rahmenvereinbarung setzt nicht nur neue Akzente hinsichtlich der Lehrplanstruktur. Sie enthält erstmalig Qualifikationsstandards und didaktisch-methodische Grundsätze für den Ausbildungsprozess. Ihnen zugrunde liegt das Ideal einer „engen Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte, die den subjektiven Lernprozess der zukünftigen Erzieher und Erzieherinnen berücksichtigt" (KMK 2000, S. 4).

Diese enge Verzahnung zielt nicht nur auf eine Kooperation der Lernorte Schule und Praxis. Vielmehr wird eine – auch im übertragenen Sinne – Erweiterung des didaktischen Ansatzes in der Ausbildung angestrebt. Dieser zielt darauf ab, nicht mehr wie bisher allein auf den Lehrplan fokussiert auszubilden, sondern das lernende Subjekt einzubeziehen. In diesem Kontext steht auch der Beschluss der JMK zum *Lernort Praxis in der*

Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (2001). In seinen inhaltlichen Aussagen bezieht er sich auf ein Bildungsverständnis, wonach *Lernen* als ein komplexer Konstruktionsprozess verstanden wird: „Lernen ist ebenso ein intentionaler (absichtsvoller) wie ein inzidentieller (beiläufiger) Prozess – es findet in formellen Lernkontexten wie im Alltag statt" (Widulle, 2009, S. 51). Im Praxisalltag stehen der lernenden Person verschiedene Modi zur Verfügung, um sich Wissen anzueignen. Die Regie über das, was sie lernt, liegt in ihren Händen. Der Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte bemisst sich daran, eben diese Ressourcen menschlichen Lernens für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und die Anbahnung einer professionellen Haltung bei den zukünftigen Fachkräften zu nutzen. Und der eigenständige Ausbildungsauftrag des Lernorts Praxis besteht darin, die lernende Person in die Kunst und das Handwerk der Regieführung einzuführen und zu unterstützen. Allerdings scheint mir, dass dieser innovative Ansatz des JMK-Beschlusses von 2001 noch nicht in der fach(hoch)schulischen Ausbildungspraxis angekommen ist. Bis heute ist es noch nicht gelungen, ein Curriculum für die Ausbildung der Fachkräfte zu erarbeiten, das die beiden Lernorte Fachschule und Praxis „im Grundsatz als gleichwertig anerkennt" (JMK 2001, S. 30). Es geht nicht allein um die Schaffung von Kooperationsstrukturen, sondern um eine bildungstheoretisch begründete und berufspädagogisch ausbuchstabierte curriculare Einbindung der Praktika.

Noch überwiegt in den Kooperationsmodellen der schulische Blick auf die Ausbildung.

Das bestätigen auch die Ergebnisse einer Interviewstudie mit Fachschulleitungen, die den „Nutzen und Wert" der Praktika vor allem in der Qualitätssicherung des Unterrichts sehen (Flämig 2011, S. 21). In der Regel ist der Ausbildungsplan für „Schüler im Praktikum" – so der soziale Status der Praktikantinnen und Praktikanten – Teil des Lehrplans und basiert auf dem gleichen didaktischen Ansatz wie der Unterricht in einem Lernfeld. Das in der Fachschule vermittelte – kompetenzorientierte und nach Lernfeldern strukturierte – Fachwissen soll in der Praxiseinrichtung umgesetzt werden. Der Fachschule obliegt es, diesen Prozess zu steuern, denn „für alle mit der praktischen Ausbildung zusammenhängenden Fragen ist die Fachschule/Fachakademie zuständig" (KMK Beschluss 2011, S. 6–7). Dahinter steht die überholte Vorstellung eines einfachen Theorie-Praxis-Transfers, wie sie der linearen Struktur der Unterrichtsplanung und Durchführung entspricht. Dabei wird ausgeblendet, dass sich das informelle, arbeitsintegrierte Lernen der Akteure in der Praxis und im Unterschied zum Lernen in der Fachschule in einem offenen Raum der Möglichkeiten bewegt und das Handeln kontextgebunden, interaktiv und ergebnisoffen ist. Das gilt sowohl für die lernenden Praktikantinnen und Praktikanten wie auch für die Fachkräfte. Der Lernort Praxis fordert deshalb zu situationsstrategischen Lernleistungen heraus, wozu die Praktikantinnen und Praktikanten das im Lernort Schule vermittelte Fachwissen zwar nutzen, aber nach den Erfordernissen der jeweiligen Situation adaptieren (müssen). Pädagogisches Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass es sowohl zweckrational als auch verständigungsorientiert ist. Es wird getragen wird von einem diskursiv-reflexivem Selbstverständnis der Akteure (Widulle 2009). Deshalb sollten Prakti-

ka mit Blick auf die spezifischen Bildungsressourcen des Lernorts Praxis sehr viel konsequenter aus der Perspektive der auszubildenden Akteure gedacht und konzipiert werden. In einer solchen Lernort-Kooperation gehen zwei eigenständige Systeme eine Bildungspartnerschaft ein. Dabei erkennen sie den jeweiligen Wert der anderen Seite von Bildung für das Erreichen des Ausbildungsziels an und sind sich bewusst, dass es letztlich die lernende und sich weiter entwickelnde Person ist, die unter Handlungsdruck stehend selbstorganisiert Handlungsentscheidungen treffen und verantworten muss.

2.4 Den Lernort Praxis als Ausbildungsort weiterentwickeln

Der Ausbildungsauftrag beider Lernorte ist es, die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte zu einem professionellen Handeln und Selbstverständnis zu führen. Beide Lernorte müssen dafür dieselben Visionen teilen, in welcher Weise Lernen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten auf der operativen Ebene des Ausbildungsprozesses besser verzahnt werden kann als bisher. Erforderlich ist eine gemeinsame Plattform, um Kooperationshemmnisse abzubauen. Diese Hemmnisse existieren sowohl zwischen den beiden traditionellen Lernorten Fachschule und Hochschule als auch zwischen *Theorie* und *Praxis*. Der Mangel an Organisationsoffenheit und das selbstbezügliche Beharren auf Monopolansprüchen seitens der Fach- und Hochschulen ist mit Sicherheit noch ein Relikt aus den Interpretationskämpfen um die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge im Deutschen Qualifikationsrahmen. Noch agieren beide formalen Lernorte eher als in sich geschlossene, miteinander konkurrierende Systeme. Ein strukturelles Defizit an Kommunikations- und Partizipationsstrukturen kennzeichnet auch das Verhältnis von Lernort Schule und Lernort Praxis. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren sich der Lernort Praxis als Ausbildungsort – relativ abgeschottet von dem bildungspolitischen Gerangel um den DQR – zu einer Art Parallelwelt in Fragen der Ausbildungsorganisation entwickelt hat. Angesichts des Fachkräftebedarfs wird der Lernort Praxis als innovativer Ausbildungsort genutzt und hoch gelobt. Skepsis ist angebracht, ob bei diesen dual organisierten Ausbildungsmodellen – bei gleichzeitig unverändert unzureichenden Rahmenbedingungen in der Praxis – nicht eher ein bildungswirtschaftliches Denken im Vordergrund steht und Effizienz zu Lasten der Subsistenz geht.

Wie selbstverständlich wird von den Kindertageseinrichtungen ein Engagement gefordert, das weit über ihre originären Aufgaben hinausgeht. Wohl wissend, dass strukturelle Rahmenbedingungen

und unzureichende Zeitkontingente schon jetzt die Qualität der Erziehungs- und Bildungsarbeit vor Ort belasten (Viernickel/Nentwig-Gesemann 2012). Auf fachpolitischer Ebene fragt zurzeit niemand, mit welchen Ressourcen Kindertageseinrichtungen ausgestattet werden müssen, wenn sie sich für Ausbildungsaufgaben öffnen sollen, die über die bisher übliche Praxis der Praktikantinnenbetreuung und Praktikantenbetreuung hinausgehen. Wobei es perspektivisch nicht nur darum geht, Funktionsstellen einzurichten für die professionelle Anleitung bzw. Leitung und Begleitung von Praktikantinnen und Praktikanten unterschiedlicher Bildungsgänge und um die Konzipierung eines berufspädagogischen Qualifikationsprofil der Fachkräfte, die diese Funktion in Kindertageseinrichtungen innehaben sollen. Es braucht auch die Bereitschaft des Trägers, sich für die Strukturierung und Umsetzung des Ausbildungsauftrags einzusetzen, wenn er will, dass der Lernort Praxis diesen auf Augenhöhe mit dem Lernort Schule wahrnehmen und umsetzen soll.

Literatur

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren

Beher, Karin/Rauschenbach, Thomas (2004): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung. München

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. München

Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover

Ebert, Sigrid (1981): Verschulungstendenzen in der Erzieherausbildung. In: Soziale Arbeit 5/1981, S. 207–215

Ebert, Sigrid (1996): Beruf Erzieherin – zwischen Mütterlichkeit und Professionalität. Pädagogisches Forum 2/1996, S. 112–116

Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsorts Praxis. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. . Weinheim, S. 143–155

Ebert, Sigrid (Hrsg.) (2010): Die Kita als lernende Organisation. Kindergarten heute spezial. Ein Sonderheft der Fachzeitschrift von Kindergarten heute 06/2010

Ebert, Sigrid (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen setzt neue Akzente im System der Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Focali, Ergin/Kimmerle, Christoph/Naumann, Gabriele (Hrsg.): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Berlin, S. 221–230

Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädago-

gischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 7. München

Fthenakis, Wassilios, Emmanuel/Nagel, Bernhard/Strätz, Rainer/Sturzbecher, Dietmar/Eirich, Hans/Mayr, Toni (1996): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessensgruppen. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studien zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs Nordrhein-Westfalens. Wetzlar

Haug-Zapp, Egbert (1996): Fachschulen öffnen sich zur Praxis. In: Den Blick öffnen – Lernort Fachschule – Lernort Praxis. In: TPS extra 21, Sonderheft von TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, S. 9–11

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise, Band 1. München

Jugendministerkonferenz (1998): Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Jugendministerkonferenz (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Forum Jugendhilfe 3/2001, S. 18–31

Krüger, Helga (1983): Lehrer mit fachpraktischer und fachorientierter Kompetenz – die Bremer Universitätsausbildung für die berufliche Fachrichtung Sozialwissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. In: Rabe-Kleberg, Ursula u. a. DJI Materialien S. 346–361

Kultusministerkonferenz (1982): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern

Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erziehrinnen

Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien

OECD (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Hohgengehren S. 17–23

Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, D. (1995): Die Erzieherin – Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim

Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas: Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München, S. 15–37

Scherpner, Martin/Richter-Markert, Waltraud/Sitzenstuhl, Ingrid (1992): Anleiten, Beraten und Lehren. Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns.Frankfurt am Main

Senge, Peter M. (1998): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation Stuttgart

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen. Forschungsbericht. Alice Salomon Hochschule Berlin

Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Bern

3 Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative

Katharina Stadler

3.1 Hintergrund und Ziele der Studie

Kindertageseinrichtungen beteiligen sich in hohem Umfang an der Qualifizierung des Fachkräftenachwuchses. In einer bundesweiten Befragung von frühpädagogischen Fachkräften in über 4.600 Einrichtungen (Beher/Walter 2012) zeigt sich, dass zum Befragungszeitpunkt nur in einem Drittel der Einrichtungen keine Praktikantinnen und Praktikanten tätig waren (ebd.). In der Ausbildung angehender Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nehmen sog. Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter oder Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis[35] damit eine wichtige Rolle ein, denn sie arbeiten in den Einrichtungen am intensivsten mit den Praktikantinnen und Praktikanten zusammen. Der Großteil der Mentorinnen und Mentoren übt diese Aufgabe jedoch aus, ohne dafür eigens qualifiziert oder in besonderem Maß darauf vorbereitet worden zu sein, wie es zum Beispiel durch eine entsprechende Weiterbildung möglich wäre (Beher/Walter 2012; Hofer/Schroll-Decker 2005). Bezüglich der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher fordern drei Viertel der von WiFF befragten Lehrkräfte und Schulleitungen eine systematischere Verknüpfung der Lernorte (Kleeberger/Stadler 2011; WiFF-Schulleitungsbefragung 2010). Die hier vorgestellte Studie untersucht, wie das Mentoring in den Praxisstellen von den an den Praxisphasen beteiligten Akteuren eingeschätzt wird und welche Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen sich aus ihrer Perspektive ergeben.

In der WiFF-Studie zum Mentoring in Kindertageseinrichtungen sind zusammengefasst folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie beurteilen die am Mentoring beteiligten Akteure die Qualität des Praktikums?
- Vor welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten stehen Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Schulen?
- Welche Aufgaben übernehmen Mentorinnen und Mentoren?
- Welche Erwartungen werden an Mentorinnen und Mentoren gestellt?
- Wie wird eine Fachkraft Mentorin oder Mentor?
- Welches Verständnis und welche Motivationen liegen dem Mentoring zugrunde?
- Welchen Stellenwert haben Fort- und Weiterbildungen?

Für die Studie werden Daten aus der WiFF-Fachkräftebefragung (Beher/Walter 2012) ausgewertet. Mit dieser Befragung konnten Rahmendaten ermittelt werden zum Mentoring, Informationen zur Nutzung von Weiterbildungen sowie Bewertungen zur Qualität des Praktikums im Hinblick auf verschiedene Dimensionen. Zur Vertiefung dieser Ergebnisse wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Sie hatte das Ziel, das Erfahrungswissen und die Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zu den Handlungsanforderungen, Aufgaben und Schwierigkeiten zu erfassen und die Sichtweisen der verschiedenen Akteure zu berücksichtigen.

35 In diesem Forschungsbericht werden im Folgenden die Bezeichnungen *Mentorin* und *Mentor* sowie *Praktikantin* und *Praktikant* verwendet (vgl. Teil B Kapitel 2.2 Vorbemerkung zum Kompetenzprofil). In Abbildungen, Tabellen und Zitaten sind zum Teil die Bezeichnungen *Praxisanleiterin* und *Praxisanleiter* und *Praktikantin* und *Praktikant* aufgeführt, da diese während der Erhebungsphasen in den Fragebögen und Leitfäden sowie auch größtenteils von den Befragten selbst gebraucht wurden.

3.2 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

3.2.1 Untersuchungsdesign der quantitativen Erhebung

An der WiFF-Fachkräftebefragung beteiligten sich Fachkräfte aus 4.619 Einrichtungen. Die Befragung wurde für drei Zielgruppen konzipiert, die jeweils einen eigenen Fragebogen erhielten: 1. Leitungen der Kindertageseinrichtungen, 2. pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie 3. Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Die Befragung erfolgte telefonisch oder wahlweise schriftlich. Die zentralen Ergebnisse der Studie – mit dem Schwerpunkt Qualifizierung – sowie das Erhebungsdesign werden in der *WiFF-Studie Nr. 15* (Beher/Walter 2012) vorgestellt. Speziell zum Thema *Mentoring* ist in der Erhebung ein Themenbereich für diejenigen Fachkräfte angelegt, die zum Befragungszeitpunkt oder in den letzten drei Jahren für die Betreuung und Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zuständig sind bzw. waren. Dies sind 1.314 Fachkräfte und somit 42 % der befragten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In der realisierten Stichprobe kann eine Verzerrung zugunsten von Einrichtungsleitungen festgestellt werden (Beher/Walter 2012); die Praktikantinnen und Praktikanten waren dagegen mit einer Gesamtanzahl von 93 Schülerinnen bzw. Schülern unterrepräsentiert.

3.2.2 Untersuchungsdesign der qualitativen Studie

Die qualitative Studie zur Vertiefung der Ergebnisse der standardisierten Befragung besteht zum einen aus leitfadengestützten Interviews, um die Einschätzungen und Sichtweisen der Mentorinnen und Mentoren zu erfassen. Die Themenkomplexe des Leitfadens betreffen ihr Anleitungsverständnis, das Anforderungs- und Aufgabenprofil, Verbesserungsbedarfe und Herausforderungen des Mentorings, die Kooperation zwischen Schule und Praxisstätte sowie die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung. Im Zeitraum von Oktober 2012 bis Januar 2013 wurden zehn Interviews mit Mentorinnen und Mentoren geführt. Daneben wurden im Rahmen einer qualitativen Studie zehn Einrichtungsleitungen interviewt; in der Untersuchung war ein kürzerer Fragenteil zum Mentoring enthalten. Die Auswahl der Einrichtungen, in denen Interviews mit jeweils der Einrichtungsleitung und einer Mentorin oder eines Mentors geführt wurden, erfolgte kriteriengeleitet nach Einrichtungsgröße, Trägerschaft und Siedlungsstruktur. Bei der Stichprobenauswahl wurden sowohl Bundesländer mit additivem (ein- oder halbjährigem Berufspraktikum) als auch mit integrativem Ausbildungsmodell berücksichtigt. In zwei Fällen übte die Einrichtungsleitung zugleich die Aufgabe der Mentorin bzw. des Mentors aus.

Neben den Interviews wurden im November 2012 zwei Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen Mentorinnen und Mentoren teilnahmen sowie Praktikantinnen und Praktikanten, Fachschul- und Hochschulvertretungen, Fachberatungen, Einrichtungsleitungen und Weiterbildungsanbieter. Ziel dieser Gruppendiskussionen war es, die verschiedenen Perspektiven zusammenzuführen und sowohl Beteiligte der Ausbildungs- als auch der Einrichtungsseite in die Diskussion einzubinden

und ihre Meinungen und Einstellungen zu rekonstruieren. Um die Gruppendiskussionen thematisch mit den Interviews vergleichen zu können, wurden die Diskussionen ebenso leitfadengestützt geführt. In Anlehnung an Bohnsack wurde darauf geachtet, dass selbstläufige Diskurse angeregt wurden und sich die Gruppe in ihrer „Eigenstrukturiertheit" entfalten konnte (Bohnsack 2010, S. 213). Die Leitfragen betreffen auch hier zum einen das Anforderungs- und Aufgabenprofil von Mentorinnen und Mentoren und weiterhin die Kooperation von Schule und Praxisstätte sowie die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung.

Der Datenkorpus der qualitativen Studie setzt sich somit aus den Transkripten von zwei Gruppendiskussionen und den Transkripten der Interviews mit jeweils zehn Mentorinnen oder Mentoren und Einrichtungsleitungen zusammen. Bei den Leitungsinterviews wurden in der Auswertung nur die Stellen mit Bezug zum Thema berücksichtigt. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Mit dieser Methode können sowohl aus den Transkripten der halb-strukturierten Interviews als auch der Gruppendiskussionsprotokolle die relevanten Informationen systematisch extrahiert und in die Analyse einbezogen werden. Für die Auswertung wurden die Transkripte anonymisiert und computergestützt mittels MAXQDA kodiert. Wenngleich bestimmte Themenbereiche durch die Leitfäden bereits festgelegt sind, ist das Kategoriensystem vor der Analyse noch nicht vorgegeben. Die Auswertung orientiert sich daher an dem Ansatz der induktiven Kategorienentwicklung (Mayring 2000). Dabei werden vorab Kategoriendefinitionen und das Abstraktionsniveau anhand der Fragestellungen festgelegt und anschließend die Kategorien schrittweise aus dem Material heraus entwickelt (ebd.). Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie werden in Kapitel 4 dargestellt.

3.3 Ergebnisse der quantitativen Erhebung

3.3.1 Beschreibung der Akteursgruppen: Mentorinnen und Mentoren und Praktikantinnen und Praktikanten

Mentorinnen und Mentoren

Welche Fachkräfte werden Mentorinnen und Mentoren?

Von den durch die WiFF befragten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind insgesamt 1.314 bzw. 42 % zum Befragungszeitpunkt im Rahmen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung als Mentorin und Mentor in der Kindertageseinrichtung tätig oder waren dies in den vergangenen drei Jahren. 98 % dieser Fachkräfte sind weiblich, 2 % männlich. Die Altersverteilung zeigt, dass knapp ein Drittel der Mentorinnen und Mentoren (M) zwischen 40 und 49 Jahre alt ist (vgl. Tab. 1). Im Vergleich zu den befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die nicht angaben, derzeit oder in den letzten drei Jahren als Mentorin und Mentor in der Erzieherinnenausbildung und Erzieherausbildung tätig zu sein (FK), fällt auf, dass die Mentorinnen und Mentoren seltener der Altersgruppe *unter 30 Jahre* und häufiger der Gruppe *zwischen 30 und 39 Jahre* zuzuordnen sind. Dies zeigt, dass Mentorinnen und Mentoren meist über eine langjährige Berufserfahrung verfügen. Allerdings ist der Anteil an anleitenden Fachkräften in der Altersgruppe *ab 50 Jahren* wieder geringer.

Tabelle 1: Alter der Mentorinnen und Mentoren und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

	M		FK	
Alter	n	%	n	%
unter 30 Jahre	216	17	407	23
30–39 Jahre	359	28	386	22
40–49 Jahre	430	33	516	29
50–59 Jahre	288	22	431	25
über 60 Jahre	13	1	22	1
Insgesamt	1.306	100	1.762	100

%: Prozent von insgesamt
Insgesamt: gültige Fälle;
M: Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher;
FK: Pädagogische Fachkräfte (ohne Leitungen und Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher)

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010.

Weiterhin wurde die Funktion bzw. Position untersucht, welche die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung innehaben. Vergleicht man hierbei die Fachkräfte, die für das Mentoring von Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher (M) zuständig sind und die weiteren Fachkräfte (FK) miteinander, so zeigen sich einige Unterschiede (vgl. Tab. 2). So sind in der Gruppe der Mentorinnen und Mentoren mehr Fachkräfte, die auch zugleich die Funktion der stellvertretenden Einrichtungsleitung oder die Gruppenleitung übernommen haben. Zweit- und Ergänzungskräfte sowie andere zusätzliche Kräfte üben im Vergleich seltener die Aufgabe der Mentorin und des Mentors aus (im Rahmen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung). Trotzdem geben immerhin 255 Personen an, in der Einrichtung als Zweit- bzw. Ergänzungskraft beschäftigt und gleichzeitig als Mentorin und Mentor tätig zu sein. Diese Überschneidung kann möglicherweise damit erklärt werden, dass das Mentoring häufig auch als Teamaufgabe verstanden wird.

Unter den übrigen pädagogischen Fachkräften (FK), die in dieser Frage angaben, zum Befragungszeitpunkt als Mentorin und Mentor in der Einrichtung zu arbeiten, verneinten 295 Befragte im späteren Fragebogenverlauf, zurzeit oder in den letzten drei Jahren als Mentorin und Mentor in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung tätig gewesen zu sein. Es kann vermutet werden, dass es sich dabei um Fachkräfte handelt, die für die Begleitung anderer Praktikantinnen und Praktikanten (z.B. in der Kinderpflege- oder Sozialassistenzausbildung) zuständig sind. Von den für die Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zuständigen anleitenden Fachkräften (M) übten 58 % diese Aufgabe auch zum Befragungszeitpunkt aus, während die übrigen 42 % innerhalb der letzten drei Jahre damit beschäftigt waren.

Tabelle 2: Funktion der Mentorinnen und Mentoren und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

	M		FK	
Position/Funktion	n	%	n	%
Stellvertretende Einrichtungsleitung	335	26	249	14
Gruppenleitung	941	72	739	42
Zweit- bzw. Ergänzungskraft	255	19	807	46
Zusätzliche Kraft	23	2	94	5
Springerkraft	85	7	169	10
Förderung von Kindern mit Behinderung	139	11	147	8
Praxisanleitung	768	58	295	17
Sonstige Position/Funktion	215	16	265	15
Insgesamt	1.314		1.772	

%: Prozent von Insgesamt
Insgesamt: gültige Fälle
M: Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher
FK: Pädagogische Fachkräfte (ohne Leitungen und Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher)
Frage: In welcher Funktion bzw. welchen Funktionen arbeiten Sie in der Einrichtung? (Mehrfachnennungen möglich).

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010.

Über welchen Abschluss verfügen Mentorinnen und Mentoren?

Vergleicht man die beruflichen Abschlüsse der befragten Leitungskräfte (LK), Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher (M) und weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (FK), so lässt sich feststellen, dass Mentorinnen und Mentoren mit 91% am häufigsten die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung als höchstem Berufsabschluss vorweisen können (vgl. Tab. 3). Im Vergleich mit den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind unter den Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung somit weniger Personen mit einem Berufsfachschulabschluss als höchstem Abschluss. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher auch häufiger von Erzieherinnen und Erziehern angeleitet werden. Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss sind am häufigsten in der Gruppe der Einrichtungsleitungen zu finden.

Tabelle 3: Höchster beruflicher Abschluss nach Position und Ausbildungsebene

	LK	M	FK	Insg.
Höchster beruflicher Abschluss	%	%	%	%
Kein Abschluss	–	–	0,1	0,1
Sonstiger Abschluss	1,1	1,0	2,0	1,4
Kinderpflege	0,6	2,3	17,1	7,6
Sozialassistenz/Sozialbetreuerin und Sozialbetreuer	0,3	0,4	1,3	0,7
Berufsfachschulabschlüsse insg.	0,9	2,7	18,4	8,3
Heilerziehungspflege	0,1	0,6	0,7	0,5
Erzieherin und Erzieher	81,9	86,5	71,9	79,3
Heilpädagogin und Heilpädagoge	3,4	3,6	2,2	3,0
Fachschulabschlüsse insg.	85,4	90,7	74,8	82,8
Sozialpädagogik, Sozialarbeit (FH)	7,9	4,0	2,3	4,6
Frühpädagogik (FH)	1,0	0,3	0,4	0,6
Pädagogik, Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft (Universität)	3,8	1,4	1,5	2,2
Promotion	–	0,1	0,1	–
Hochschulabschlüsse insg.	12,7	5,8	4,3	7,3
Insg. %	100	100	100	100
Insg. abs.	1.420	1.314	1.789	4.518

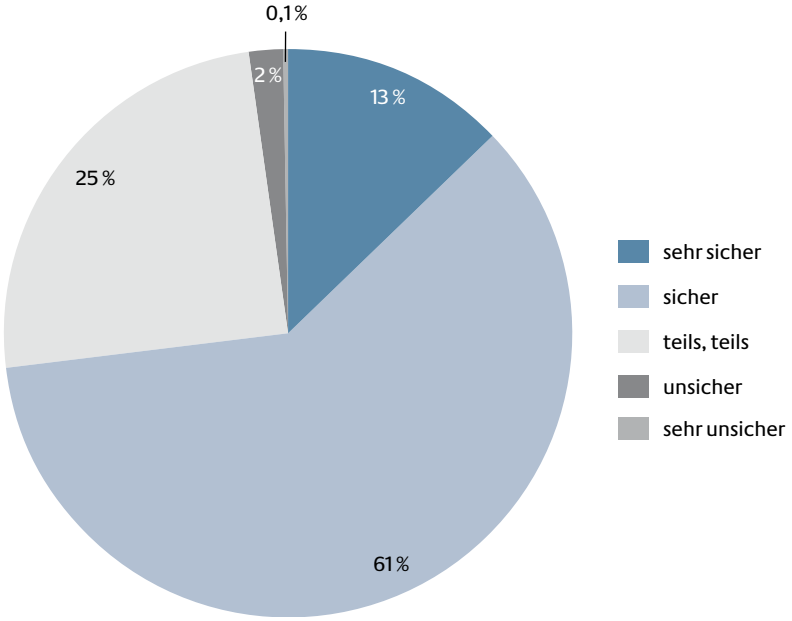
%: Spaltenprozent
Insg. abs.: Insgesamt absolut (gültige Fälle)
LK: Leitungskräfte
M: Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher
FK: Pädagogische Fachkräfte (ohne LK, M)
Frage: „Welche berufliche Ausbildung haben Sie?“

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010.

Fühlen sich Mentorinnen und Mentoren kompetent?

Die befragten Mentorinnen und Mentoren wurden um Auskunft darüber gebeten, wie sicher sie sich bei der Bewältigung der Mentoringaufgabe einschätzen (vgl. Abb. 1). Die überwiegende Mehrheit schätzt sich in der Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten als *sehr sicher* oder *sicher* ein. Ein Viertel der Befragten signalisiert eine Unsicherheit in Teilen und nur 2 % bzw. 0,1 % fühlt sich hinsichtlich der Tätigkeit als Mentorin und Mentor *unsicher* bzw. *sehr unsicher*. Dieses Ergebnis lässt sich in Verbindung setzen mit den überwiegend positiven Selbsteinschätzungen der Kompetenzen, welche die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Befragung angaben (Beher Walter 2012). Diesem Ergebnis steht jedoch gegenüber, dass zwei Drittel der von WiFF befragten Lehrkräfte den Fortbildungsbedarf der Mentorinnen und Mentoren als *sehr groß oder eher groß* einstufen (Kleeberger/Stadler 2011).

Abbildung 1: Sicherheit bei der Bewältigung der Aufgabe des Mentorings



Gültige N: 1.306 Praxisanleiterinnen oder Praxisanleiter
Frage: „Wie sicher fühlen Sie sich selbst bei der Bewältigung der Aufgabe Praxisanleitung"?

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Praktikantinnen und Praktikanten

Zum Befragungszeitpunkt (2010) befanden sich insgesamt 14.882 Praktikantinnen und Praktikanten bzw. Auszubildende in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Davon waren 9.562 Praktikantinnen und Praktikanten im Anerkennungsjahr und weitere 5.320 Praktikantinnen und Praktikanten in der Berufsausbildung. Die Gruppe der Praktikantinnen und Praktikanten stellte damit knapp 4 % des gesamten Personals in den Einrichtungen dar (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen

	Pädagogisches Personal in Tageseinrichtungen 2010	
Berufsgruppen	n	%
Dipl.-Sozialpäd. (FH/Uni)	16.006	4
Erzieherin/Erzieher	296.658	70
Kinderpfleger/in/Soz. Assistenz	55.112	13
Anderer fachlicher Berufsabschluss	20.724	5
Anderer Abschluss	10.481	3
Praktikum/Ausbildung	14.882	4
Ohne Abschluss	9.575	2
Insgesamt	423.438	100

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2010; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat)

An der WiFF-Fachkräftebefragung nahmen aus den 4.619 Einrichtungen insgesamt 93 Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher teil. Diese sind – ebenfalls wie die befragten Mentorinnen und Mentoren – 98 % weiblich und 2 % männlich. Der Großteil (63 %) der befragten Praktikantinnen und Praktikanten ist zwischen 20 und 24 Jahre alt (vgl. Tab. 5). Knapp ein Viertel ist bei Ausbildungsbeginn 25 Jahre oder älter. Ein Blick auf die beruflichen Vorerfahrungen bzw. Bildungsvoraussetzungen, mit denen die Befragten zur Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zugelassen wurden, zeigt, dass der Großteil den so genannten klassischen Weg in die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher wählt, d.h. je nach Bundesland zunächst eine Ausbildung zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten, zur Kinderpflegerin oder zum Kinderpfleger absolviert bzw. das sozialpädagogische Seminar durchläuft. Sieben Befragte sind über eine andere, nicht einschlägige Berufsausbildung plus beruflicher Tätigkeit in die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher eingestiegen. Der Anteil an Schülerinnen und Schüler, die mit anderen beruflichen Vorerfahrungen in die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher einsteigen, ist vermutlich inzwischen, u.a. durch das erweiterte Angebot an berufsbegleitenden Ausbildungsmodellen, angestiegen. Daten dazu werden 2014 in einer WiFF-Befragung von Schülerinnen und Schülern erhoben.

Tabelle 5: Alter der Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher

	Praktikantinnen/Praktikanten	
Alter	n	%
unter 20 Jahre	11	12
20–24 Jahre	59	63
25–34 Jahre	9	10
35–44 Jahre	7	8
45–54 Jahre	7	8
Insgesamt	93	100

%: Prozent von Insgesamt
Insgesamt: gültige Fälle

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Von den 93 befragten Praktikantinnen und Praktikanten absolvierten 61 % zum Befragungszeitpunkt ein ein- oder halbjähriges Berufspraktikum, während ein Viertel an einem in die Gesamtausbildung integrierten Praktikum teilnahm. 13 Personen machten hierzu keine Angaben.

Gefragt nach ihren beruflichen Plänen nach Ausbildungsabschluss, gaben 71 % der Praktikantinnen und Praktikanten eine Tätigkeit im Bereich Kindertageseinrichtungen an. Mehr als ein Viertel plante bereits während der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher die Aufnahme eines Studiums im Bereich der Früh- oder Sozialpädagogik. Auf Platz drei der Berufswünsche folgt eine Tätigkeit als Kindertagesspflegeperson (19 %). Die Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit (17 %), Heimerziehung (16 %) und Ganztagsschule (13 %) sind weniger nachgefragte Arbeitsgebiete (N=88; Mehrfachantworten möglich).

3.3.2 Ausbildungsplan und -konzept

Sind Mentorings konzeptionell verankert, werden sie individuell geplant?

Von fachwissenschaftlicher Seite wird die Erarbeitung und Implementierung eines „bildungs- und handlungstheoretisch begründeten Ausbildungskonzepts“ gefordert, für die der Träger verantwortlich ist (Ebert 2008, S. 7). Die Fachschule wiederum ist in der Pflicht, einen Gesamtausbildungsplan zu erstellen und mit dem Lernort Praxis abzustimmen (ebd.).

Auf den persönlichen Ausbildungsplan angesprochen, gaben 71 % der Mentorinnen und Mentoren an, dass ein solcher Gesamtausbildungsplan für die Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher vorliegt (vgl. Tab. 6). Unklar bleibt allerdings, ob dieser Ausbildungsplan vonseiten der Fachschule oder der Einrichtung erstellt wurde.

Tabelle 6: Ausbildungsplan für Praktikantinnen und Praktikanten

	Praxisanleitungen	
Persönlicher Ausbildungsplan	n	%
Ja	899	71
Nein	365	29
Insgesamt	1.264	100

%: Prozent von Insgesamt
Insgesamt: gültige Fälle
Praxisanleitungen: Praxisanleitungen in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher
Frage: „Gibt es für die Praktikantinnen und Praktikanten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher einen persönlichen Ausbildungsplan?“

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Die Praktikantinnen und Praktikanten selbst wurden nach der Art des Ausbildungsplans oder -konzepts gefragt. Die Hälfte gab an, dass es sich um ein allgemeines Ausbildungskonzept handelt, während 46 % über einen konkreten Ausbildungsplan für ihre Praxisausbildung verfügten. 16 % der Praktikantinnen und Praktikanten nannten beide Formen. Insgesamt gaben 8 % an, dass für ihr Praktikum weder eine konzeptionelle Grundlage noch ein Ausbildungsplan existiere (vgl. Tab. 7). Angesichts des Ideals, dass am Lernort Praxis ein eigenes, einrichtungsspezifisches Ausbildungskonzept vorhanden sein und die Mentorin oder der Mentor zusammen mit der Praktikantin oder dem Praktikant zu Beginn der Praxisphasen einen individuellen Plan erstellen sollte, zeigen diese Ergebnisse, dass dies jeweils nur für einen Teil der Befragten zutrifft. Lediglich 16 % der Praktikantinnen und Praktikanten verfügen sowohl über ein Konzept als auch über einen konkreten Plan. Wie zuvor erwähnt, wird die Zusammenarbeit von Schule und Praxisstelle auf der Grundlage einer konzeptionellen Basis empfohlen, z.B. indem beide Seiten Kriterien für die Auswahl der Kooperationspartner entwickeln (Haug-Zapp 2002).

Tabelle 7: Art des Ausbildungsplans/Konzepts

	Praktikantinnen/Pratikanten	
Ausbildungsplan/-konzept	n	%
Allgemeines Ausbildungskonzept zu Zielen und Organisation des Praktikums	46	50
Konkreter Ausbildungsplan für die Praxisausbildung	42	46
Weder Konzept noch Ausbildungsplan	7	8
Nicht bekannt/keine Angabe	13	14
Insgesamt	93	

%: Prozent von Insgesamt
Insgesamt: gültige Fälle
Frage: „Gibt es ein Konzept oder einen Ausbildungsplan für das Praktikum? (Mehrfachnennungen möglich)“

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

3.3.3 Zeitliche Ressourcen

Wie viel Zeit wird in das Mentoring investiert?
Die zeitlichen Ressourcen, die für das Mentoring zur Verfügung stehen, werden von allen Beteiligten als unzureichend eingeschätzt (vgl. 4.3). Gefragt nach der durchschnittlichen Stundenanzahl, die Mentorinnen und Mentoren für die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten aufwenden, gaben die meisten Fachkräfte an, zwischen ein und zwei Stunden pro Woche zu investieren. Dieser Wert deckt sich mit den Angaben der Praktikantinnen und Praktikanten. In der Berechnung wurden allerdings nur die Angaben derjenigen Fachkräfte berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt als Mentorin und Mentor in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher tätig waren. Die Antworten lassen vermuten, dass einige Befragte ihre Tätigkeit als Mentorin und Mentor mit ihrer Arbeitszeit gleichsetzen, da sie angaben, bspw. 15, 30 oder 39 Stunden aufzuwenden. Auffällig ist, dass immerhin 29 Mentorinnen und Mentoren angeben, keine Zeit für das Mentoring zur Verfügung zu haben. In diesen Fällen ist vermutlich keine explizit für das Mentoring vorgesehene Zeit eingeplant. Bereits 2005 zeigten Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker, dass das Mentoring häufig in die Freizeit – und nicht in die Arbeitszeit – der Fachkräfte fällt (Hofer/Schroll-Decker 2005). Bedenklich ist auch, dass drei Praktikantinnen und Praktikanten angaben, die Mentorin oder der Mentor bringe keine Zeit für das Mentoring auf.

3.3.4 Einschätzungen zur Qualität des Praktikums

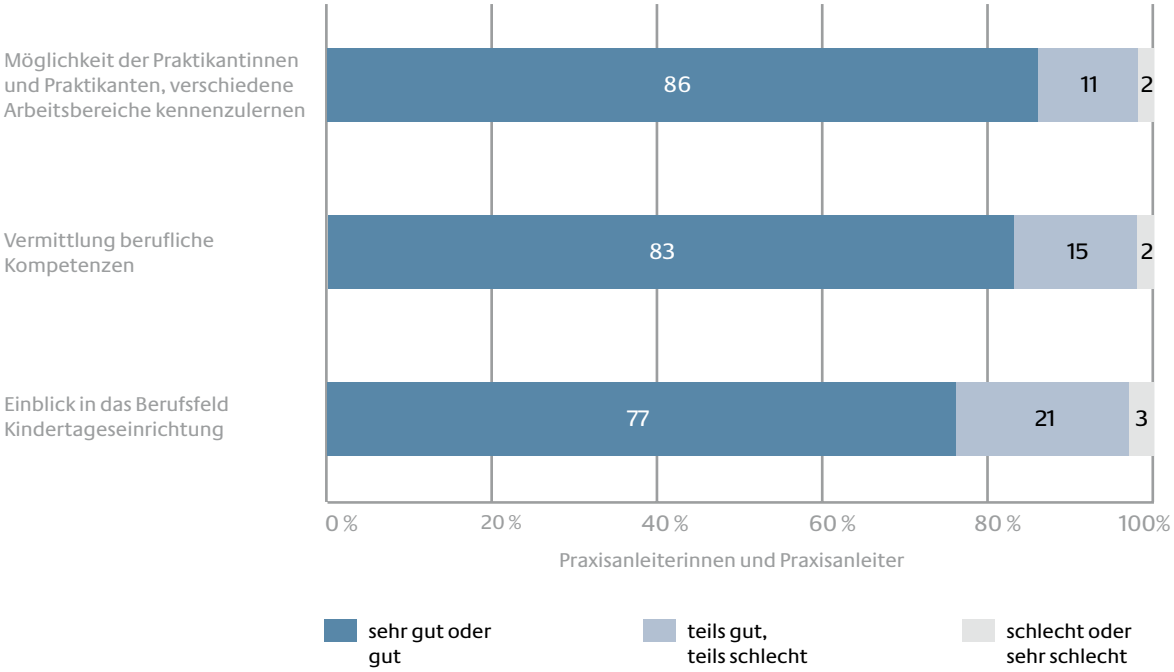
Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren

Wie bewerten Mentorinnen und Mentoren unterschiedliche Qualitätsaspekte des Praktikums?
In der WiFF-Fachkräftebefragung wurden die Mentorinnen und Mentoren gebeten, ihre Einschätzungen zur Qualität des Praktikums im Hinblick auf neun Aspekte abzugeben. Diese Dimensionen können drei Bereichen zugeordnet werden:

- Berufsorientierung und Kompetenzerwerb,
- Konzeptionelle Grundlagen und Zusammenarbeit der Lernorte sowie
- Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten (Beher/Walter 2012).

Die besten Bewertungen erhält der Bereich *Berufsorientierung und Kompetenzerwerb*. Dabei werden die Möglichkeiten der Praktikantinnen und Praktikanten, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen innerhalb der Kindertageseinrichtung kennenzulernen, am positivsten eingeschätzt (vgl. Abb. 2). Ähnlich positiv wird die Qualität des Praktikums auch im Hinblick auf die vermittelten beruflichen Kompetenzen bewertet. Den Einblick in das Berufsfeld *Kindertageseinrichtungen* stufen 77 % der Mentorinnen und Mentoren als *sehr gut* oder *gut* ein, immerhin 21 % geben hier allerdings ein gemischtes Urteil ab.

Abbildung 2: Bewertung der Qualität des Praktikums: Berufsorientierung und Kompetenzerwerb

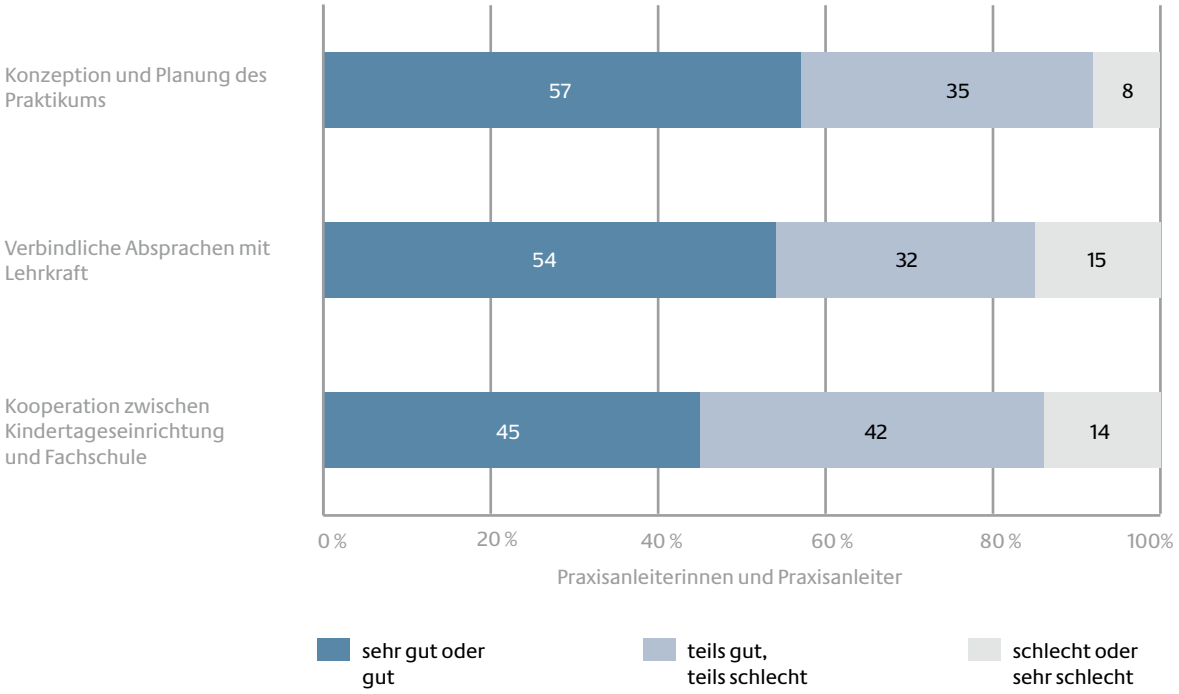


Gültige N: 1.293, 1.288, 1.294 Praxisanleitungen
Frage: „Wie bewerten Sie die Qualität des Praktikums im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte (...)? (Skala: ‚Sehr gut'=1 bis ‚sehr schlecht'=5)"

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Die Konzeption und Planung des Praktikums wird noch von etwas mehr als der Hälfte der Mentorinnen und Mentoren als *sehr gut* oder *gut* eingeschätzt, doch sind mehr als ein Drittel der Meinung, dass die Qualität hier teilweise schlecht ist (vgl. Abb. 3). Den verbindlichen Absprachen mit der zuständigen Lehrkraft messen ebenfalls rund die Hälfte der Mentorinnen und Mentoren eine *sehr gute* bzw. *gute* Qualität bei, jedoch ist auch hier wieder knapp ein Drittel geteilter Meinung, und 15 % schätzen die Absprachen als *schlecht* oder *sehr schlecht* ein. Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Fachschule wird im Vergleich dazu von 45 % als positiv bewertet, während ein relativ großer Anteil der Befragten mit 42 % die Qualität der Kooperation als teils gut, teils schlecht beurteilt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Zusammenarbeit mit einigen Schulen besser gelingt als mit anderen und die Befragten daher kein eindeutig gutes oder schlechtes Urteil abgeben.

Abbildung 3: Bewertung der Qualität des Praktikums: Konzeptionelle Grundlagen und Kooperation der Lernorte

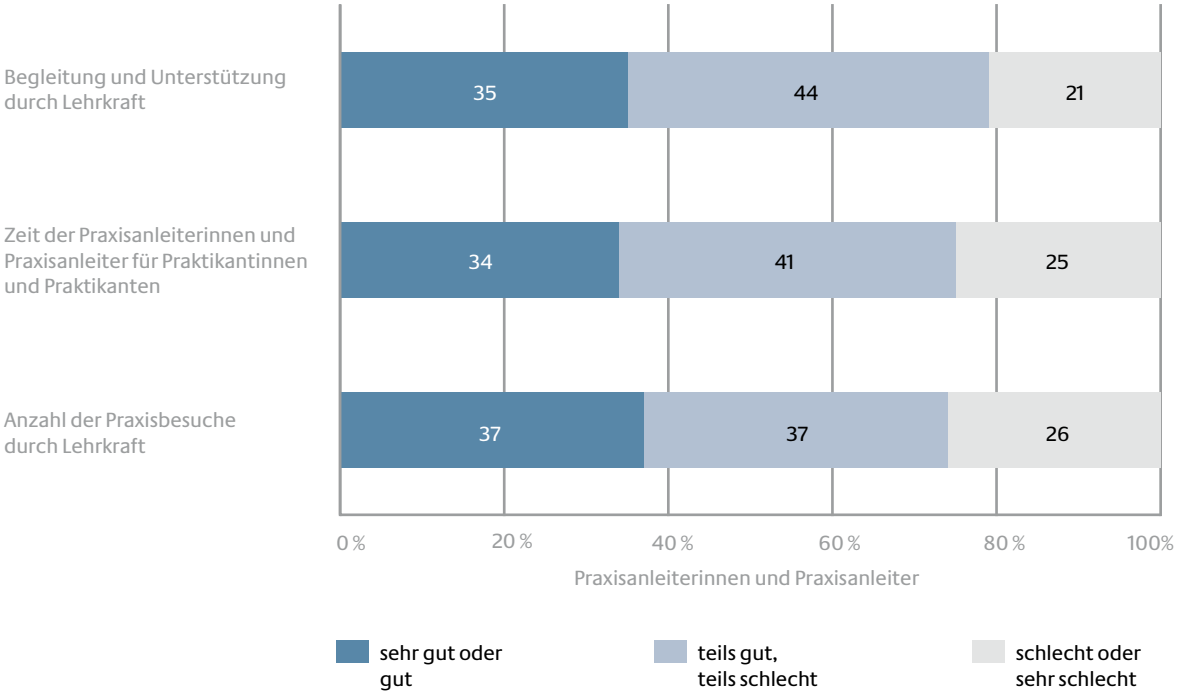


Gültige N: 1.276, 1.266, 1.264 Praxisanleitungen
Frage: „Wie bewerten Sie die Qualität des Praktikums im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte (...)? (Skala: ‚Sehr gut'=1 bis ‚sehr schlecht'=5).

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Im Vergleich zu den anderen Aspekten fallen die Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren im Bereich Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten am negativsten aus (vgl. Abb. 4). Lediglich etwas mehr als ein Drittel der befragten Mentorinnen und Mentoren schätzt die Begleitung und Unterstützung des Praktikums durch die zuständige Lehrkraft als *sehr gut* oder *gut* ein, während 44 % diese als teils gut, teils schlecht bewerten und 21 % als *schlecht* oder *sehr schlecht*. Die Zeit, die ihnen für die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten zur Verfügung steht, beurteilen 34 % noch als positiv und somit ausreichend. 41 % üben hinsichtlich der Zeitbudgets teilweise Kritik und ein Viertel bewertet die Zeitkontingente als *schlecht* oder *sehr schlecht*. Die Bewertungen zur Anzahl der Praxisbesuche durch die zuständige Lehrkraft fallen ähnlich negativ aus. Eine mögliche Ursache für diese Einschätzungen kann sein, dass diese Items keine indirekten Selbsteinschätzungen beinhalten, sondern auf Fremdeinschätzungen – bezogen auf die Lehrkräfte und Rahmenbedingungen – abzielen und daher kritischer beantwortet werden.

Abbildung 4: Bewertung der Qualität des Praktikums: Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten



Gültige N: 1.263, 1.287, 1.261 Praxisanleitungen
Frage: „Wie bewerten Sie die Qualität des Praktikums im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte (...)? (Skala: ‚Sehr gut'=1 bis ‚sehr schlecht'=5).

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Vergleich der Einschätzungen von Lehrkräften und Mentorinnen und Mentoren

Decken sich die Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren und der Lehrkräfte?

Vergleicht man die Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zu bestimmten Qualitätsaspekten mit denen der ebenfalls von WiFF befragten Lehrkräfte, so zeigen sich unterschiedliche Einschätzungen in zwei Aspekten. Zum einen fällt auf, dass die verbindlichen Absprachen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Lehrkräften von den Lehrkräften etwas besser eingeschätzt werden. Die Mentorinnen und Mentoren berichten in der qualitativen Studie von konkreten Schwierigkeiten, die in den Absprachen bzw. im Austausch der beiden Gruppen auftreten (vgl. 4.4). Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Bewertung der Möglichkeiten der Praktikantinnen und Praktikanten, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen in der Kindertageseinrichtung kennenzulernen: hier fallen die Urteile der Mentorinnen und Mentoren deutlich positiver aus als die Einschätzungen der Lehrkräfte. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Mentorinnen und Mentoren in dieser Kategorie indirekt die Qualität des Mentorings in der Einrichtung bzw. ihre eigene Tätigkeit bewerten, da es in den Aufgabenbereich der Praxisseite fällt, Praktikantinnen und Praktikanten möglichst vielfältige Einblicke zu ermöglichen. Einig sind sich Mentorinnen und Mentoren und Lehrkräfte hinsichtlich der Beurteilung der Zeitkontingente, die Mentorinnen und Mentoren für die Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten haben; 21 % der Lehrkräfte und 25 % der Mentorinnen und Mentoren konstatieren hier deutlichen Verbesserungsbedarf.

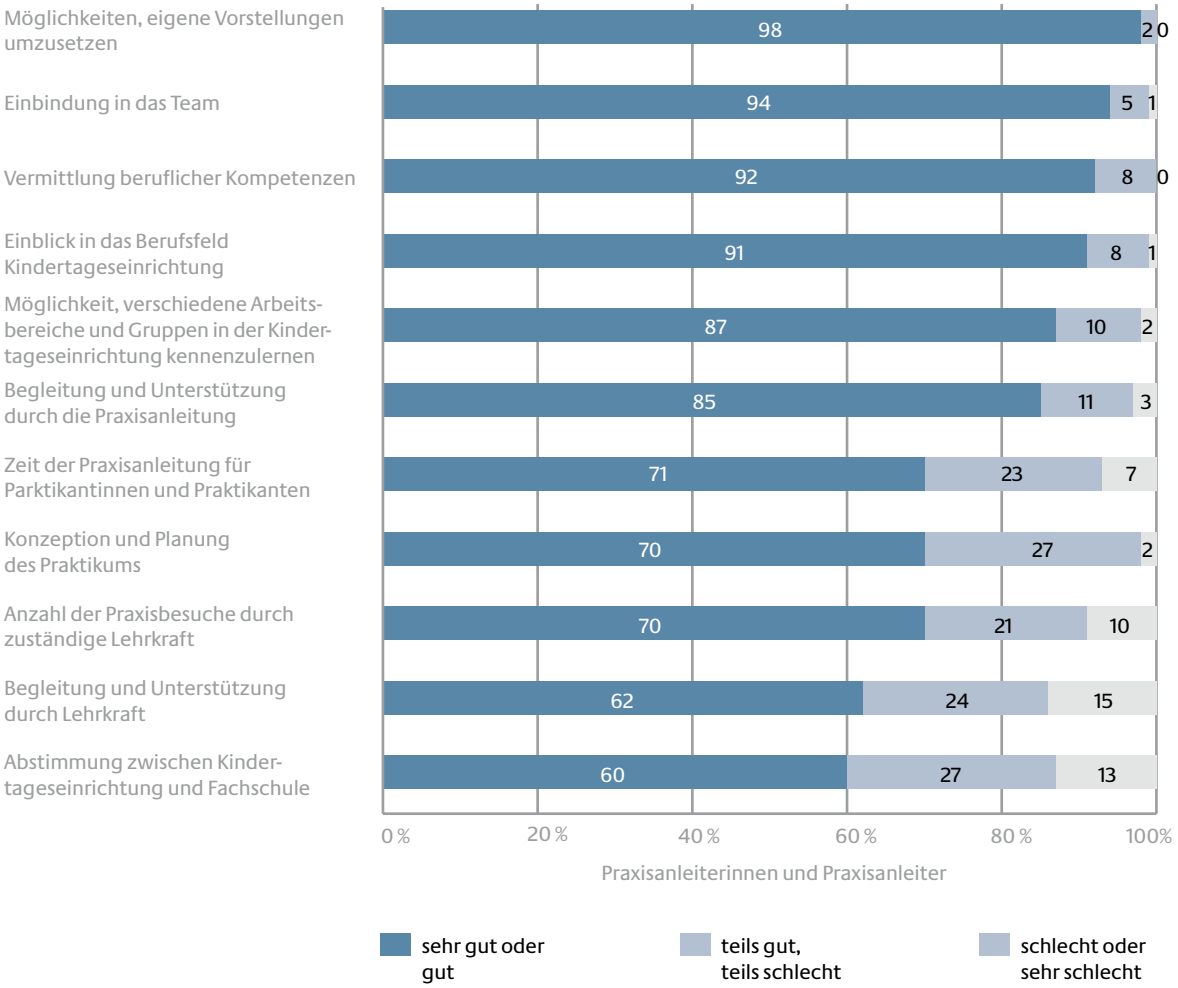
Einschätzungen der Praktikantinnen und Praktikanten

Wie bewerten die Nachwuchskräfte das Praktikum und die schulische Ausbildung?

Insgesamt decken sich die Bewertungen der Praktikantinnen und Praktikanten und der Mentorinnen und Mentoren zur Qualität des Praktikums in großen Teilen. Allerdings fällt auf, dass die Einschätzungen der Praktikantinnen und Praktikanten grundsätzlich positiver als die Beurteilungen der Mentorinnen und Mentoren ausfallen (Beher/Walter 2012). Kritik der Praktikantinnen und Praktikanten bezieht sich auch auf die (wenige) Zeit der Mentorinnen und Mentoren für die Praktikantinnen und Praktikanten sowie auf die Konzeption und Planung des Praktikums (vgl. Abb. 5) Auch die (geringe) Anzahl der Praxisbesuche durch die zuständige Lehrkraft sowie deren Begleitung wird bemängelt: Jeweils etwa ein Viertel der befragten Praktikantinnen und Praktikanten geben diesen Items ein gemischtes Urteil und 10–15 % attestieren eine schlechte oder sehr schlechte Qualität. Zu vermuten ist, dass die längere und intensivere Arbeitsbeziehung zwischen Praktikantin bzw. Praktikant und Mentorin bzw. Mentor zu einer positiveren Bewertung ihrer bzw. seiner Begleitung und Unterstützung führt.

Das Gesamturteil der Praktikantinnen und Praktikanten fällt sehr positiv aus. Nach der Zufriedenheit mit dem Praktikum gefragt, geben 86 % an, *sehr zufrieden* bzw. *zufrieden* zu sein. Nur 10 % wählen die Antwort *teils zufrieden, teils unzufrieden*. Keiner der Befragten war mit dem Praktikum *unzufrieden*.

Abbildung 5: Einschätzungen der Praktikantinnen und Praktikanten zur Qualität des Praktikums



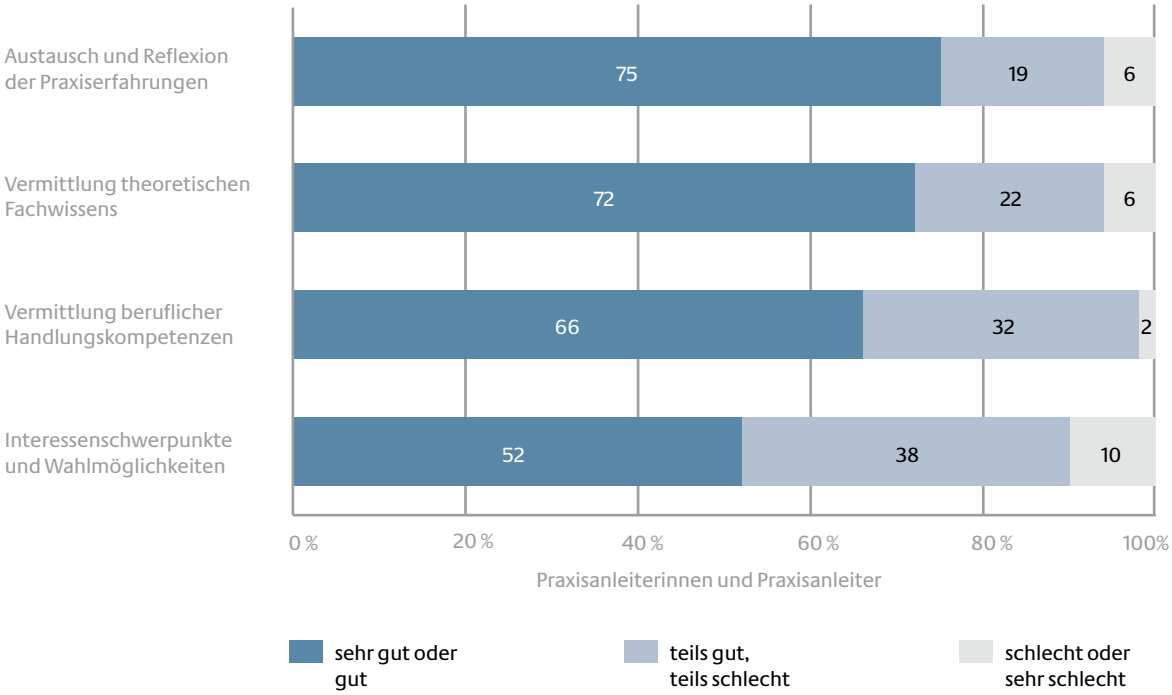
Gültige N: 90, 89, 89, 88, 87, 89, 89, 84, 82, 81, 82 Praktikantinnen und Praktikanten
Frage: „Wie bewerten Sie die Qualität des Praktikums im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von ‚sehr gut' bis ‚sehr schlecht'?

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

Die positivere Einschätzung der Praxisseite deckt sich auch hinsichtlich der Bewertung der Qualität des schulischen Teils der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, die im Vergleich mit der Qualität des Praktikums etwas negativer ausfällt (vgl. Abb. 6). Während der Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen sowie die Vermittlung theoretischen Fachwissens noch von etwa drei Viertel der Befragten positiv eingeschätzt werden, liegt die Bewertung der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen etwas darunter.

Bezogen auf ihre eigenen Interessenschwerpunkte und Wahlmöglichkeiten schätzen die Praktikantinnen und Praktikanten die Qualität der schulischen Ausbildung im Vergleich zu den anderen Aspekten am schlechtesten ein. Ein möglicher Grund könnte sein, dass der Pflichtbereich bereits im Vorfeld feststeht und die Praktikantinnen und Praktikanten lediglich im Wahlpflichtbereich bestimmte Vertiefungsgebiete – im Rahmen des Angebots der Schule – wählen können.

Abbildung 6: Bewertung des schulischen Teils der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher



Gültige N: 85, 85, 85, 84 Praktikantinnen und Praktikanten
Frage: „Wie bewerten Sie den schulischen Teil der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von ‚sehr gut' bis sehr schlecht'?"

Quelle: WiFF-Fachkräftebefragung 2010

3.3.5 Fort- und Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren

Sind Mentorinnen und Mentoren für ihre Tätigkeit qualifiziert? Welche Qualifizierungsangebote existieren?

Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema Mentoring werden von den befragten Fachkräften bislang kaum in Anspruch genommen; lediglich 28 % der befragten Mentorinnen und Mentoren haben an einem entsprechenden Angebot teilgenommen während rund 72 % die Aufgabe ohne zusätzliche Qualifizierung ausüben (Beher/Walter 2012). Auch Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker kamen 2005 zu einem ähnlichen Ergebnis (Hofer/Schroll-Decker 2005). Allerdings fühlen sich Fachkräfte, die an einem Fort- oder Weiterbildungsangebot teilnahmen in der Bewältigung der Mentoringaufgabe sicherer (Beher/Walter 2012), und knapp drei Viertel bewerten diese Qualifizierungen für ihre Tätigkeit als sehr hilfreich bzw. hilfreich (ebd.). Die Befragung zeigt, dass die Angebote vor allem von Fachkräften mit Fachschul- sowie Hochschulabschluss genutzt werden. Von den Berufsgruppen schätzten Erzieherinnen und Erzieher die Qualifizierungen am hilfreichsten ein (ebd.). Anscheinend sind Weiterbildungen für Mentorinnen und Mentoren auf diese Gruppe zugeschnitten und sprechen daher nicht so stark Fachkräfte mit Berufsfachschul- bzw. Hochschulabschluss an. Allerdings ist das Angebot an Fort- und Weiterbildungen zum Thema *Mentoring* insgesamt recht überschaubar; in einer Analyse von knapp 100 Weiterbildungsprogrammen mit insgesamt ca. 8.700 Angeboten für frühpädagogische Fachkräfte entfielen lediglich 68 Angebote auf dieses Thema (Baumeister/Grie-

ser 2011). Dies könnte sich zwischenzeitlich geändert haben, da der Lernort Praxis wieder stärker in den Fokus gerückt ist. Gründe dafür sind auch der Fachkräftemangel und die Einführung neuer berufsbegleitender bzw. praxisintegrierter Ausbildungsgänge sowie das Bundesprogramm *Lernort Praxis* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013).

3.4 Ergebnisse der qualitativen Studie

3.4.1 Mentoring: Erwartungen – Voraussetzungen – Aufgaben

Erwartungen an und von Mentorinnen und Mentoren

Welche Erwartungen stellen Mentorinnen und Mentoren an sich selbst?

Welche Erwartungen stellen andere an ihre Tätigkeit?

Die folgenden Ergebnisse der qualitativen Studie gewähren einen Einblick in unterschiedliche Erwartungen, Perspektiven und Einschätzungen hinsichtlich des Mentorings von Praktikantinnen und Praktikanten. Thematisiert werden vor allem die Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren, die Voraussetzungen für ihre Auswahl bzw. ihre Motivation für die Übernahme dieser Tätigkeit sowie die Rahmenbedingungen und äußeren Einflussfaktoren wie z.B. die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung.

Zunächst ist festzuhalten, dass in den Gruppendiskussionen sehr vielfältige Erwartungen an Mentorinnen und Mentoren formuliert werden. Die in der Befragung geäußerten Erwartungen können überwiegend als normative Erwartungen verstanden werden, da sie Annahmen oder auch Forderungen darüber enthalten, was ein anderer Akteur, hier vorwiegend die Mentorin und der Mentor, tun sollte. In den Gruppendiskussionen lassen sich die verschiedenen Erwartungen der Befragten je nach Berufsgruppe bündeln:

So erwarten die befragten *Lehrkräfte*, dass die Mentorin und der Mentor den von der Schule vorgegebenen Ausbildungsplan umsetzt, die Praktikantinnen und Praktikanten beurteilt und ihre Einschätzung an die Schulen rückmeldet. Die folgenden Zitate verdeutlichen, dass dem Feedback der Mentorinnen und Mentoren bezüglich der Praktikantinnen und Praktikanten eine hohe Bedeutung beigemessen wird:

> *„Das ist natürlich schon immer so unser Wunsch auch, dass die an diesem Punkt dann insbesondere die Schwerpunktarbeit erledigen weil die ja natür-*

lich den Praktikanten viel häufiger erwischen und sehen, und das dann entsprechend auch kommunizieren können. Das ist was, was wir als Schule eigentlich gar nicht in der Masse leisten können (...)" (Lehrkraft Fachschule).

Die *Lehrkräfte* schreiben den Mentorinnen und Mentoren damit große Beurteilungsmöglichkeiten und -kompetenzen zu und erwarten ein qualifiziertes Feedback über die Leistung und Entwicklung der Praktikantinnen und Praktikanten. Einige Lehrkräfte formulieren den Wunsch, dass Mentorinnen und Mentoren den Praktikantinnen und Praktikanten konstruktive, an deren Stärken orientierte Rückmeldung geben:

„(...) also ich möchte jemanden haben, der qualifiziertes Feedback geben kann (...). Also das wünsch ich mir von einer Anleitung. Und ich wünsch mir auch, dass wenn Differenzen da sind, dass die Anleitung sich auch an uns (...) wendet und sagt: ‚Können wir uns da mal zusammensetzen da gibt's das und das Problem'. Und das erlebe ich sehr selten aber ich kann´s nicht mehr als anbieten (...), aber das sind meine Wünsche an eine Anleitung. Ausbildungsplan umsetzen und wirklich qualifiziert auf meine Praktikanten eingehen, also so, auch die Menschlichkeit, ja ob man das jetzt lernen kann – ich denk, gewisse Dinge kann man auch in einer Fortbildung lernen, wie man Feedback gibt, konstruktives Feedback gibt" (Lehrkraft Fachschule).

Neben der bereits genannten Erwartung, konstruktiv Kritik zu üben, wird hier die Kompetenz formuliert, dass Mentorinnen und Mentoren sich bei Problemen an die Lehrkräfte wenden.

Seitens der befragten *Fachberaterinnen* und *Fachberater* wird erwartet, dass die Mentorin und der Mentor eine Struktur innerhalb der Einrichtung schafft, damit die Praktikantinnen und Praktikanten Raum für ihre Projekte und Angebote finden. Da Fachberatungen meist nicht zum Team der Einrichtung gehören, können sie typischerweise von außen einen Blick auf die ganze Einrichtung werfen und auch die Gesamtstruktur in den Blick nehmen, was sich auch in folgendem Zitat zeigt:

„Aus unserer Sicht muss Praxisanleitung vor Ort einmal Freiräume haben (...), aber muss auch eine klare Struktur haben. (...) also der Tag ist so zerfleddert manchmal, auch für die Kinder, dass die Studierenden, sag ich jetzt mal, gar keinen Raum finden für ihr Projekt oder das nicht kontinuierlich weiterführen können (...) also da muss Praxisanleitung für Sorge tragen, dass es so eine Struktur gibt, geben kann. Und, ja das ist manchmal schwierig" (Fachberatung).

Die befragten *Praktikantinnen und Praktikanten* erwarten von ihrer Mentorin und ihrem Mentor eine möglichst individuelle Betreuung. Ihnen ist wichtig, dass sie motiviert und unterstützt werden, dass die Mentorin und der Mentor ihnen Handlungsalternativen aufzeigt, sie auf Fehler aufmerksam macht und möglichst vielfältige Eindrücke der Tätigkeit vermittelt bzw. zulässt.

„Aber mir ist es halt einfach wichtig auch so Rücksprachen, also so wenn ich so leichte, kleine Fehler habe, die mir vielleicht gar nicht so bewusst sind, dass ich sofort drauf angesprochen werde, drauf aufmerksam gemacht werde, du hast grad das so und so gemacht, guck doch mal, ob du´s auch anders hättest regeln können, auf eine andere Art und Weise, sodass ich so einfach in meinem pädagogischen Arbeiten bestärkt werde, besser geschult werde (...).Dass ich da halt einfach drauf vorbereitet werde, mitgenommen werde in Elterngespräche oder irgendwas, dass ich auch mal live sehe: Wie geht jetzt meine Anleitung in dem Elterngespräch vor? Kann ich mir da irgendwas abschauen? So, dass ich so ein leichtes Spiegelbild dann irgendwann halt für sie bin (...)" (Praktikantin).

Auch zeigt sich in diesen Aussagen, dass die Mentorin oder der Mentor als Vorbild angesehen wird und die Praktikantin bzw. der Praktikant deren Handlungsweisen übernehmen möchte. Die Metapher des Spiegelbilds verdeutlicht zum einen, dass die Praktikantin bzw. der Praktikant plant, sich im Laufe des weiteren beruflichen Weges ähnlich zu entwickeln wie die zuständige Mentorin oder der zuständige Mentor. Dies deutet auf eine kritisch beobachtende Haltung der Praktikantin oder des Praktikanten hin, die bzw. der eigenständig auswählt, welche der Handlungsweisen der Mentorin oder des Mentor für sie bzw. ihn relevant sind.

Im nachfolgenden Zitat liegt der Schwerpunkt der Erwartungen einer Praktikantin auf der Unterstützung durch die Mentorin oder den Mentor:

„Also von meiner Anleitung erwarte ich Unterstützung – auf jeden Fall, also in manchen Sachen, ich bin noch keine Erzieherin und ich brauch immer noch die Unterstützung oder hab noch Tausende von Fragen, weil´s für mich ja auch was ganz Neues ist so lange in einer Einrichtung zu bleiben, die Kinder kennenzulernen, die Mitarbeiter kennenzulernen, die Elterngespräche (...), dass ich mich halt auch trauen kann, Fragen zu stellen und, dass diese auch angenommen werden und respektiert werden" (Praktikantin).

Die befragten *Mentorinnen und Mentoren* erwarten von sich selbst bzw. sehen es als Herausforderung, die Aufmerksamkeit sowohl auf die Kinder als auch auf die Praktikantinnen und Praktikanten zu richten; das dazu erforderliche Management wird in folgendem Zitat beschrieben:

„Die Herausforderungen? Ich glaube die Herausforderung in dem Moment ist wirklich allen gerecht zu werden. Den Blick für die Kinder in dem Moment nicht zu verlieren. Gleichzeitig den Blick auf den Praktikanten mit zu haben. Das alles so ein bisschen zu vereinen. Da braucht man manchmal ein gutes Zeit-Management. Aber bis jetzt hatte ich damit keine Probleme (lacht)" (Anleitende Fachkraft).

Das soeben erwähnte Management zeigt sich auch in einer Aussage einer anderen Mentorin bzw. eines anderen Mentors:

„Ja, dass ich natürlich klar Zeit und Geduld aufbringen muss, also dann noch mal für eine Person mehr. Und je nachdem was sie eben mitbringt an Voraussetzungen, muss ich halt ein bisschen mehr Zeit und Geduld aufbringen und die Aufgaben entsprechend umverteilen" (Anleitende Fachkraft).

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Mentoringaufgabe einen höheren Aufwand an zeitlichen Ressourcen sowie an persönlichen Fähigkeiten bedeutet, aber auch, dass Mentorings individuell an den Voraussetzungen der Praktikantin und des Praktikanten auszurichten sind. Befragte in den Gruppendiskussionen erwarten von Mentorinnen und Mentoren zudem, dass sie mit der Vielfalt der Praktikantinnen und Praktikanten, je nach „Lerntyp" und Ausbildungsgang, umzugehen wissen.

Eine der befragten Mentorinnen bzw. Mentoren formuliert die Erwartung an sich selbst, qualitativ hochwertige Arbeit zu erbringen, um die Rolle der Mentorin auszuüben:

„(...) man muss dann schon als Erzieherin auch gute Arbeit leisten, um als Mentorin zu fungieren" (Anleitende Fachkraft).

Voraussetzungen für die Tätigkeit als Mentorin und Mentor

Welche Eigenschaften sollten eine Mentorin und ein Mentor mitbringen?

Sowohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussionen als auch die interviewten Mentorinnen und Mentoren wurden nach Voraussetzungen für die Tätigkeit des Mentorings gefragt. Die genannten Antworten beziehen sich fast ausschließlich auf persönliche Fähigkeiten der Mentorinnen und Mentoren. Als formale Voraussetzung wird lediglich die Berufserfahrung genannt; einige Befragte finden zwei Jahre Berufserfahrung angemessen, andere sehen dies als alleinige formale Voraussetzung unzureichend.

Die *Mentorinnen und Mentoren* selbst machen zahlreiche Angaben, die zu folgenden persönlichen Fähigkeiten zusammengefasst werden können: Selbstsicherheit, Freude an der Vermittlung des Berufs, Feinfühligkeit, Empathie, Geduld und Motivation.

Die weiteren Befragten – *Lehrkräfte, Einrichtungsleitungen, Praktikantinnen und Praktikanten, Fachberatungen, Weiterbildungsanbieter, Hochschulvertretungen* – sprechen darüber hinaus folgende Fähigkeiten an: Kommunikations-, Kritik- und Reflexionsfähigkeit, Freude am Lehren, positive Einstellung zum Beruf, Identifikation mit dem Berufsbild, Stolz und Wertschätzung des Berufs, Professionalität, Auseinandersetzung mit eigener Biografie, Engagement, Interesse, positiver Blick auf die Praktikantinnen und Praktikanten, Wahrnehmungsfähigkeit.

Interessant ist, dass diese Fähigkeiten vor allem Sozial- und Selbstkompetenzen betreffen, und diese spielen in ihrem Arbeitsalltag ohnehin eine zentrale Rolle. Darunter lässt sich auch der Blick auf den Beruf bzw. das Berufsbild fassen, der häufig thematisiert wird. Aus Sicht der Befragten benötigen Mentorinnen und Mentoren eine „positive Einstel-

lung zum Erzieherberuf". Die geforderte positive Einstellung steht in engem Zusammenhang mit der Vorbildfunktion der Mentorin und des Mentors, auf welche im Folgenden näher eingegangen wird.

Aufgaben, Rolle und Verständnis von Mentorinnen und Mentoren

Wie beschreiben Mentorinnen und Mentoren ihre Tätigkeit? Was zeichnet sie aus?

Die Mentorinnen und Mentoren wurden in den Interviews nach ihren Aufgaben bei der Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten gefragt. Auffällig ist hierbei, dass sich die Antworten der Befragten weniger auf konkrete Aufgaben und Tätigkeiten beziehen – nur wenige Mentorinnen und Mentoren machen dazu Angaben. Vielmehr richten sich die Aussagen auf das Verständnis von Mentoring und die Rolle bzw. Funktion der Mentorin und des Mentors.[36]

Die eher vage formulierten Aufgaben und Tätigkeiten lassen sich zu folgenden Funktionen zusammenfassen:

- *„Aufsichts- und Beobachtungsfunktion"*: Hierbei geht es darum, die Durchführung der Angebote durch die Praktikantinnen und Praktikanten zu beaufsichtigen und diese auch im Arbeitsalltag zu beobachten.
- *„Beratungsfunktion"*: Eine weitere Aufgabe besteht nach Ansicht der Befragten darin, die von den Praktikantinnen und Praktikanten erstellten Angebote zu besprechen und zu reflektieren, d.h. *„(...) wie man es am besten aufbaut oder auch pädagogisch-inhaltlich, was man an seiner Arbeit noch verbessern kann, wo sie drauf schauen muss" (Anleitende Fachkraft).*
- *„Vorbildfunktion"*: Viele der Interviewten sehen sich selbst als Vorbild für die Praktikantinnen und Praktikanten. Eine Mentorin macht dies z.B. in folgenden Punkten fest: *„(...), dass ich dann auch selber Vorbild bin und in ganzen Sätzen mit dem Kind spreche, (...) ja, dass ich auch zeige, ich habe Geduld" (Anleitende Fachkraft).*
- *„Ermöglichungsfunktion"*: In den Interviews wird häufig darauf eingegangen, dass es Aufgabe einer Mentorin und eines Mentor sei, den Praktikantinnen und Praktikanten den Berufseinstieg zu ermöglichen und Erfahrungen zu sammeln. Dies veranschaulicht das folgende Zitat: *„(...) man möchte ja also auch einem Menschen es ermöglichen, einen Beruf zu ergreifen. Das sehe ich als meine Aufgabe, auch als Anleitung" (Anleitende Fachkraft).*

In folgendem Zitat zeigen sich schließlich mehrere der genannten Funktionen sowie auch das Selbstverständnis dieser Mentorin als Begleiterin, Beraterin, Beobachterin und Ermöglicherin:

> *„Also ich finde es wichtig einfach erst mal als Begleitung da zu sein als, Beratung, auch als Beobachterin und als diejenige, die auch den Praktikanten ein Umfeld anbietet, wo sie sich einfach ausprobieren können. Und alle Bereiche kennenlernen können und selber auch Aktionen übernehmen können – mit Hilfe oder mit Anleitung, ja, um möglichst viel Praxiserfahrung zu sammeln" (Anleitende Fachkraft).*

36 Diese Funktionen bilden keineswegs alle Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren ab. Weitere Funktionen und Rollen von Mentorinnen und Mentoren thematisieren die Autorinnen und der Autor in Teil A Kapitel 1.

3.4.2 Auswahl und Motivation von Mentorinnen und Mentoren

Wie werden Mentorinnen und Mentoren ausgewählt? Welche Beweggründe sind für die Übernahme dieser Tätigkeit leitend?

Welche Fachkraft in der Einrichtung als Mentorin und Mentor für eine Praktikantin oder einen Praktikanten zuständig ist, wird je nach Einrichtung unterschiedlich festgelegt. Letztlich trifft vermutlich die Einrichtungsleitung die Entscheidung darüber, wer die Aufgabe übernimmt; in der Studie gehen die Befragten allerdings auf mehrere Auswahlgründe ein. Aus den Interviews lassen sich verschiedene Typen der Auswahl der Mentorin und des Mentors rekonstruieren. Zum einen kann, wie eingangs erwähnt, eine Fachkraft durch die Einrichtungsleitung gebeten werden, die Zuständigkeit für eine Praktikantin oder einen Praktikanten zu übernehmen.

Allerdings zeigt sich in den Interviews mit den Mentorinnen und Mentoren auch, dass dies nicht immer in gegenseitigem Einverständnis erfolgt. Eine Mentorin spricht davon, dass sie die Aufgabe wegen häufigen Personalwechsels in der Einrichtung übernehmen musste:

> *„Und damit da einfach eine gewisse Stetigkeit auch drin ist und sie [Praktikantin] einen festen Ansprechpartner hat (...), hab mehr oder weniger freiwillig (lacht) ich das dann übernommen" (Anleitende Fachkraft).*

Häufig wird auch erwähnt, dass die Auswahl nach Absprache im gesamten Team erfolgt, d h. je nach Praktikantin und Praktikant geprüft wird, in welche Gruppe diese oder dieser passen könnte:

> *„Bei uns ist das jetzt nicht so ‚Der kann es, der kann es, der kann es', sondern wir haben dann Praktikanten und man überlegt, in welches Team, Gruppenteam kommen sie rein? Was ist Auftrag? Soll sie in eine Gruppe kommen unter dreijährige Kinder oder eben halt über Dreijährige? Und dann gucken wir teamintern" (Anleitende Fachkraft).*

Einige Mentorinnen und Mentoren berichten auch davon, dass sie die Anleitungstätigkeit freiwillig übernommen haben bzw. sich auch dafür beworben haben. Eine Einrichtungsleitung beschreibt dies wie folgt:

> *Also, (...) das ist wirklich eine Frage derer, die sich selber bewerben und sagen ‚Ja, ich möchte das tun'. Da wird man nicht wirklich (...) reingeschubst oder so. Also wer jetzt nicht Praxisanleiter ist, hat ja auch mal einen Praktikanten mit drin, weil sonst könnten wir es nicht gewährleisten (...) Aber das Hauptaugenmerk hat eben der ausgebildete Praxisanleiter. Und die haben wirklich bewusst das gewählt, das sein zu wollen" (Einrichtungsleitung).*

In dieser Aussage zeigt sich auch, dass die Tätigkeit als Mentorin und Mentor in dieser Einrichtung zwar überwiegend von Fachkräften ausgeübt wird, die auch eine entsprechende Weiterbildung besucht haben, aber die Begleitung auch aus Ressourcengründen als Teamaufgabe gesehen und organisiert wird.

In kleineren Einrichtungen kommt es auch vor, dass die Einrichtungsleitung zugleich für die Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten zuständig ist.

Die Einschätzungen aus den Workshops zeichnen ein eher negatives Bild bezüglich der Auswahl der Mentorinnen und Mentoren. Eine Fachberaterin bspw. sieht u. a. folgende Schwierigkeiten:

> *„(...) ich sehe in der Praxisanleitung selber auch die Problematik, entweder dass Erzieherinnen dazu verdonnert werden auf gut Deutsch gesagt, dass gar nicht die Bereitschaft dazu da ist, es zu tun, es aber gemacht werden muss (...)" (Fachberatung).*

Das Problem mangelnder Bereitschaft zur Übernahme der Tätigkeit nennt auch eine Einrichtungsleitung, die diese in Zusammenhang mit fehlenden Ressourcen sieht:

> *„Und ich finde es auch schade für Eltern, für so ein Haus, für Kolleginnen wenn die dann sagen ‚Nee ich möchte aber dieses Jahr keine Berufspraktikantin haben, weil es ja ein Mehraufwand bedeutet'" (Einrichtungsleitung).*

Nach ihrer Einschätzung ist die Tätigkeit als Mentorin und Mentor daher keine begehrte Aufgabe.

Über die fehlende Bereitschaft hinaus werden auch Kommunikationsprobleme zwischen Einrichtung und Träger angesprochen, was die Auswahl der Fachkräfte und die Kontinuität des Mentorings betrifft. Die Auswahl und somit auch die Qualität des Mentorings werden zum Teil als willkürlich wahrgenommen:

„Also ich habe den Eindruck, im Moment ist es einfach ein Glücksspiel bei uns, aber das wär schon hilfreich, wenn es Standards gäbe. Jeder der Anleitung macht, muss eine Fortbildung besucht haben, aber wer kontrolliert es am Ende" (Lehrkraft).

Warum übernehmen Fachkräfte dennoch die Aufgabe der Mentorin und des Mentors bzw. welche Motivation liegt ihrer Arbeit zugrunde? Aus den Interviews lassen sich verschiedene Motivationstypen rekonstruieren. Zum einen werden Praktikantinnen und Praktikanten als Arbeitserleichterung erlebt, da sie das Team als zusätzliche Person unterstützen, was beispielsweise bei krankheitsbedingtem Ausfall von Kolleginnen und Kollegen als hilfreich empfunden wird.

Als weiteren Beweggrund für die Übernahme ihrer Tätigkeit nennen Mentorinnen und Mentoren den Wunsch, Praktikantinnen und Praktikanten helfen bzw. ihnen eine Chance geben zu wollen. Dies deckt sich auch mit der Ermöglichungsfunktion der Mentorin und des Mentors (Kapitel 4.1.3). Ein Motiv liegt zudem in der eigenen – zum Teil negativen – Erfahrung als Praktikantin oder Praktikant:

„Weil ich selber auch schon mal Praktikantin war (lacht) und einfach, dass sie halt, ja auch eine Chance haben müssen, was zu üben, und was durchzuführen oder Hilfe zu bekommen" (Anleitende Fachkraft).

Dabei wird von einigen Interviewten auch die Vermittlung von unterschiedlichen Aufgaben und Bereichen der Tätigkeit als Erzieherin und Erzieher hervorgehoben. Das folgende Zitat verweist auf den Wunsch, Praktikantinnen und Praktikanten das Berufsbild der Erzieherin und de Erziehers nahe zu bringen:

„Also, als ich damals Praktikant war, wurde man auch viel gefordert, man wurde wirklich gut mit in den Tageslauf mit einbezogen. Man hat aber nicht immer alle Eindrücke bekommen, die eigentlich diese Arbeit ausmachen. Und da fand ich jetzt eigentlich für mich so, aus meinen Erfahrungen her notwendig, dass gerade die jungen Leute, die herkommen und immer noch manchmal davon ausgehen ‚Ok, was machen wir hier mit Kindern? Ein bisschen spielen, ein bisschen mhm, mhm', dass man denen wirklich zeigt, es gibt vielfältige Aufgaben, die man als Erzieher wirklich leisten muss und denen wirklich auch von Anfang an alle Bereiche aufzuzeigen" (Anleitende Fachkraft).

Darüber hinaus geben Mentorinnen und Mentoren gerne ihr Wissen und ihre Erfahrung weiter und vermitteln ihre Freude am Beruf.

„Ich denke mal auf Grund meiner eigenen langjährigen Berufserfahrung fühl ich mich da kompetent (lacht) und als Ansprechpartner und Anleiterin durchaus geeignet, und ich denke, man sollte auch sein Wissen, ja, an den Nachwuchs weitergeben" (Anleitende Fachkraft).

Auch in der Studie von Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker wurde die Weitergabe der eigenen Erfahrungen als ein Beweggrund für die Aufnahme von Praktikantinnen und Praktikanten in die Einrichtung genannt (Hofer/Schroll-Decker 2005).

Zwei Motive von Mentorinnen und Mentoren, die sowohl in der Studie von Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker (ebd.) als auch in Teil A Kapitel 1 dieses Wegweisers aufgeführt sind, wurden in den für diese Studie geführten Interviews nicht als Beweggründe für das Mentoring, sondern für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten genannt. Dabei handelt es sich zum einen um die Möglichkeit, durch das Mentoring Informationen über aktuelle Entwicklungen und Ausbildungsinhalte zu erhalten sowie durch die Tätigkeit als Mentorin und Mentor die eigenen Arbeitsroutinen infrage stellen zu können.

3.4.3 Rahmenbedingungen

Wie bewerten die Akteure die Rahmenbedingungen für das Mentoring?

Für Reflexionsgespräche mit Praktikantinnen und Praktikanten stehen den Mentorinnen und Mentoren nach eigenen Angaben zwischen einer und zweieinhalb Stunden pro Woche zur Verfügung. Häufig nehmen sie sie zu Tagesbeginn oder in der Mittagspause. Dies stimmt weitestgehend mit den Angaben der Mentorinnen und Mentoren und Praktikantinnen und Praktikanten aus der schriftlichen Befragung überein (Kapitel 3.3). Insgesamt stellen fehlende Zeit- und Personalressourcen ein bestän-

diges Problem für die Mentorinnen und Mentoren dar, was das folgende Zitat einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers aus einer Gruppendiskussion verdeutlicht: *„Viel kreatives Potenzial und wenig Zeit, also das haben Sie ja jetzt eben, alle auch, bestätigt" (Hochschulvertretung).*

Auch in einer früheren Befragung von Mentorinnen und Mentoren wird der Zeitmangel als größte Schwierigkeit genannt (Hofer/Schroll-Decker 2005). Ebenso sehen von WiFF interviewte Fachschulleitungen hier dringenden Handlungsbedarf und fordern bessere Rahmenbedingungen für die Praxisstätten (Flämig 2011). Auch in einem Bericht der Jugendministerkonferenz 2001 zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Ausbildung wird das Thema *Rahmenbedingungen* explizit aufgegriffen (JMK 2001). Aktuelle Entwicklungen in einigen Bundesländern zeigen jedoch, dass sich hier eine Verbesserung andeutet. Das Bewusstsein für die Aufgabe der Mentorin und des Mentors wird geschärft, auch werden neben dem bereits erwähnten Bundesprogramm *Lernort Praxis* (BMFSFJ 2013) Initiativen entwickelt, die sich explizit mit der Verbesserung der Rahmenbedingungen beschäftigen, so zum Beispiel in Brandenburg [37].

Aus den Gesprächen wird deutlich, dass Praktikantinnen und Praktikanten aufgrund fehlender Ressourcen zum einen als Unterstützung, zum anderen aber auch als Belastung erlebt werden:

> *„(...) also ist jetzt nicht für uns nur eine Mehrbelastung (...) man hätte manchmal mehr Zeit noch für die, aber die helfen uns auch sehr viel so in dem ganzen Tagesablauf. So ist das auch für uns schon ein bisschen eine Entlastung. Es ist eine Belastung in der Beziehung, dass ich manchmal gern mehr Zeit für sie hätte und mir die schwer freischaufeln kann; aber sie entlasten uns auch in ganz vielen Dingen. Das ist auch immer sehr schön" (Anleitende Fachkraft).*

Einige wenige Befragten empfinden die Rahmenbedingungen für das Mentoring als ausreichend und erläutern, wie sie im Team (zusätzliche) Ressourcen schaffen:

> *„Ja, also meine Kollegen schaffen mir die Zeit, die ich brauche. Im Dienstplan sind wie gesagt auch die Anleitungsgespräche immer eingetragen, sodass mir da die Zeit gewährt wird. Und ansonsten ist es immer eine individuelle Absprache mit Kollegen" (Anleitende Fachkraft).*

Ist die Einrichtungsleitung zugleich Mentorin oder Mentor – hier in einer kleineren Einrichtung – kann sie sich die Zeit für das Mentoring selbst einteilen:

> *„Also wir kriegen es schon unter, wir machen halt eine Stunde in der Woche und das reicht finde ich schon auch also, es (...) kommt natürlich auch immer ein bisschen auf die Praktikantin an. Es gab auch Praktikanten die hatten wahnsinnigen Bedarf an Austausch und dann muss man natürlich auch so ein bisschen gucken. Ich meine, ich kann mich nicht jeden Tag auch mit einer Praktikantin zusammensetzen (...) das sprengt dann auch den Rahmen. Aber eigentlich finde ich, also nehme ich mir die Zeit, eigentlich finde ich reicht das (...)" (Anleitende Fachkraft/Leitung).*

Das Zitat verdeutlicht, dass es je nach Praktikantin und Praktikant einen unterschiedlich intensiven und zeitumfangreichen Gesprächsbedarf gibt und die Einrichtungen individuell und flexibel reagieren (müssen).

Zum Thema Rahmenbedingungen zeigt sich des Weiteren, dass die Schule zwar die Verantwortung für die Ausbildung hat, die Qualität des Mentorings aber nicht sicherstellen kann. Einige Befragte aus den Interviews und Gruppendiskussionen fordern diesbezüglich trägerübergreifende Standards, die beispielsweise die Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren und die zur Verfügung stehende Zeit regeln.

Auch die fehlende oder zu geringe Anerkennung, die der Status als Mentorin und Mentor hat, wird als Problem thematisiert:

> *„(...) muss ehrlich sagen, nach meiner Erfahrung leiden die Praxisanleiterinnen wirklich unter der fehlenden Anerkennung oder zu geringen Anerkennung für das, was sie machen oder verdonnert*

37 Ein Teilprojekt einer Qualifizierungsinitiative im Land Brandenburg heißt *Zeit für Anleitung*, nähere Informationen, siehe: www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.313302.de (21.07.2014) Die einzelnen Bausteine der Landesinitiative werden in diesem Wegweiser detailliert in Teil C vorgestellt.

wurden (lacht). Und so hätte man einfach noch mal neben der Berufsqualifizierung ein Zertifikat, was die dann auch entsprechend wertschätzen würde" (Lehrkraft).

3.4.4 Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertageseinrichtung

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Schule und Kindertageseinrichtung? Wie wird die Qualität der Zusammenarbeit der Lernorte bewertet?

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Praxisstätte beschränkt sich meist auf die sogenannten *„Anleitertreffen"*, die größtenteils einmal jährlich stattfinden und auf Besuche der Lehrkräfte in der Einrichtung bei Prüfungen. Die Mentorinnen und Mentoren verfügen zwar über die Kontaktdaten der jeweils zuständigen Lehrkraft, kontaktieren sie jedoch meist nur bei Problemen. Dies zeigt auch eine Befragung von Mentorinnen und Mentoren in Baden-Württemberg (Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik (bawüff) 2012).

Die von WiFF befragten Mentorinnen und Mentoren kritisieren u.a., dass der Kontakt zur Lehrkraft teilweise nicht zustande kommt; beispielsweise wenn die Lehrkraft bei Anfragen nicht zu erreichen ist oder nicht antwortet. Auch zeigen sich in den Darstellungen der Mentorinnen und Mentoren einige Unstimmigkeiten mit Lehrkräften, z.B. wenn unterschiedliche pädagogische Verständnisse vorliegen. Zugunsten der Beurteilung von Praktikantinnen und Praktikanten werden Konflikte häufig vermieden, wie folgendes Zitat zeigt:

„Du bist ja natürlich auch nicht immer mit dem Lehrer einer Meinung, aber du musst schon so in die Richtung gehen irgendwie, sodass deine Praktikantin eine gute Note bekommt oder einfach einen guten Abschluss machen kann" (Anleitende Fachkraft).

Wenn Mentorinnen und Mentoren Praktikantinnen und Praktikanten bereits nach kurzer Zeit bewerten oder sich auf eine Note festlegen sollen, ist dies für die Fachkräfte herausfordernd. Anstelle einer Schulnote bevorzugen sie Kurzbeurteilungen in schriftlicher oder mündlicher Form. Dies zeigt auch das folgende Zitat einer Mentorin, in deren Einrichtung stets eine schriftliche Beurteilung verfasst wird mit den Kolleginnen und Kollegen, die dann mit den Praktikantinnen und Praktikanten besprochen wird:

„(...) Meistens sind sie so drei, vier Stunden am Vormittag da, die Lehrer, und dann (...) unterhalten sie sich noch mal ganz viel mit uns, und dann geben wir schon mal einfach so bisschen theoretisch, so unsere Beurteilung und, das ist bei den Schulen wieder ganz, ganz unterschiedlich. Jeder möchte das anders haben, manche geben uns Punkte vor, und wir Mentorinnen schreiben auf alle Fälle dann noch mal eine Beurteilung. Manche wollen nur eine Note, aber wir machen es (...) eigentlich so, dass wir uns absprechen, auch wenn es nur eine Kurzbeurteilung ist (...) Dann schreiben wir die Beurteilung und dann spreche ich die aber auch noch mal mit den Praktikanten durch" (Anleitende Fachkraft).

Eine weitere Herausforderung ist die Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten aus unterschiedlichen Ausbildungsgängen. Je nach Ausbildung und Praktikum (Vorpraktikum, Kinderpflegeausbildung, Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, Studium etc.) müssen andere Schwerpunkte gesetzt werden. Mentorinnen und Mentoren berichten von der Schwierigkeit, mit den unterschiedlichen Erwartungen und Vorgaben von Schulen umzugehen.

71% der schriftlich befragten Mentorinnen und Mentoren geben an, dass persönliche Ausbildungspläne für die Praktikantinnen und Praktikanten vorliegen (Kapitel 3.2.). Diese werden meist von der Schule vorgegeben. Einige Mentorinnen und Mentoren würden sich wünschen, über größere Mitsprachemöglichkeiten zu verfügen und bereits in die Planung mit einbezogen zu werden. Die folgenden Aussagen einer Mentorin zeigen allerdings, dass ein eher lineares, hierarchisches Verständnis des Informationstransfers von Schule zu Einrichtung vorherrscht:

„Also das Konzept richtet sich im Grunde nach dem, was die Schüler uns von der Fachschule mitbringen. Da gibt es ja diesen Ausbildungsplan mit den Aufgaben, die die Praktikanten zu erfüllen haben, und dort sind auch Anweisungen für die Praxisanleitung mit drin. Also danach richtet sich

das eigentlich eher. (...) Zu Beginn des Jahres, wenn die Praktika beginnen, wird man auch eingeladen zu einer Versammlung. Da wird der Jahresplan durchgesprochen, und da kann man sich natürlich auch zu äußern. Aber der Plan steht eigentlich fest, es ist jetzt nicht so, dass wir da mit beteiligt werden an der Planung. (...) Es könnte vielleicht ein Vorteil sein, wenn man (lacht) vorab, schon mitbestimmen könnte" (Anleitende Fachkraft).

Einige Interviewte schätzen die Kooperation auch als gut ein, vor allem, wenn eine länger andauernde Zusammenarbeit mit Lehrkräften besteht, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Also, es gibt zum Beispiel einen Lehrer, mit dem ich schon seit vielen Jahren sehr oft zu tun hatte, den ich auch als sehr engagiert empfinde. Und man kann ihn auch anrufen. Wir haben jetzt aktuell auch einen Fall, wo wir über einen Praktikanten nochmal sprechen möchten, und gemeinsam halt überlegen möchten, wie man dem Praktikanten Alternativen aufzeigen kann und da arbeiten wir auch sehr gut zusammen. Wir werden uns jetzt auch nochmal zusammensetzen, unabhängig von den Angebotsbesuchen und das empfinde ich jetzt in unserem Fall als sehr gut" (Anleitende Fachkraft).

In dieser Aussage wird jedoch auch erneut sichtbar, dass Schwierigkeiten mit Praktikantinnen und Praktikanten den vorrangigen Anlass für die Kontaktaufnahme darstellen.

Dass auch Fachschulen bevorzugt mit ihnen bekannten Personen und Einrichtungen kooperieren, zeigen zudem die Interviews mit Schulleitungen (Flämig 2011). Die Gründe hierfür liegen in der Gewährleistung eines hohen pädagogischen Niveaus der Einrichtung, im Empfang von *ehrlichen Rückmeldungen* über Praktikantinnen und Praktikanten und im gegenseitigen sinkenden Informationsbedarf (ebd.).

3.4.5 Stellenwert von Fort- und Weiterbildung

Welchen Stellenwert haben Fort- und Weiterbildungen zum Thema Mentoring für die Befragten?

Hinsichtlich der Frage nach dem Stellenwert zusätzlicher Qualifizierungen zur Thematik bestätigen die Interviews die Ergebnisse der standardisierten Befragung: Wie bereits erwähnt, haben die meisten als Mentorin und Mentor tätigen Fachkräfte keine Weiterbildung zum Thema besucht. Lediglich zwei der an der Befragung Beteiligten erwähnten, eine Weiterbildung absolviert zu haben. Davon wurde das längerfristige Angebot, an dem eine Mentorin teilgenommen hatte, als sehr hilfreich eingeschätzt. Einige Interviewte betonten die Wichtigkeit von Weiterbildungen für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger bzw. Fachkräfte, die zum ersten Mal als Mentorinnen und Mentoren tätig werden.

In den Interviews äußern die Mentorinnen und Mentoren verschiedene Themenwünsche für Weiterbildungsangebote:

- Gefragt sind vor allem *Techniken der Gesprächsführung* bzw. das Führen von Konfliktgesprächen
- Informationen über *aktuelle Ausbildungsinhalte*
- die *Kooperation zwischen Schule und Kindertageseinrichtung*
- Themen der *Entwicklungspsychologie*
- den *Umgang mit schwierigen/introvertierten Praktikantinnen und Praktikanten*
- *Phasen* im Mentoringprozess
- das Verfassen von *Beurteilungen* für Praktikantinnen und Praktikanten

- die Frage, wie die *Begeisterung für den Beruf* vermittelt werden kann
- die Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten *unterschiedlicher Ausbildungsgänge* sowie
- *gemeinsame Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften*

Zur Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen werden modulare Angebote über einen längeren Zeitraum angeregt. Einige Befragte sehen jedoch bei Langzeitfortbildungen auch das Problem der Freistellung. Als Abschluss einer Weiterbildung wird ein Zertifikat vorgeschlagen, welches ein qualifiziertes Mentoring garantieren soll.

> *„Also ich fand die Idee mit dem Zertifikat sehr gut, dass es wirklich qualifizierte Fortbildung gibt (...), dass ich als Lehrkraft auch weiß, wenn die das Zertifikat hat, kann ich davon ausgehen, die weiß das, die kann das, die ist gut qualifiziert" (Lehrkraft).*

Darüber hinaus besteht der Wunsch, dass Weiterbildungen auch eine finanzielle Anerkennung finden.

3.5 Resümee und Ausblick

Nach abschließender Betrachtung der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Studie wird deutlich, dass die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen und die mangelnde Anerkennung der Tätigkeit als Mentorin und Mentor am Lernort Praxis nach wie vor ungelöste Probleme darstellen. Obwohl sie als hilfreich eingeschätzt werden, sind auf das Thema Mentoring zugeschnittene Weiterbildungen seltene und wenig nachgefragte Angebote. Dies liegt u.a. daran, dass die Freistellung für Weiterbildungen teamintern organisiert werden muss und mit Personalausfall verbunden ist. Nach den Themenwünschen bzw. Weiterbildungsbedarfen gefragt, nennt eine Mehrzahl vor allem Themen der Gesprächsführung, z.B. um für Reflexions- und Konfliktgespräche vorbereitet zu sein. Anzuregen wären hier mehr Fort- und Weiterbildungsangebote speziell zu diesen Thematiken. An vielen Fachschulen werden bereits längerfristige Weiterbildungen angeboten, darunter teilweise auch gemeinsame Veranstaltungen für Mentorinnen und Mentoren und Lehrkräfte.

Darüber hinaus zeigen sowohl die schriftliche Befragung als auch die Interviews und Gruppendiskussionen, dass Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Kooperation der Lernorte besteht. Aus den Ergebnissen zeichnet sich ab, dass vor allem folgende Aufgaben bzw. Tätigkeitsbereiche problematisch sind: die Beurteilung bzw. Benotung von Praktikantinnen und Praktikanten durch die Mentorinnen und Mentoren, der Kontakt zwischen Lehrkräften und Mentorinnen und Mentoren sowie die Begleitung von Praktikantinnen und Praktikanten aus unterschiedlichen Ausbildungsgängen. In einer mehrperspektivischen Studie, die im Jahr 2014 läuft, geht WiFF u.a. der Frage vertieft nach, wie sich die Verzahnung der Lernorte in Vollzeit- und berufsbegleitenden Ausbildungsmodellen aus Sicht der beteiligten Akteure (Schülerinnen und Schüler, Mentorinnen und Mentoren, Lehrkräfte) gestaltet.

Als *gelungen* werden Mentoringprozesse von den Befragten über das Bestehen geeigneter Rahmenbedingungen hinaus eingeschätzt, wenn z.B. ein Ausbildungsplan existiert, der auch mit der

Einrichtung und der Praktikantin oder dem Praktikanten abgestimmt ist und wenn die Mentorin und der Mentor sich für die Aufgabe engagieren und eine entsprechende Weiterbildung besucht haben. Dies zeigt exemplarisch das folgende Zitat einer Einrichtungsleitung, die die Qualität des Mentorings positiv beurteilt:

> *„Also bei uns ist die Praxisanleitung dank ihrer Ausbildung und ihren Fähigkeiten also sehr bemüht, anhand dessen, was wir so selber erarbeitet haben (...). Unsere Praxisanleitung geht genauso inhaltlich vor. Sie schaut zum Beispiel: Was ist der Auftrag der Schule? Wie kompatibel ist das jetzt hier für uns? Und geht damit auch wirklich im Detail mit um" (Einrichtungsleitung).*

Ihre Aussage verdeutlicht auch, dass sich das Einrichtungsteam (wir) mit dem Mentoring auseinandergesetzt hat und die Mentorin bzw. der Mentor systematisch vorgeht. Das Prüfen der schulischen Vorgaben hin auf die eigene Anwendbarkeit vor Ort impliziert ein bewusstes Selbstverständnis der Einrichtung als eigenständigen Ausbildungsort. Wünschenswert ist, dass dieses Verständnis sowohl von der Leitung als auch von dem gesamten Einrichtungsteam getragen und von der Fachschulseite unterstützt wird. Damit der Lernort Praxis den Ausbildungsauftrag wahrnehmen kann, ist hier aber auch die Bereitschaft des Trägers gefordert (Teil A Kapitel 2).

Literatur

Beher, 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

Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Boller, Heike/Richter, Sophia (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim, S. 205–218

Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik (bawüff) (Hrsg.) (2012): Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Forschungsbericht. Tübingen

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): Bundesprogramm „Lernort Praxis". www.fruehe-chancen.de/programmueberblick/dok/1221.php (12.08.2014)

Ebert, Sigrid (2008): Wie ErzieherInnen ihren Beruf lernen. Zum Lernort Praxis in der Aus- und Weiterbildung. In: Rieder-Aigner, Hildegard (Hrsg.): Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen. Regensburg

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

Haug-Zapp, Egbert (2002): Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis als Qualitätsindikator. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela(Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim, S. 207–217

Hofer, Bettina/Schroll-Decker, Irmgard (2005): Anmerkungen zum "Privatvergnügen" Praxisanleitung. In: KiTa KinderTageseinrichtungen aktuell. Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtungen für Kinder. Ausgabe Bayern, 17. Jg., H. 7/8, S. 155–159

Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): '"Lernort Praxis"' in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Empfehlung der Jugendministerkonferenz vom 17./18. Mai 2001 in Weimar. www.bildungsserver.de/Beschluesse-der-Jugend-und-Familienministerkonferenz-und-der-Kultusministerkonferenz-zur-Ausbildung-von-fruehpaedagogischen-Fachkraeften-4018.html (22.07.2014)

Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 13. München

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089 (13.08.2014)

B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B Inhalt

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 112

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung 112

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF 115

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile 116

1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner 118

2 Das Kompetenzprofil Mentorin/Mentor am Lernort Praxis 121

2.1 Lesehilfe für die Handhabung 121

2.2 Vorbemerkung zum Kompetenzprofil 122

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung,* die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der Fachpolitik sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich an aktuellen berufspolitischen Vorgaben auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

In Teil B wird zunächst dargelegt, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung geben möchte. Zudem werden der Aufbau sowie die Funktion der Kompetenzprofile der WiFF erläutert. Nach einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils (Lesehilfe) und dazugehörigen Vorbemerkung von Katja Flämig und Nicole Spiekermann folgt das Kompetenzprofil *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

Der *Kompetenzbegriff* hat in der Bildungslandschaft in den letzten Jahren eine neue Schubkraft entfaltet. Dazu gaben insbesondere bildungspolitische Entwicklungen wie das Bologna-Abkommen an den Hochschulen oder die PISA-Studie im Schulbereich den Anstoß. Auch die Aus- und Weiterbildung befindet sich derzeit auf dem Weg zu kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten. Akzente hierfür werden insbesondere durch den *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) bzw. auf nationaler Ebene durch den *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) gesetzt, die zu einer Neuausrichtung der Bildungsbereiche herausfordern. Im Folgenden soll ein Einblick in diese Bewegungen gegeben werden.

EQR und DQR

Die europäische Berufsbildungspolitik hat mit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 ein Programm verabschiedet, das vorsieht, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Scherb 2012). Das Programm wurde mit der Strategie „Europa 2020“ verlängert. Als deren Ziele werden „die Hebung der Berufsbeteiligung in den europäischen Ländern, die Stärkung der beruflichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Wertigkeit und Verwertbarkeit sowie die Durchlässigkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ beschrieben (Deißinger 2009, S. 94).

Als wichtige Richtlinie für die Umsetzung dieser Strategie gilt der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR), der in Maastricht 2004 angestoßen sowie 2008 von Europäischem Parlament und Rat angenommen wurde. Der EQR ist ein Referenzrahmen, der erstmals Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit in einem System vereint und damit vergleichbar macht. Schulische Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung werden unter dieser Idee als offene Systeme betrachtet. Diese Sichtweise steht konträr zur deutschen Tradition, nach der die Bildungssektoren nicht nur klar voneinander abgegrenzt sind, sondern sich auch in ihren jeweiligen Lernkulturen deutlich unterscheiden. Die Einmündung von einem in den nächsten Sektor ist abhängig vom jeweiligen Bildungsabschluss und folgt einer gestuften Bildungslogik. Mit der Einführung des EQR werden diese Traditionen hinterfragt. Der Aufbau des EQR ist deutlich an die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der angloamerikanischen Länder angelehnt (ebd.). Mit dem Qualifikationsrahmen sollen sowohl formale, als auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen abgebildet werden. Er besteht aus acht Niveaustufen und drei Kategorien, in denen durch Deskriptoren Kategorien festgelegt werden, die charakteristische Kompetenzen *(knowledge, skills, competences)* beschreiben. Statt der klassischen Bildungsabschlüsse stehen hier allgemeine Handlungskompetenzen im Vordergrund (ebd.). Die europäischen Staaten haben sich verpflichtet, auf der Basis des EQR nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (The European Center for the Development of Vocational Training 2010). Die Umsetzung in nationale Qualifikationsrahmen erfolgt im Gegensatz zum Bologna-Prozess relativ offen und führte zu sehr unterschiedlichen Rahmen in den verschiedenen europäischen Ländern (Friederich 2013). Mit der Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) wurde eine intensive Debatte ausgelöst, die bis heute nicht an Dynamik verloren hat (Berth u.a. 2013).

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* hat das Ziel, Kompetenzen Bildungsbereich-übergreifend zu beschreiben und vergleichbar zu machen und

wurde vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR 2011) entwickelt. Im Gegensatz zum EQR werden bislang keine non-formalen und informellen Kompetenzen berücksichtigt, eine Weiterentwicklung des DQR in diese Richtung ist jedoch vorgesehen. Insbesondere die Zuordnung von Bildungs- und Berufsabschlüssen zu den verschiedenen Kompetenzniveaus sorgt seit der Vorstellung des DQR zum Teil für heftige Kontroversen. Die Zuordnung des Abiturs zu einer Niveaustufe wurde zunächst zurückgestellt (Rauschenbach 2013). Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss bei den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie der Abschlüsse auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Auf Stufe 6 finden sich sowohl die Abschlüsse der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik als auch die Bachelor-Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen kindheits- bzw. frühpädagogischer Studiengänge; die Qualifikation der Sozialassistentinnen und -assistenten bzw. Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger ist Stufe 4 zugeordnet. Im Mai 2013 wurde mit der Unterzeichnung des gemeinsamen Beschlusses zum DQR durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) eine Grundlage zur Einführung des Deutschen Qualitätsrahmens geschaffen.

Die im EQR geforderte Ausrichtung des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems auf „Kompetenzen" impliziert einen veränderten Blick auf die Lernkultur in der Aus- und Weiterbildung, was im Folgenden näher erläutert wird.

Kompetenzorientierung

Die Diskussion um den *Kompetenzbegriff* ist geprägt durch unterschiedliche Phasen der Akzeptanz in der deutschen Bildungslandschaft (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). In der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff insbesondere durch Heinrich Roth in den 1970er-Jahren etabliert. Im Rahmen der Kompetenzdiskussion gab er den wichtigen Anstoß, das Verständnis von Kompetenz über entsprechende Modelle zu konkretisieren. In den letzten Jahren haben sich verschiedene *Kompetenzmodelle* durchgesetzt, die sich grob in sogenannte Struktur-, Prozess- und Stufenmodelle unterscheiden lassen. Ein einheitliches Modell zur Kompetenzerfassung liegt nicht vor und ist derzeit auch nicht denkbar (ebd.). Denn Kompetenzmodelle unterscheiden sich in Abhängigkeit von bestimmten Handlungsdimensionen, die erfasst werden sollen. Grundsätzlich wird anhand der unterschiedlichen Kompetenzmodelle versucht, den Prozess der Handlungsfähigkeit zu erfassen und zu markieren, welche Kompetenzfacetten hier hauptsächlich zusammenwirken. Generell kann davon gesprochen werden, dass unter Kompetenz „die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen" verstanden wird (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Der Kompetenzbegriff ist damit kontextspezifisch ausgerichtet, trägt aber den Anspruch auf Verallgemeinerung in sich und weist mit der Dimension, Individuen zu selbstorganisiertem Handeln zu befähigen, eine Nähe zu einem aufklärerischen Bildungsverständnis auf. Hinter der Systematik von EQR und DQR steht die Annahme, dass Bildungsprozesse auf konkrete Handlungssituationen in der Praxis vorbereiten sollen. Das bedeutet, dass ein Qualifizierungsangebot, das auf die Bewältigung einer bestimmten Situation ausgerichtet ist, alle notwendigen *Teilkompetenzen (Kompetenzfacetten)* berücksichtigen muss.

Der DQR unterscheidet zwischen *Wissen, Fertigkeiten* sowie *Sozial- und Selbstkompetenz*. Stellt man die Handlungsfähigkeit – und damit das (professionelle) Handeln einer Person – in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse, hat das weitreichende didaktische Konsequenzen. Aufgrund der veränderten Zielsetzung wird von Bildungsinstitutionen entsprechend erwartet, Bildungsprozesse zukünftig so zu gestalten, dass Lerngelegenheiten so angelegt sind, dass *Handlungsanforderungen* im Mittelpunkt der Lernsituation stehen. Hierbei gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzfacetten im Blick zu behalten und entsprechende Lerngelegenheiten dafür zu

nutzen. Die „kompetenzorientierte“ Aus- und Weiterbildung hat daher große Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildungsformate, die aufgefordert sind, Lern- und Arbeitswelt stärker zu verschränken.

In der Berufsbildung wurde bereits in den 1960er-Jahren angenommen, dass das vermittelte Wissen für die Bewältigung von Aufgaben durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nicht ausreicht, da der technische Wandel ein stetiges Dazulernen erfordert (Edelmann/Tippelt 2007, S. 130). Es entstand eine breite Diskussion um die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“, die es ermöglichen (sollen), auch unbekannte Herausforderungen zu meistern und Wissen individuell auf neue Situationen zu übertragen. Individuen sollten über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen“ (ebd., S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten (Schüßler 2007). Gerhard Mertens legte dazu in den 1970er-Jahren ein erstes Konzept vor, das als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diente, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte“ (Mertens zitiert in Edelmann/Tippelt 2007, S. 131). Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen“ (ebd., S. 132). Damit wurde in der Berufsbildung schon früh der Weg eingeschlagen, nicht nur auf formale Bildungsziele abzuheben, sondern in Aus- und Weiterbildungsprozessen auch sogenannte „life skills“ bzw. inhaltsübergreifende Kompetenzen zu fördern. Kompetenzorientiert aus- bzw. weiterzubilden bedeutet zunächst, die Verschiedenheit der Lernenden anzuerkennen und die Lehrprozesse entsprechend teilnehmerorientiert auszurichten. Weiterhin sind die konkret relevanten Handlungsanforderungen der Teilnehmenden zu identifizieren, um auf der Basis dieser Handlungsanforderungen die Lehr-Lernprozesse „passgenau“ zu gestalten. Die Berücksichtigung und Bearbeitung aller Kompetenzbereiche ist Ziel einer kompetenzorientierten Methodik und Didaktik.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik

In den letzten Jahren zeigen sich sogenannte Innovationsdynamiken auch im frühpädagogischen Arbeitsfeld. Diese wurden insbesondere durch den sozialen Wandel motiviert und führten zu tiefgreifenden strukturellen Reformbewegungen in diesem Bereich wie z.B. dem Recht auf einen Krippen- und Kindergartenplatz, Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder oder auch der Sprachstandserfassung und Ansprüchen in Richtung inklusiver Bildung u.v.a. Diese Innovationsdynamiken führten nicht nur zu einem Bedeutungswandel frühkindlicher Institutionen im Gesellschaftssystem, sondern stellen auch die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen im Berufsalltag. Aufgabe der Aus- und Weiterbildung ist es, die Fachkräfte auf die immer komplexer werdenden Anforderungen in der Praxis vorzubereiten.

Kompetenzorientierung kann dazu beitragen, Weiterbildungen auf konkrete, alltägliche Handlungsanforderungen auszurichten und auf diese Weise die Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen und diese zu erweitern. In erster Linie sind professionelle Handlungskompetenzen zu stärken, d.h. Fachkräfte zu befähigen, ihre Routinen und den pädagogischen Alltag vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren.

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die *Kompetenzprofile* sind als *Qualitätsentwicklungsinstrumente* für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu verstehen. Das Kompetenzprofil der *Wegweiser Weiterbildung* repräsentiert nicht das volle Repertoire einer pädagogischen Fachkraft zu einem bestimmten Schwerpunktbereich, sondern dient vielmehr dazu, passgenaue Weiterbildungen in Anlehnung an spezifische Handlungsanforderungen zu konzipieren. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Kompetenzprofile sind eine Voraussetzung für den Weg zu einer Outcome-orientierten Gestaltung von Weiterbildung (vgl. Arnold 2012). In der Veranstaltung erhalten die Teilnehmenden Lerngelegenheiten, die auf unterschiedliche Teilkomponenten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) zielen und damit die Weiterentwickelung der Handlungskompetenz unterstützen. Anhand des Kompetenzprofils können die Kompetenzen mit Blick auf die unterschiedlichen Handlungsanforderungen schrittweise in den Weiterbildungen bearbeitet werden. Die *Kompetenzprofile* sind „idealtypische" Konstrukte und „markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen." (Arnold 2012, S. 47) Diejenigen, die an einer Weiterbildung interessiert sind, erhalten einen Überblick über die Kompetenzen in einem Themenfeld, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Um Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess, der nicht nur in non-formalen sondern auch in informellen Kontexten stattfindet. Kompetenzen erweitern sich in konkreten Handlungssituationen, wenn bisherige Erfahrungen sich mit neuen Perspektiven, die durch die Weiterbildungen eröffnet werden, verschränken. Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet, um die einzelnen Kompetenzfacetten im Rahmen von unterschiedlichen Handlungsanforderungen detailliert zu beleuchten. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert die gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen für einen bestimmten Qualifizierungsbereich geben. Daher lädt das Kompetenzprofil dazu ein, modularisierte Weiterbildungen aufzubauen, die zentrale Handlungsanforderungen in Teilmodulen vermitteln. Die Kompetenzprofile der WiFF zeigen, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Damit bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten, die aufeinander aufbauen, um zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beizutragen. Modular aufgebaute Weiterbildungsbausteine befördern lebenslanges Lernen und können zu einer langfristen beruflichen Entwicklung beitragen. Wenn die Module durch die Vergabe von Credit Points insgesamt zu einer stufenweisen Höherqualifizierung beitragen, wäre das Ziel „Aufstieg durch Bildung" erreicht. Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch nicht greifbar ist, stellt die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem dar. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Abweichungen von der DQR-Systematik

Das Ziel von WiFF ist es, Kompetenzen möglichst auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen. WiFF nutzt daher in den Kompetenzprofilen einschlägige Fachsprache, um frühpädagogische Situationen

präzise beschreiben zu können. Damit heben sich die WiFF-Kompetenzprofile von den standardisierten und abstrakten Formulierungen des Deutschen Qualifikationsrahmens ab. Eine weitere Abweichung stellt die Nichtzuordnung zu einer DQR-Niveaustufe dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Zielgruppe der Weiterbildungen, die auf der Basis der WiFF Kompetenzprofile konzipiert sind, Erzieherinnen und Erzieher sind, die nach DQR-Maßstäben dem Kompetenzniveau 6 zugeordnet werden. Daher orientieren sich die Formulierungen der Kompetenzprofile am Ausbildungsniveau von Erzieherinnen und Erziehern. Gleichwohl können die Profile auch für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. So bieten ausgewählte Teile der Kompetenzprofile Anknüpfungspunkte zur Höherqualifizierung für verschiedene frühpädagogische Berufsgruppen.

Anschlussfähigkeit durch WiFF Kompetenzprofile

Die konkrete Beschreibung von Lernergebnissen und die kompetenzorientierte Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten ist in formaler Hinsicht die Basis, um Kompetenzen aus einer Weiterbildung auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können. Die Weiterbildungs-Curricula müssen folglich so konzipiert sein, dass sie anschlussfähig sind zu anderen Qualifizierungen. Eine weitere Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit sind kompetenzbasierte Prüfungsverfahren. Wenn eine Niveaustufe für eine Weiterbildung festgelegt und möglicherweise Credit Points erworben wurden, kann die Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens ein Baustein zur Höherqualifizierung und für den beruflichen Aufstieg sein.

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

Das Kompetenzmodell, das als Referenz für die WiFF-Kompetenzprofile genutzt wird, ist der DQR. Neben seiner politischen Bedeutung ist er mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen auch gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln (vgl. Tabelle 1). Diese Ausdifferenzierung weist nicht nur deutliche Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007) auf, sondern sie findet sich auch als Ausbildungsziel in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als die „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. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

Tabelle 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011

Fachkompetenz/Wissen und Fertigkeiten

Unter der Rubrik *Wissen* (vgl. Abb. 1) werden im DQR zentrale, für die Bewältigung der jeweiligen Anforderung erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich *Fertigkeiten* durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus, d.h. hier wird beschrieben, welche Handlungen die Fachkraft beherrschen sollte (z.B. „führt Gespräche mit Eltern"). Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um die Fertigkeit, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007).

Sozialkompetenz

Laut DQR zählen zur *Sozialkompetenz:* Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikationsfähigkeit. Nach Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (2007) wären hier sowohl sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung zu ergänzen als auch Empathie und die Übernahme sozialer Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten. Die Grenze zwischen *Fertigkeiten* und *Sozialkompetenz* ist oft fließend: So sind beispielsweise alle Fertigkeiten, die mit Kommunikation und Interaktion zusammenhängen, eng mit den *Sozialkompetenzen* Wertschätzung und prosozialem Verhalten verbunden.

Selbstkompetenz[1]

Selbstkompetenz als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als *Personale Kompetenz* bezeichnen. In diesen Bereich fallen zudem die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie die Fähigkeit zur Strukturierung und der Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann" (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

1 In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff *Selbstkompetenz* ersetzt durch *Selbstständigkeit*. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an der Formulierung *Selbstkompetenz* festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit *Selbstständigkeit* wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den WiFF-Kompetenzprofilen um die Beschreibung von „Handlungsanforderungen" ergänzt. Handlungsanforderungen sind typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010). Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb – dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend – angebahnt bzw. erweitert werden soll.

1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, wird in Deutschland erst in Ansätzen umgesetzt. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann. Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren und durchführen. Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden steht im Weiterbildungsverlauf im Fokus. Derzeit fehlt es noch an adaptiven Verfahren, um die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Veranstaltung auf praktikable Weise einzuschätzen. Erste Ansätze liefern hier Projekte des AWiFF-Förderbereichs des BMBF. Diese erprobten „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung" an der *Evangelischen Hochschule Freiburg* und der *Alice Salomon Hochschule Berlin*.

Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die WiFF Kompetenzprofile Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie die Vertreterinnen und Vertreter der Aus- und Weiterbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z.B. die *Zertifizierungsinitiative Südbaden,* ZFS). Die Kompetenzprofile können

die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen. Die Orientierung an den Kompetenzen der Teilnehmenden setzt eine ressourcenorientierte, wertschätzende und von Selbstreflexion getragene Grundhaltung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gegenüber den Teilnehmenden voraus. Mit der Orientierung an den Kompetenzprofilen rückt der Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Mittelpunkt, da die zu erwerbenden Kompetenzen handlungspraktisch formuliert sind. Damit sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert, ihre Methodik und Formate zielgruppenorientiert und konstruktivistisch auszurichten sowie reflexive, theoretische und handlungspraktische Elemente zu verschränken. Dies gelingt nur, wenn die Weiterbildungsveranstaltung mit der Praxis, also der Arbeitswelt, systematisch verzahnt wird.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)

Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: BiBB BWP 2/2012, S. 45–48

Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32

Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung vom 31.01.2012. Berlin

Deißinger, Thomas (2009): „Lernkulturen" im Kontext beruflicher Bildung. In: Metzler, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen, S. 93–107

Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX

European Centre for the Development of Vocational Training (2010): The development of national qualifications frameworks in Europe. Working Paper No 8. Luxemburg

Friederich, Tina (2013): Europäische Differenzen. Die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte in europäischen Nachbarländern. In: Berth, Felix / Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsch Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 83–98

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München

Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29

Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF Arbeitsberichte 2'10. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg

Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsch Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 15–38

Scherb, Johannes (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon- Prozess). In: Bergmann, Jan (Hrsg.): Handlexikon der Euorpäischen Union. 4. Aufl. Baden-Baden

Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler

2 Das Kompetenzprofil Mentorin/Mentor am Lernort Praxis

2.1 Lesehilfe für die Handhabung

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern. Es zeigt exemplarisch, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabenkatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Im Mittelpunkt des Kompetenzprofils stehen Aufgaben und Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren, die für ein professionelles Mentoring am Lernort Praxis erforderlich sind. Die für diese Aufgaben notwendigen Kompetenzen der Leitungskräfte sind mit *Plus Kompetenzen* gekennzeichnet. Sie werden explizit mit aufgeführt, weil Leitungen von Kindertageseinrichtungen im Gesamtprozess des Mentorings eine hohe Verantwortung zukommt.

Das Kompetenzprofil ist das Resultat eines mehrstufigen, diskursiven Prozesses einer Expertengruppe zum Thema. Bis zu seiner Veröffentlichung wurde die Erarbeitung darüber hinaus von weiteren externen Fachleuten beraten und unterstützt. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks (Teil A) wurden acht Handlungsanforderungen definiert, die sich in ihrer Struktur an den Entwicklungsphasen eines Mentoringprozesses orientieren. Es handelt sich um typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen, die hier nur eine analytische Trennung darstellen, in der Praxis jedoch komplex ineinandergreifen:

1. Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule
2. Einbindung des Teams
3. Planung des Mentorings
4. Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten
5. Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten
6. Reflexion im Rahmen des Mentorings
7. Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten
8. Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung

Anlehnung an den DQR

Für jede dieser Handlungsanforderungen wurden Kompetenzen (getrennt nach Mentorin/Mentor und Leitungskraft) formuliert. Ein Blick auf das Profil zeigt, dass die Kompetenzbereiche teilweise unterschiedlich detailliert ausgearbeitet sind. Hier wird deutlich, dass Mentorinnen und Mentoren vor allem über ausgeprägte soziale Fähigkeiten verfügen müssen – die Tätigkeit also bestimmte Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche stärker „voraussetzt“. Die letztgenannte Handlungsanforderung (als die umfangreichste) zeigt, dass die konzeptionelle Verankerung der Ausbildungsarbeit sowie ihre Weiterentwicklung ein wesentlicher Qualitätsaspekt des Lernorts Praxis darstellt. Das Profil ist bewusst offen gehalten, damit es unterschiedliche Nutzer und Nutzerinnern (z.B. Fach- und Hochschulen, Weiterbildungsanbieter) für ihre Arbeit heranziehen können.

Die Kompetenzformulierungen können als konkrete Lernziele einer Weiterbildung gelesen werden und bieten Orientierung für Aufbau und didaktische Konzeption. Dabei können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen gesichtet werden.

Das Kompetenzprofil ist Orientierungshilfe
Aus Perspektive der *Weiterbildungsinitiative* ist das Kompetenzprofil *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis* vielseitig nutzbar. Alle beteiligten Akteure sehen, wie die Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis organisiert wird.

Mentorinnen und Mentoren können anhand des Profils Transparenz über ihre Aufgabenbereiche herstellen, ihre Zuständigkeiten eindeutig von Team- und Leitungsaufgaben abgrenzen, die eigenen Kompetenzen reflektieren und den individuellen Weiterbildungsbedarf einschätzen. Der persönliche Abgleich stärkt das Professionswissen und schärft so das eigene Professionsverständnis bzw. das professionelle Selbstbild als Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis. Das Kompetenzprofil macht aber auch deutlich, wie komplex und anspruchsvoll die Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor ist und bietet Unterstützung bei der Formulierung von Arbeitsplatzbeschreibungen sowie bei der Lobbyarbeit, z.B. für Verhandlungen mit dem Träger über das Gehalt einer Funktionsstelle.

Leitungskräfte sehen, wie Verantwortungsbereiche zwischen der Leitung und der Mentorin bzw. dem Mentor verteilt werden könnten, wie *professionelle Ausbildungsarbeit* organisiert und durchgeführt werden sollte. Das Profil kann bei der Auswahl geeigneter Fachkräfte sowie als Abgleich für (die eigenen) Fort- und Weiterbildungsbedarfe herangezogen werden. *Teams von Kindertageseinrichtungen* können mithilfe des Profils das Mentoring als Teamaufgabe organisieren, Verantwortung teilen und sich als Team weiterentwickeln.

Trägern von Kindertageseinrichtungen bietet das Kompetenzprofil eine Orientierung und eine Gesprächsgrundlage für konzeptionelle Ideen und Veränderungen des (Ausbildungs-)Konzepts der Einrichtung.

Nicht zuletzt zeigt das Kompetenzprofil *Fachpolitischen Entscheiderinnen und Entscheidern* einen qualitativen Maßstab auf, aus dem sie politische Handlungsempfehlungen ableiten können, z.B. hinsichtlich notwendiger Veränderungen der Rahmenbedingungen, zu Qualifizierungsfragen oder für die Kooperation zwischen den am Ausbildungsprozess Beteiligten.

2.2 Vorbemerkung zum Kompetenzprofil

Katja Flämig, Nicole Spiekermann

Das vorliegende Kompetenzprofil ist das Ergebnis ausführlicher Diskurse in der WiFF-Expertengruppe. Es ist getragen von einem gemeinsamen Professionalisierungsverständnis sowie dem Wunsch, den Lernort Praxis zu stärken. Ein wichtiger Baustein in der kompetenzorientierten Ausbildung zukünftiger Fachkräfte ist die Entwicklung des Lernorts Praxis hin zu einer Ausbildungsinstanz, die sich selbst als solche versteht und auch als solche wahrgenommen wird.

Im Unterschied zu bereits veröffentlichten Kompetenzprofilen der Weiterbildungsinitiative steht in diesem Profil die Fachkraft nicht als pädagogische Expertin bzw. Experte in der Erzieherin-Kind-Interaktion bzw. Erzieher-Kind-Aktion im Vordergrund, sondern in ihrer und seiner Funktion als Mentorin bzw. Mentor. Die Kindertageseinrichtung gerät als Ausbildungsort zukünftiger Fachkräfte und als kompetente Kooperationspartnerin der Fach- und Hochschulen in den Blick. Die Aufgaben des Mentorings werden als additiver Prozess verstanden, der zusätzlich zu den auf das Kind bezogenen pädagogischen Tätigkeiten von den Mentorinnen und Mentoren zu erfüllen ist, d.h. diese grundlegenden Tätigkeiten werden im Profil nicht nochmals gesondert ausgeführt. Hier verweisen wir auf das *Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* (KMK 2011). Orientierung geben auch die bisher von WiFF veröffentlichten Kompetenzprofile (speziell *Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Zusammenarbeit mit Eltern* und *Frühe Bildung*). Für Leitungskräfte wird derzeit im Rahmen der WiFF ein eigenes Kompetenzprofil erarbeitet, das mit dem Profil der Mentorin und des Mentors inhaltlich verknüpft ist. Auch Leiterinnen und Leiter verfügen bereits über soziale und kommunikative Basiskompetenzen, auf denen das Kompetenzprofil Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis aufbaut.

Wie bereits skizziert, fokussiert das Kompetenzprofil in erster Linie die Mentorinnen bzw. Mento-

ren sowie die Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen. An der Gestaltung des anspruchsvollen Mentoringprozesses sind allerdings viele Akteure beteiligt: der Lernort Praxis, die Fach- und Hochschulen, die Träger und politischen Entscheider. Die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren und der Leitungskräfte kann nur wirken, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen[2] das individuelle Handeln optimal unterstützen. Dieses Kompetenzprofil beschreibt deshalb nur *ein Segment* eines komplexen Prozesses.

Die Verantwortlichkeiten für die strukturellen Bedingungen konnten in Teilen durch die *Plus Kompetenzen* für Leitungen berücksichtigt werden. Allerdings beziehen sich auch diese auf die individuelle Handlungsebene. Für ein gelungenes Mentoring ist das wichtig und notwendig, es kann jedoch eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der beruflichen Arbeit der Mentorin bzw. des Mentors nicht ersetzen. Der Träger bzw. die Einrichtung sollte Mindeststandards für die Durchführung und Begleitung der Praktika entwickeln sowie Qualitätsmaßnahmen installieren, die vor allem die *Konzeptqualität* der Einrichtung deutlich markieren. Unabdingbar sind auch die Zusammenarbeit bzw. der Dialog zwischen den Trägern der Kindertageseinrichtungen und den Verantwortungsträgern der Schulen und Hochschulen, um die Ausbildungsaufgaben des Lernorts Praxis[3] klar zu definieren, die Praxis curricular einzubinden und die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen (Zeit, Raum, Qualifizierung). Erst unter diesen Voraussetzungen kann die Praxiseinrichtung den Ausbildungsauftrag erfüllen. Ohne die Sicherstellung der strukturell notwendigen Rahmenbedingungen bleibt das Kompetenzprofil im Bereich des Wünschenswerten und ein schwer zu erfüllender Anforderungskatalog für die Fachkräfte.

Ein Blick auf das Profil macht deutlich, wie stark die Leitungskräfte bei der Gestaltung des Lernorts gefordert sind. Die Einarbeitung der Leitungskompetenzen verdeutlicht, dass das Mentoring in einen kooperativen Kontext der Einrichtung eingebettet sein muss, der auch das Team betrifft. Die ohnehin sehr komplexe und anspruchsvolle Aufgabe wird zukünftig noch herausfordernder durch die immer heterogenere Zielgruppe der Praktikantinnen und Praktikanten. In der Praxis treffen zunehmend Fachkräfte aufeinander, die in verschiedenen Professions- und Praxiskulturen sozialisiert sind und sich beispielsweise in Bezug auf Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Ausbildung und Herkunft unterscheiden. Die große Diversität von Nachwuchskräften macht z.B. die Beziehungsgestaltung zu einer professionellen und persönlichen Herausforderung für Mentorinnen und Mentoren. Qualifizierte Weiterbildung als Voraussetzung für die Übernahme dieser Tätigkeit scheint daher unerlässlich.

Da es inzwischen eine Vielfalt von Bezeichnungen für Ausbildungsaufgaben der Praxis sowie für die verantwortlichen Fachkräfte und den Berufsnachwuchs gibt, war die Klärung von Begrifflichkeiten eine wichtige Aufgabe der Expertengruppe. Nach intensiven Diskussionen hat sich die Gruppe mehrheitlich für den Begriff der *Mentorin und des Mentors* entschieden, da dieser der Vision der Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis und der Professionalisierung der Fachkräfte am ehesten entspricht. Wie Tina Prinz, Lucia Teuscher und Michael Wünsche in Teil A dieses Wegweisers darstellen, steht der Begriff *Anleitung* synonym für *Anweisung, Unterweisung* und beschreibt nur ein Element von vielen, die den Mentoringprozess ausmachen. Das mit dem Begriff der *Anleitung* verbundene Lernverständnis passt nicht zur neuen Lernkultur, für die die Expertengruppe bzw. das Kompetenzprofil stehen: Die Mentorin und der Mentor ist fachliches Vorbild, gibt Erfahrungen weiter, begleitet beim Lernen und ist dabei selbst Lernende und Lernender. Im Zusam-

2 Zu den Rahmenbedingungen siehe Text von Sigrid Ebert (Teil A) sowie den Ausblick dieses Wegweisers.

3 Die Kindertageseinrichtungen haben einen klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in den Bundesländern in den Erziehungs- und Bildungsplänen oder in Bildungsprogrammen festgeschrieben ist. Um ein Lernort für die Ausbildung zu werden, muss es neben einer dokumentierten pädagogischen Konzeption der Einrichtung, deren Grundlage die Bildungs- und Erziehungspläne/-programme sind, eine Ausbildungskonzeption geben, die beschreibt, was die Einrichtung zu einem Lernort macht.

menwirken mit der Praktikantin und dem Praktikanten können neue Wege in der Gestaltung von Lernbeziehungen entwickelt werden, die auch auf die Organisationskultur der Einrichtung einwirken. Insbesondere angesichts der zunehmenden Anzahl von berufs- und familienerfahrenen Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern passt der Begriff der *Mentorin* bzw. des *Mentors* auf das Verhältnis, das zwischen zwei erwachsenen Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen entstehen kann und muss. Den Begriff *Mentorin* bzw. *Mentor* verwendet auch das vom *Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend* (BMFSFJ) geförderte Programm *Lernort Praxis*[4]. Dieser Initiative liegt ein ähnliches Lernverständnis zugrunde und beide Projekte teilen das Bestreben, den Lernort Praxis zu stärken.

Die Arbeit der *Expertengruppe* war ein intensiver Prozess der Auseinandersetzung, des Diskurses, der Ziel- und Positionsfindung. Der Wegweiser versteht sich als Zwischenergebnis – und nicht als fertiges Endprodukt. Er soll die Bedeutung, die der Lernort Praxis für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen hat, unterstreichen und die fachlichen Diskussionen bereichern. Auf dem Weg zu Qualitätsverbesserungen in der Ausbildungskooperation der Lernorte sind zukünftig noch einige Leerstellen zu schließen, beispielsweise die (unklare) Funktion der Lernorte oder die Klärung der tarifrechtlichen Wirksamkeit der Arbeit der Mentorin und des Mentors. Die Arbeit ist also nicht abgeschlossen, sondern muss von den unterschiedlichen Akteuren ernst genommen und weitergeführt werden.

4 Nähere Informationen unter www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=199694.htm

Die Handlungsanforderungen und Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren im Überblick

Fokus: Langzeitpraktika in Kindertageseinrichtungen während der fach- und hochschulischen Ausbildung[5] zur Erzieherin und zum Erzieher bzw. Kindheitspädagogin und Kindheitspädagoge

1	Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule	126
2	Einbindung des Teams	129
3	Planung des Mentorings	131
4	Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten	134
5	Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten	136
6	Reflexion im Rahmen des Mentorings	138
7	Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten	140
8	Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung	143

5 *Fachschule* bezieht sich auch auf *Berufsfachschulen*.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
1 Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule			
Die Mentorin/der Mentor …			
… kennt und ist vertraut mit: – den unterschiedlichen Aufgaben, Rollen und Zuständigkeiten der Lernorte – den unterschiedlichen Strukturen, Inhalten und Zielen der Praktika in Kindertageseinrichtungen – dem Kooperationskonzept/den Kooperationsvereinbarungen der jeweiligen Fachschule und Hochschule – dem Leitbild und pädagogischen Konzept der Einrichtung – dem einrichtungsinternen Ausbildungs- und Kooperationskonzept (siehe 8) … weiß um die Funktion und Bedeutung der Kooperation für die Qualität des Mentorings.	… setzt die einrichtungsinternen Vorgaben des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts (siehe 8) in der Zusammenarbeit mit den Fach- und Hochschulen um. … stellt gegenüber den Fach- und Hochschulen Transparenz über ihre Aufgaben und Zuständigkeiten her. … berücksichtigt in der Zusammenarbeit den individuellen Ausbildungsplan (siehe 3), das pädagogische Konzept und das Ausbildungs- und Kooperationskonzept der Einrichtung (siehe 8). … bereitet die Gespräche und Besuche der jeweiligen Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule systematisch vor und nach, ggf. zusammen mit der Praktikantin bzw. dem Praktikanten.	… begegnet den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule partnerschaftlich und vorurteilsbewusst. … ist offen gegenüber der Position der Ansprechpersonen der Fach- und Hochschulen und vertritt ihre Meinung. … bindet die Praktikantin/den Praktikanten, das Team und die Leitung in den Austausch bzw. die Kooperation mit den Fach- und Hochschulen ein. … berät sich mit der Leitung, dem Team in Fragen der Kooperation.	… reflektiert, bezogen auf die Kooperation mit den Fach- und Hochschulen: – ihre eigene Ausbildung in der Fach- und Hochschule. – die Kooperationsgestaltung in der eigenen fachpraktischen Ausbildung. – die eigenen Erwartungen an die Kooperation. – mögliche Erwartungen der Fach- und Hochschule. – mögliche Erwartungen der Praktikantin/des Praktikanten – die eigene Position innerhalb des Kooperationsprozesses. – die eigene Kommunikation/das eigene Handeln im Kooperationsprozess.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt Faktoren, die die Gestaltung von Kooperationen mit den Lernorten Fach- und Hochschule beeinflussen.	... erläutert den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule den Entwicklungsverlauf der Praktikantin/des Praktikanten und macht Vorschläge für die weitere Begleitung. ... begründet ihr fachliches Handeln im Mentoringprozess gegenüber der Fach- und Hochschule. ... dokumentiert die wichtigsten Inhalte und Vereinbarungen aus Gesprächen mit den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule.		– das Handeln der Kooperationspartner.
+	+	+	+
... kennt die aktuellen rechtlichen und administrativen Vorgaben für die Kooperation der Lernorte.	... schafft förderliche Bedingungen für die Kommunikation zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und der Fach- und Hochschule. ... schafft Gelegenheiten für Begegnungen zwischen den Lernorten.	.... tauscht sich im Team und mit der Mentorin bzw. dem Mentor über die Kooperationsgestaltung aus. ... tauscht sich mit anderen Leitungskräften über die Gestaltung und Initiierung von Kooperation mit den Fach- und Hochschulen aus.	... reflektiert: – die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschulen. – die eigene Rolle im Netzwerk.

+ Kompetenzen der Leitungskräfte

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... informiert sich über mögliche/neue Kooperationen mit Fach- und Hochschulen und handelt diese bedarfsorientiert aus. ... informiert die Fach- und Hochschulen über interne Zuständigkeiten. ... implementiert Kooperation und Vernetzung im Ausbildungs- und Kooperationskonzept (siehe 8). ... trägt durch systematische Planung und Organisation zur Kontinuität zum Gelingen der Kooperationen bei. ... analysiert den Prozess und die Ergebnisse der Kooperationen und zieht daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit.	... nimmt an Zusammenkünften zur Gestaltung der Zusammenarbeit teil, z.B. Arbeitskreise, regionale Netzwerktreffen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
2 Einbindung des Teams			
Die Mentorin/der Mentor …			
… hat Wissen über gruppendynamische Prozesse. … weiß um die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit im Team für ein erfolgreiches Mentoring. … hat Wissen über Gruppenprozesse in kulturell vielfältigen Teams.	… erkennt gruppendynamische Prozesse. … stellt gegenüber dem Team Transparenz über den Mentoringprozess her. … kennt die Fachkompetenzen und Ressourcen des heterogenen Teams (z.B. Zusatzqualifikationen, Kenntnis kultureller Hintergründe, sprachliche Kompetenzen) und nutzt diese für das Mentoring (siehe 3). … führt die Praktikantin/den Praktikanten in das Team ein und erläutert Rituale und Gruppenkultur. … setzt sich dafür ein, dass eine kultursensible und diversitätsbewusste Orientierung auch in der Begleitung der Praktikantinnen/Praktikanten durchgängig umgesetzt wird.	… tauscht sich im Team über die Ziele des individuellen Ausbildungsplans (siehe 3) aus. … kommuniziert Informationen über den Verlauf des Mentorings. … sensibilisiert die Teammitglieder für die besondere Situation/Erwartungen und Bedürfnisse von Praktikantinnen/Praktikanten. … ist daran beteiligt, eine inklusive Werteorientierung im Team zu pflegen. … erfragt Erwartungen und Ansprüche des Teams an das Mentoring.	… reflektiert: – ihre/seine Rolle im Team. – die Beziehungen zwischen Teammitgliedern und Praktikantinnen/Praktikanten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors	... informiert das Team über Rahmenbedingungen des Mentorings (siehe 8). ... informiert das Team über die Erwartungen der Fach- und Hochschulen und des Trägers. ... moderiert/interveniert bei Konflikten zwischen Praktikantinnen bzw. Praktikanten sowie Team bzw. Kolleginnen und Kollegen. ... macht das Team auf differenzsensible Kommunikation und Handlungen gegenüber der Praktikantin/dem Praktikanten aufmerksam.	... bespricht mit der Mentorin/dem Mentor die Zuständigkeiten/Aufgaben des Teams bei der Betreuung von Praktikantinnen/Praktikanten. ... bespricht im Team die Organisation des Mentorings. ... kommuniziert und klärt die wechselseitigen Erwartungen von Team und Praktikantin/Praktikanten. ... klärt/vermittelt bei differierenden Erwartungen der Teammitglieder und bespricht sich ggf. mit der Mentorin/dem Mentor. ... setzt sich dafür ein, dass sich alle im Team für die Unterstützung der Praktikantin/des Praktikanten mitverantwortlich fühlen. ... unterstützt die Entwicklung im Team zu einer positiven Grundeinstellung zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Ausbildung.	... reflektiert die Ausbildungsarbeit der Mentorin/des Mentors und des Teams. ... reflektiert die Einstellung des Teams gegenüber der Begleitung von Praktikantinnen/und Praktikanten. ... reflektiert ihre eigene Einstellung gegenüber Mentorings.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
3 Planung des Mentorings			
Die Mentorin/der Mentor ...			
... hat fundierte Kenntnisse über: – die unterschiedlichen Ausbildungsorte, Ausbildungsformen und Zugänge zum Ausbildungsfeld. – die jeweiligen Ziele von Praktika in Kindertageseinrichtungen und die damit verbundenen Aufgaben. – die wichtigsten arbeitsrechtlichen Bestimmungen der Praktika an Fach-/Hochschulen. – das einrichtungsinterne pädagogische sowie Ausbildungs- und Kooperationskonzept. – Phasenmodelle eines Praktikums. ... weiß um die Bedeutung, die Funktion und die Grenzen von Planungen.	... strukturiert, organisiert und dokumentiert den Mentoringprozess gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten. ... entwickelt gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten einen institutionell abgestimmten, individuellen Ausbildungsplan. ... berücksichtigt einen angemessenen zeitlichen Rahmen für die Umsetzung der Planungen. ... stellt sicher, dass die individuellen Planungen folgenden Vorgaben entsprechen: – allen arbeitsrechtlichen, internen sowie schulischen Vorgaben – dem pädagogischen Konzept und dem Ausbildungs- und Kooperationskonzept der Einrichtung (siehe 8)	... berücksichtigt die Anliegen und Erwartungen der Praktikantin/des Praktikanten bei der Planung/Organisation des Mentorings. ... berücksichtigt die individuellen Ressourcen der Praktikantin/des Praktikanten im Sinne einer inklusiven und diversitätsbewussten Planung bzw. Praktikumsbegleitung ... initiiert einen regelmäßigen Austausch über die Angemessenheit der Planung des Mentorings. ... tauscht sich im Team über die individuellen Planungen aus und sorgt für Transparenz. ... tauscht sich mit den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule über die individuellen Planungen aus (siehe 1).	... reflektiert: – das eigene Planungsverhalten und die eigenen Fähigkeiten, den Mentoringprozess zu strukturieren. – inwiefern die Vorstellungen der Praktikantin/des Praktikanten bei der Planung berücksichtigt wurden. – die eigene Offenheit und Lernbereitschaft im Hinblick auf Veränderungen und Flexibilität der Planung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	– den Zielen des Praktikums – den unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Phasen des Praktikums ... berücksichtigt bei der Planung: – die Aufgabenverteilung im Team – die Ressourcen der Teammitglieder – die individuellen Interessen und Vorerfahrungen der Praktikantin/des Praktikanten – die individuellen kulturellen und sozialen Kontexte der Praktikantin/des Praktikanten – verschiedene Lernsituationen und -möglichkeiten, die die Einrichtung/das Team bieten, z.B. Teamsitzungen, Elternabende, Tag der offenen Tür – Zeit für Reflexion – die Ergebnisse aus Reflexionsgesprächen mit der Praktikantin/dem Praktikanten	... regt die Praktikantin/den Praktikanten an, die eigene Planung zu reflektieren und ggf. zu verändern.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... sorgt dafür, dass die Praktikantin/der Praktikant Arbeitsbereiche und -abläufe der Einrichtung kennenlernt, um den Kontext des eigenen Praktikums zu erfassen. ... überprüft die Angemessenheit der Planungen und korrigiert sie ggf.		
+	+	+	+
Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors	... entscheidet Praktikumsanfragen mit Blick auf die aktuelle Personalsituation und -ressource der Einrichtung. ... wählt geeignete pädagogische Fachkräfte als Mentorinnen/Mentoren aus. ... sorgt für einen angemessenen Rahmen/die notwendigen Ressourcen, damit die Mentorin/der Mentor mit der Praktikantin/dem Praktikanten planen kann. ... sorgt dafür, dass die Mentorin/der Mentor über interne Zuständigkeiten, Regeln (in Zusammenhang mit dem Praktikum) informiert ist.	... ist für die Mentorin/den Mentor eine zuverlässige Ansprechpartnerin/ein zuverlässiger Ansprechpartner bei Fragen/ Unklarheiten hinsichtlich der Planung des Mentorings.	.. .reflektiert die Planungskompetenzen der Mentorin/des Mentors. ... überprüft regelmäßig ihre/seine eigenen Planungskompetenzen und entwickelt diese weiter.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
4 Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten			
Die Mentorin/der Mentor ...			
... kennt unterschiedliche Ausbildungssituationen und die Vielfalt der Lebenslagen junger Erwachsener. ... kennt Ansätze und Methoden der Biografiearbeit. ... weiß, dass sich die Persönlichkeit aller Menschen entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperlichen Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung) entwickelt. ... kennt unterschiedliche Kommunikationsmodelle und Methoden der Gesprächsführung. ... hat Wissen über die professionelle Gestaltung von Nähe und Distanz in Arbeitsbeziehungen. ... weiß, dass die Arbeitsbeziehung zwischen der Mentorin/dem Mentor und der Praktikantin/dem Praktikanten die Basis für ein gelungenes Mentoring darstellt.	... balanciert das Nähe-Distanz-Verhältnis in der Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten immer wieder neu aus. ... wendet Methoden der Gesprächsführung situationsangemessen an. ... schafft Zeitfenster für Gespräche. ... thematisiert die Funktion und das Lernpotential von Konflikten in Gesprächen mit der Praktikantin/dem Praktikanten. ... berücksichtigt die Heterogenität der Praktikantinnen/der Praktikanten (z.B. hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds).	... verhält sich grundsätzlich offen und wertschätzend in der Beziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten. ... zeigt den Praktikantinnen/den Praktikanten, dass sie deren Herkunft wertschätzt und respektiert sichtbare religiöse und kulturelle Zeichen. ... nimmt Rücksicht auf religiöse und kulturelle Gewohnheiten der Praktikantin/des Praktikanten ... kann sich in die Situation von Neuen in der Einrichtung hineinversetzen. ... gestaltet das Mentoring im Sinne einer konstruktiven Fehlerkultur. ... ist in Alltagssituationen ansprechbar. ... bespricht Konfliktsituationen ggf. mit der Leitung oder lässt sich durch Dritte beraten.	... ist überzeugt von der Wirksamkeit des persönlichen Engagements. ... reflektiert: – das eigene Handeln in der Zusammenarbeit mit der Praktikantin/dem Praktikanten . – das eigene Beziehungsverhalten. – das eigene verbale und nonverbale Kommunikationsverhalten. – das Nähe-Distanz-Verhältnis zur Praktikantin/zum Praktikanten. – die Beziehung zur Mentorin/zum Mentor in der eigenen Ausbildung. – die eigenen Erwartungen und Bedürfnisse an die Zusammenarbeit mit der Praktikantin/dem Praktikanten . – die Erwartungen und Sichtweisen der Praktikantin/des Praktikanten .

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... weiß, dass eine konstruktive Fehlerkultur für die Arbeitsbeziehung bedeutsam ist. ... kennt die Funktion und Bedeutung von Konflikten und Krisen. ... kennt Konzepte der Konfliktlösung. ... kennt die strukturellen Ursachen von Ausgrenzung/ Diskriminierung in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen.		... ist sich bewusst, dass eine interkulturelle und diversitätsbewusste Praxis auch in der Interaktion mit den Praktikantinnen/Praktikanten umgesetzt werden muss.	– ihre eigene Herkunft, sowie ihre Kultur, Religion und Lebensgewohnheiten und ist sich bewusst, wie diese ihr alltägliches Handeln beeinflussen können. – Die eigenen Tendenzen, Personen aufgrund bestimmter Merkmale zu stereotypisieren und zu kategorisieren.
+	+	+	+
... hat Kenntnisse über typische Konfliktsituationen, Konfliktverläufe und Konfliktdynamiken.	... erkennt Arbeitsbeziehungen, die ihre Intervention erfordern. ... moderiert, wenn Konflikte zwischen der Mentorin/dem Mentor und der Praktikantin/dem Praktikanten entstehen.	... ist Vorbild in der Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung. ... reagiert, wenn sie Vorurteile und ausschließendes Verhalten von Seiten der Mentorin/des Mentors oder des Teams wahrnimmt.	... reflektiert: – die eigenen Arbeitsbeziehungen. – das Beziehungsklima im Team. – die Beziehungsgestaltung zur Mentorin/zum Mentor. – eigene Grenzen der Akzeptanz.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
5 Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten			
Die Mentorin/der Mentor …			
… hat aktuelles Wissen über: – Kompetenzorientierung bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen von Erwachsenen, die auf Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbststeuerung beruhen. – konstruktivistische Auffassungen vom Lernen und deren Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen. – die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen. … kennt und ist vertraut mit verschiedenen Techniken und Instrumenten der Dokumentation.	… orientiert sich in der Begleitung am individuellen Ausbildungsplan (siehe 3). … analysiert Situationen, erkennt deren Bildungspotential und nutzt diese für das Mentoring. … gibt individuell Anregung und Impulse. … regt (selbst-)reflexive Kompetenzen der Praktikantin/des Praktikanten an. … achtet auf die Herausbildung eines eigenen Stils. … gestaltet das Mentoring in einer fehlerfreundlichen Kultur und ermöglicht Freiräume für eigene Erfahrungen. … nutzt/bringt ihre Stärken (z.B. Zusatzqualifikationen) in das Mentoring ein.	… respektiert individuelle Lernwege. … ermöglicht Gespräche zwischen Tür und Angel. … tauscht sich mit der Praktikantin/dem Praktikanten über die Dokumentationen aus (siehe 5). … erarbeitet und reflektiert mit der Praktikantin/dem Praktikanten Entwicklungsaufgaben (siehe 3). … thematisiert das (eigene) Professionsverständnis.	… reflektiert: – die eigene Bildungs- und Lernbiografie. – ihre Fähigkeit, Impulse zu setzen und Lernarrangements zu ermöglichen. – ihre Rolle und Wirkung auf das Verhalten der Praktikantin/des Praktikanten. – die eigenen Grenzen pädagogischer Möglichkeiten. … erkennt Konflikte als Chance für die persönliche Entwicklung. … sieht sich selbst als Lernende/r und nimmt Beratung und Weiterbildungsmöglichkeiten wahr.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... unterstützt die Praktikantin/den Praktikanten bei der Dokumentation der eigenen Entwicklung. ... dokumentiert den Prozess der Bildungsbegleitung kontinuierlich.		
+	+	+	+
... kennt die Fachdiskussion zu Mentorings in Kindertageseinrichtungen.	... stellt dem Team ihren Kenntnisstand über die aktuelle Fachdiskussion zur Verfügung. ... stellt Zeit, Raum und Material für die Bildungsbegleitung zur Verfügung.	... tauscht sich regelmäßig mit der Mentorin/dem Mentor über ihre/seine Erfahrungen des Mentorings aus. ... tauscht sich über die Weiterentwicklung der Bildungsbegleitung mit der Mentorin/dem Mentors aus (siehe 8). ... schätzt den Bedarf der Mentorin/des Mentors nach Supervision/Unterstützung und Austausch ein und organisiert diesen entsprechend.	... reflektiert: – die Kompetenzen der Mentorin/des Mentors hinsichtlich ihrer/seiner Bildungsbegleitung. – die Unterstützung des Teams bei der Bildungsbegleitung. – die eigene Unterstützung für Lernprozesse des Teams. ... sieht sich selbst als Lernende/r.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
6 Reflexion im Rahmen des Mentorings			
Die Mentorin/der Mentor ...			
... weiß um die Bedeutung von Analyse und Reflexion für die Entwicklung von professionellen Handlungs- und Denkmustern. ... ist vertraut mit Methoden des Reflexions- und Feedbackverfahrens, z.B. Portfolio, Reflexionsgespräche.	... leitet die Praktikantin/den Praktikanten an, immer wieder das eigene Denken und Handeln sowie die eigenen Potenziale/und die (Kompetenz-) Entwicklung zu reflektieren. ... plant regelmäßige Reflexionsgespräche (siehe 3). ... bereitet Reflexionsgespräche gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten vor und nach. ... strukturiert die Reflexionsgespräche themenspezifisch. ... nutzt die Dokumentationen für die Reflexionsgespräche mit der Praktikantin/dem Praktikanten. ... richtet den Blick auf die individuellen Stärken und Ressourcen der Praktikantin/des Praktikanten.	... begleitet den Reflexionsprozess sensibel und empathisch. ... wertet die Notizen/Eindrücke der Praktikantin/des Praktikanten und die eigenen Beobachtungen gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten aus. ... bringt die eigenen Beobachtungen präzise, differenziert und sensibel in den Austausch mit der Praktikantin/dem Praktikanten ein. ... bittet die Praktikantin/den Praktikanten um Feedback zum eigenen pädagogischen Handeln und zur Arbeitsweise in der Einrichtung.	... ist offen für konstruktive Kritik der Praktikantin/des Praktikanten und zieht ggf. entsprechende Konsequenzen. ... reflektiert den eigenen Umgang mit Kritik. ... reflektiert die eigene Bereitschaft das Handeln zu überdenken und zu verändern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... wendet Methoden des biografischen und forschenden Zugangs an (z.B. Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Analyse von Beobachtungssequenzen).		
+	+	+	+
Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors	... institutionalisiert Reflexionsprozesse in der Einrichtung (siehe 8). ... schafft zeitliche und räumliche Bedingungen für Reflexionsgespräche, Vor- und Nachbereitung etc.	... sorgt für ein reflexionsfreudiges Klima in der Einrichtung. ... unterstützt die Mentorin/den Mentor und moderiert ggf. bei schwierigen Gesprächen. ... gibt der Mentorin/dem Mentor konstruktives Feedback.	... reflektiert: – den eigenen Stil, Kritik zu üben bzw. Feedback zu geben. – den eigenen Umgang mit Kritik. – den Umgang mit Kritik im Team.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
7 Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten			
Die Mentorin/der Mentor …			
… ist vertraut mit: – den Ausbildungszielen des jeweiligen Praktikums. – der Funktion und Bedeutung von Beurteilungen. – Methoden und Techniken der Beobachtung (auch aus anderen institutionellen Kontexten). – Ursachen für Beurteilungsfehler – den einrichtungsinternen Kriterien der Beurteilung (siehe 8). … weiß um die Subjektivität und Situationsgebundenheit von Einschätzungen.	… orientiert sich bei der Beurteilung: – an den Ausbildungszielen des Praktikums. – am individuellen Ausbildungsplan (siehe 3). – an den einrichtungsinternen Kriterien der Beurteilungen (siehe 8). – an den Anforderungen der jeweiligen Praxisphase. – an den persönlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Praktikantin/des Praktikanten. – an der Selbsteinschätzung der Praktikantin/des Praktikanten. – an der Dokumentation ihrer/seiner Beobachtungen.	… tauscht sich gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten über die Beurteilungen aus. … formuliert gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten Schlussfolgerungen und entwickelt konkrete Handlungsalternativen. … berät sich im kollegialen Austausch über ihre/seine bzw. die Einschätzungen des Teams. … teilt ihre Einschätzungen fachlich begründet den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule mit (siehe 1).	… reflektiert: – die eigenen Einstellungen gegenüber Beurteilungen. – die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung. – eigene Vorurteile gegenüber einzelnen Praktikantinnen und Praktikanten z.B. aufgrund ihres ethnischen, kulturellen oder sozialen Hintergrunds. – die eigenen Erfahrungen, beurteilt zu werden. … ist bereit, die eigenen (subjektiven) Urteile zu revidieren, wenn dies notwendig erscheint. … ist sich der Tragweite von Beurteilungen bewusst.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	– ausschließlich an solchen Leistungen, Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen, die die Arbeitsleistungen der Praktikantin/des Praktikanten betreffen. – an den Einschätzungen des Teams. ... nutzt Wege der Reduktion von Beurteilungs- und Bewertungsfehlern, z.B. kollegiale Beratung. ... trennt zunächst Beobachtungen von Bewertungen. ... nimmt Einschätzungen erst aufgrund mehrerer dokumentierter Beobachtungen vor und überprüft diese im Prozessverlauf. ... distanziert sich bewusst von (negativen) Vorinformationen über einzelne Praktikantinnen und Praktikanten. ... formuliert den Entwicklungsbedarf nachvollziehbar und wertschätzend.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
+	+	+	+
Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors	... erarbeitet mit der Mentorin/dem Mentor Kriterien für die Einschätzung/Beurteilung von Praktikantinnen und Praktikanten und stimmt diese mit allen Beteiligten (Team, Träger, Fach- und Hochschule) ab (siehe 8). ... sichert Zeitfenster für die Mentorin/den Mentor, damit diese/r die Einschätzungen und Beurteilungen erarbeiten und verschriftlichen kann.	... stellt sich als Ansprechperson bei Fragen hinsichtlich Beurteilungen zur Verfügung.	... reflektiert ihre Einstellung gegenüber Beurteilungen. ... reflektiert den eigenen Stil, Rückmeldung zu geben.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
8 Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung			
Die Mentorin/der Mentor …			
… kennt: – die (unterschiedlichen) Ziele von Praktika in Kindertageseinrichtungen. – die Aufgaben und Zuständigkeiten der am Mentoring beteiligten Akteure, (Praktikant/in, Team, Leitung, Fach- und Hochschule, Träger). – die Zuständigkeiten und Aufgaben der Leitung und des Teams im Mentoringprozess.	… bringt sich aktiv in die Weiterentwicklung des Mentorings und der Kooperationsgestaltung ein. … kann ihr Wissen und ihre Erfahrung aktiv in die Erstellung eines einrichtungsinternen Ausbildungs- und Kooperationskonzeptes einbringen. … kann sich die Perspektiven der beteiligten Akteure vorstellen und bei der Entwicklung des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts angemessen berücksichtigen.	… tauscht sich regelmäßig mit anderen Mentorinnen und Mentoren aus. … beteiligt sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an Gesprächskreisen, Tagungen und anderen Zusammenkünften, die die Weiterentwicklung der Qualität des Lernorts bzw. der Kooperation beider Lernorte im Blick haben.	… überprüft die eigenen Vorstellungen von Zielen, Aufgaben und Vorgehensweisen eines professionellen Ausbildungsorts. … betrachtet berufliche Entwicklungsaufgaben als Chance für die persönliche und professionelle Weiterentwicklung. … reflektiert das eigene professionelle Selbstverständnis, die eigene Haltung, den eigenen (beruflichen und biografischen) Habitus im Umgang mit anderen. … ist offen für fachliche Diskussionen und konzeptionelle Veränderungen. … versteht sich als (Mit-)Gestalterin/(Mit-)Gestalter von Organisationsentwicklungsprozessen und übernimmt Verantwortung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt und ist vertraut mit: – den wichtigsten Vorgaben und Programmen des jeweiligen Bundeslands für die Ausbildung am Lernort Praxis. – den Leitlinien und (unterschiedlichen) Konzepten der Fach- und Hochschulen. – Fachtexten und berufs-/bildungspolitischen Stellungnahmen zur Situation von Mentorinnen/Mentoren bzw. zum Lernort Praxis. ... Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung. ... weiß um die Funktion und Tragweite einer qualitativ hochwertigen Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis. ... weiß um die Bedeutung von Qualitätsstandards.	... erarbeitet das einrichtungsinterne Ausbildungs- und Kooperationskonzept auf Grundlage des pädagogischen Konzepts. ... berücksichtigt bei der Erarbeitung des einrichtungsinternen Ausbildungs- und Kooperationskonzepts die Ausbildungspläne der Fach- und Hochschulen. ... überprüft die Umsetzung der rechtlichen Grundlagen. ... überprüft bestehende Ausbildungskonzepte im Hinblick auf aktuelle berufs- und bildungspolitische Entwicklungen. ... sorgt für Institutionalisierung der wichtigsten Elemente des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts. ... entwickelt Qualitätskriterien für Mentorings.	... initiiert die Reflexion des Mentorings in der Kindertageseinrichtung und dessen Weiterentwicklung im Team. ... entwickelt das Ausbildungs- und Kooperationskonzept gemeinsam mit Mentorinnen/Mentoren und Team weiter. ... tauscht sich über das Ausbildungs- und Kooperationskonzept mit dem Team und dem Träger aus und entwickelt es weiter. ... bringt die Vorgaben des Trägers und die Interessen des Teams in Einklang. ... kommuniziert mit den Fach- und Hochschulen über Strategien, Konzepte und Ziele der Ausbildung bzw. der Kooperation.	... versteht sich als Gestalter/in in Organisationsentwicklungsprozessen und übernimmt Verantwortung. ... ist überzeugt von der Wirksamkeit des persönlichen Engagements. ... verfolgt die konzeptionelle Weiterentwicklung beharrlich und lässt sich von Problemen nicht entmutigen. ... reflektiert: – die eigenen Einstellungen gegenüber der Weiterentwicklung der Einrichtung. – die eigenen Aktivitäten für die Weiterentwicklung des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts. – das Ausbildungs- und Kooperationskonzept im Lichte aktueller Diskussionen und Fachliteratur zum Lernort Praxis. – kontinuierlich die Qualität des Mentorings in ihrer Einrichtung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... weiß um die Tragweite der konzeptionellen Verankerung der Rahmenbedingungen im Ausbildungskonzept, z.B. Zeit für Reflexionsgespräche	... entwickelt auf der Grundlage des Ausbildungs- und Kooperationskonzeptes Kriterien für die Auswahl von Praktikantinnen und Praktikanten. ... nutzt thematisch relevante Fachliteratur und organisiert ihre eigene Fortbildung zur Thematik. ... organisiert innerbetriebliche Fortbildungsangebote und gestaltet diese mit.	... tauscht sich mit anderen Leitungskräften zum Lernort Praxis bzw. über das eigene Ausbildungs- und Kooperationskonzept aus. ... initiiert Qualitätszirkel. ... vertritt das Ausbildungs- und Kooperationskonzept nach außen.	

C | Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

C Inhalt

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anita Meyer 152

2 Ausgewählte Qualifizierungsangebote zur Professionalisierung des Lernorts Praxis 157

2.1 Vorstellung des Landesprogramms Fachkräftegewinnung und -qualifizierung in Brandenburg *Nicole Spiekermann in Zusammenarbeit mit Detlef Diskowski* **157**

2.1.1 Einrichtung eines zweijährigen Modellausbildungsgangs *Profis für die Praxis* mit dem Abschluss *Fachkraft für Kindertagesbetreuung* 157

2.1.2 Rechtliche Verankerung verschiedener qualifizierter Seiteneinstiege durch die Novellierung der Kita-Personalverordnung 158

2.1.3 Ausbau der tätigkeitsbegleitenden Fachschulausbildung 158

2.1.4 Ernennung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Fachkräftequalifizierung 158

2.1.5 Zusätzliches Zeitbudget für die Anleitung von Quereinsteigerinnen und -einsteigern 159

2.1.6 Kommentar zur Umsetzung und Implementierung des Landesprogramms 159

2.2 Vorstellung der fachlichen Begleitung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Fachkräftequalifizierung und der Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Projekts *Profis für die Praxis* *Christiane Ehmann und Christian Bethke* **160**

2.2.1 Die Begleitung von Konsultationseinrichtungen 160

2.2.2 Unterschiedliche Veranstaltungen und Qualifizierungsformate 161

2.2.3 Die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Projekts *Profis für die Praxis* 162

2.3 Förderung des Fachkräftenachwuchses – Qualifizierung des Lernorts Praxis *Stefan Peter, Hanne Theurich und Carola Wildt* **165**

2.3.1 Ziele der Qualifizierung 165

2.3.2 Das Wesen der Qualifizierungsmaßnahme 165

2.4 Vorstellung der trägerübergreifenden Qualifizierung *Anleiten will gelernt sein*
Rita Haberkorn **167**
2.4.1 Der Blick zurück 167
2.4.2 Perspektiven der Weiterentwicklung 168

2.5 Vorstellung des Qualifizierungskonzepts *Qualifiziert in der Praxis anleiten*
Dr. Sabine Fischer **169**
2.5.1 Konzept und Zielsetzung 169
2.5.2 Struktur, Inhalte und Ablauf der Fortbildung 169
2.5.3 Resümee 170

2.6 Vorstellung der Zusatzqualifikation *Kompetente Praxisanleitung*
Sandra Mahler, Stefan Paetzholdt-Hofner und Ute Rumpel **171**
2.6.1 Entwicklung der Zusatzqualifizierung 171
2.6.2 Das Qualifizierungskonzept 171
2.6.3 Die Stärken der Qualifikation 173
2.6.4 Potenziale der Weiterentwicklung 173

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A sowie in Teil B, Kapitel 2, dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen.

Für diese Qualitätsanforderungen sind Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gemeinsam zuständig. *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch stehen. Darüber hinaus sichern sie die fachliche Eignung ihrer *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner,* denen dann wiederum die konkrete Durchführung der Angebote obliegt.

In Teil C werden zunächst Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter dargestellt (Kapitel 1). Das zweite Kapitel präsentiert sechs Qualifizierungskonzepte, die Mentorinnen und Mentoren für ihre Tätigkeit qualifizieren. Bei der Vorstellung dieser Qualifizierungskonzepte werden die Begriffe „Praxisanleitung", „Anleiterin" bzw. „Anleiter" verwendet. In den anderen Bereichen dieses Wegweisers ist dagegen von der „Mentorin" bzw. des „Mentors" oder des „Mentorings" die Rede. Diese Unterscheidung wurde vorgenommen, weil die Qualifizierungskonzepte bereits seit mehreren Jahren bestehen und in ihrer Konzeptionsphase mit dem verbreiteten Begriff der „Praxisanleitung" arbeiteten.

Die Darstellungen wurden von der Expertengruppe ausgesucht, und sollen exemplarisch aufzeigen, welche Weiterbildungskonzepte bereits erfolgreich durchgeführt werden bzw. neu initiiert wurden, um den Lernort Praxis zu professionalisieren.

Zunächst beschreibt Nicole Spiekermann in Zusammenarbeit mit Detlef Diskowski die Brandenburgische Landesinitiative *Fachkräftegewinnung und -qualifizierung*. Daran anknüpfend, erläutern Christiane Ehmann und Christian Bethke vom Berliner Institut für Frühpädagogik (BIfF) die Begleitung von Konsultationseinrichtungen sowie das Teilprojekt *Profis für die Kita*. Ein weiteres Konzept mit dem Fokus auf der Qualifizierung des Lernorts Praxis wurde vom Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) entwickelt; Stefan Peter, Hanne Theurich und Carola Wildt stellen es vor. Rita Haberkorn skizziert in ihrem Beitrag die Stärken der trägerübergreifenden Weiterbildung *Anleiten will gelernt sein* aus Hessen, und Dr. Sabine Fischer erläutert die zweijährige Schulung *Qualifiziert in der Praxis anleiten* aus Rheinland-Pfalz. Schließlich gewähren Sandra Mahler, Stefan Paetzholdt-Hofner und Ute Rumpel Einblick in die Zusatzqualifizierung *Kompetente Praxisanleitung*, die das Pädagogische Institut in München seit 2013 durchführt.

Den Nutzerinnen und Nutzern dieses Wegweisers soll die Darstellung Orientierung geben und Arbeitsperspektiven aufzeigen. Künftig kann dabei das Kompetenzprofil „Mentorin/Mentor am Lernort Praxis" herangezogen werden.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Anita Meyer

Drei Ebenen von Akteurinnen und Akteuren wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig, wenn es um die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen geht: die Weiterbildungsträger bzw. -anbieter, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und schließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Weiterbildungsanbieter haben insofern eine Schlüsselposition inne, als sie die Rahmenbedingungen bestimmen, unter denen Weiterbildungsangebote stattfinden (Expertengruppe *Berufsbegleitende Weiterbildung* (EBW) 2013). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Schlüsselpersonen dafür, wie die Lehr-Lernprozesse gestaltet werden (Gaigl 2014). Weisen diese zwei Ebenen eine hohe Qualität auf, sind damit die Voraussetzungen geschaffen, dass auch die Teilnehmenden ihren Beitrag zum erfolgreichen Gelingen von Bildungsprozessen leisten können, indem sie sich beispielsweise mit ihren beruflichen und biografischen Erfahrungen beteiligen und die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen.

Als Beitrag für die Förderung der Qualität kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung wurden im Kontext von WiFF sowohl Materialien für Weiterbildungsanbieter als auch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner entwickelt.

Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Die Qualitätsstandards unterstützen Weiterbildungsanbieter bei der „Konzeptionsentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote" (EBW 2013, S. 9). Außerdem tragen die Qualitätsstandards zur besseren Vergleichbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen bei. Darüber hinaus können Träger und frühpädagogische Fachkräfte sie als „Personal- und Qualitätsentwicklungsinstrumente in ihren Kindertageseinrichtungen nutzen" (EBW 2013, S. 9). Die Basis für die Standards bildet ein Verständnis von Qualität als eine „relative Kategorie" (EBW 2013, S. 10), deren Aussagen immer auch „wertende Feststellungen" (ebd.) sind. Die Qualitätsdimensionen orientieren sich an folgenden Leitgedanken (EBW 2013, S. 12):

- Eine qualitativ hochwertige frühpädagogische Arbeit ist auch abhängig von der Qualität von Weiterbildungen.
- Das Ziel jeder Weiterbildung ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen.
- Die frühpädagogische Weiterbildung hat sowohl die Bildungsprozesse von Erwachsenen als auch die kindlichen Bildungsprozesse zu berücksichtigen.
- Ausgangspunkt und wichtige Akteurinnen und Akteure für die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen sind die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungen und Prozessen der Selbstbildung.
- Das Gelingen von Weiterbildungen hängt maßgeblich von den Qualifikationen und Handlungskompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ab.

Das zugrunde gelegte Qualitätsmodell folgt der Unterteilung in *Orientierungs-*, *Struktur-*, *Prozess-* und *Ergebnisqualität*. Mit diesen Qualitätsdimensionen lassen sich die Komplexität sowie das Zusammenspiel der Aufgaben und Anforderungen der Akteurinnen und Akteure, die an der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten beteiligt sind, mehrperspektivisch beschreiben und ausdifferenzieren.

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität beschreibt die Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen des Weiterbildungsanbieters, wie das Menschen- und Leitbild und das „zugrunde liegende Verständnis von Erwachsenenbildung“ (EBW 2013, S. 14). Lerninhalte sollen auf den aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Dies setzt voraus, dass neben einer grundsätzlichen Ausrichtung der Orientierung die laufenden Angebote kontinuierlich reflektiert werden. Eine solche Sichtweise bewirkt, dass die Beteiligten die Verantwortung für alle Prozesse miteinander tragen und gleichzeitig an den Bildungsprozessen teilhaben. Diese Herangehensweise eröffnet zudem inklusive Bildungsprozesse, indem die Diversität und Heterogenität der Akteurinnen und Akteure berücksichtigt werden. Mittels der Konzeption von Leitbildern und der Ausdifferenzierung von Angeboten kann nachgewiesen werden, ob die Standards der Orientierungsqualität angewendet wurden. Auch die entsprechende Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen kann bereits Auskunft darüber geben, dass die Angebote angemessen auf die Teilnehmenden ausgerichtet sind und sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen ermittelt werden, und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebots müssen bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus wählt der Weiterbildungsanbieter die Referentinnen und Referenten aus und gewährleistet deren fachliche Eignung. Der Anbieter überprüft diese z. B. anhand entsprechender Nachweise über Qualifikationen.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Bildungsprozesse auf der Selbst- und Weltkonstruktion der Akteurinnen und Akteure beruhen – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene. „Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen förderndes Klima verständigen“ (EBW 2013, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografische Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Eine nachhaltige Weiterentwicklung von Fachkompetenzen und Personalen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte setzt zudem voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über ein „zielgruppengerechtes Methodenrepertoire“ (EBW 2013, S. 31) verfügen. Weiterbildungsanbieter sind daher in der Pflicht, sowohl bei der Auswahl ihrer Referentinnen und Referenten wie auch beider Begleitung von Konzeptionen und Durchführungen sicherzustellen, dass die beschriebenen Prozesse erfolgen können. Dies gelingt beispielsweise mithilfe schriftlicher Vereinbarungen mit den Referentinnen und Referenten sowie schriftlicher Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden.

Außerdem erfolgt der Nachweis über Kompetenzprofile der Lehrenden und über Dokumentationen von durchgeführten Angeboten.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns zeigen.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen" (EBW 2013, S. 25).

Damit die Ergebnisqualität überprüft werden kann, müssen vom Anbieter nachvollziehbare Weiterbildungsziele verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen. Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

Der regelmäßige Austausch mit den Referentinnen und Referenten ist eine weitere Möglichkeit, Rückmeldungen für die künftige Programmgestaltung zu erhalten. Und schließlich trägt eine regelmäßige, systematische Analyse hinsichtlich der Umsetzung der Standards der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität dazu bei, die Ergebnisqualität zu sichern.

Weiterbildungsanbieter erhalten also mit dem Grundlagenpapier *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter* (EBW 2013) einen Werkzeugkoffer, der Instrumente bereitstellt, um ihr gesamtes Aufgabenspektrum bewältigen zu können und die vielfältigen Ebenen zu gestalten, die sie zu bedienen haben. Eine flächendeckende Verbreitung würde die Transparenz der Angebote erhöhen, indem z.B. Angebote vergleichbar werden.

Mithilfe eines *Qualitätszirkels* lassen sich Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für kompetenzorientiert gestaltete Weiterbildungen darstellen. Dieser Qualitätszirkel wurde im Auftrag von WiFF von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch entwickelt, von Anna Gaigl um die Erkenntnisse der Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter (s. Kap. 1.1) erweitert und für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner adaptiert (Gaigl 2014, S. 35 ff.). Die Anforderungen sind als chronologische Handlungsschritte in einem zirkulären Prozess zu verstehen (ebd.). Sie wurden als Leitfaden formuliert, der genutzt werden kann, um Weiterbildungsmaßnahmen zu planen und vorzubereiten. Die einzelnen Anforderungen werden im Folgenden kurz erläutert.

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Die *professionelle Haltung* von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern bildet die Grundlage für die Gestaltung von kompetenzorientierten Weiterbildungen und bezeichnet die *Querschnitts-Anforderung* für alle Anforderungen des Qualitätszirkels (Gaigl 2014, S. 36). Dies beinhaltet gleichermaßen eine „biografische Selbstreflexion und methodisch fundierte Reflexion pädagogischer Handlungspraxis" (Gaigl 2014, S. 36), die auch von frühpädagogischen Fachkräften gefordert werden. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung meint zudem, dass die biografischen und berufsbiografischen Erfahrungen der Teilnehmenden wertgeschätzt und die Lernprozesse im Sinne einer Bildungspartnerschaft gestaltet werden. Die Lehrenden verstehen sich als Lernende, Impulsgeber, Moderatoren und Begleiter der Bildungsprozesse (ebd.).

Ziele absprechen

Für gelingende Bildungsprozesse ist es notwendig, realistische Ziele zu formulieren. Diese setzen sich gleichermaßen zusammen aus den Erwartungen und Zielen der Teilnehmenden, des Auftraggebers und der Lehrenden. Mit den Zielen wird festgelegt, welche Kompetenzen durch eine kompetenzorientierte Weiterbildung erworben werden sollen. Außerdem ist es sinnvoll, gemeinsame Ziele mit der Gruppe zu erarbeiten (Gaigl 2014, S. 38). Die Ziele bilden die Basis für die Gestaltung und Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahme und gleichzeitig der späteren Evaluation, in der das Erreichen überprüft wird (ebd.).

Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Nicht immer ist es Lehrenden möglich, auf die Rahmenbedingungen, wie z.B. Angebotsformat, Räumlichkeiten und Zeiten, Einfluss zu nehmen. Sind die Spielräume jedoch vorhanden, sollten sie entsprechend genutzt werden; dies bezieht sich vor allem auf die Weiterbildungsformate. Kurzzeitige Veranstaltungen lassen sich nur schwer kompetenzorientiert gestalten, da die Anbahnung von Kompetenzen einen größeren zeitlichen Rahmen und die Anwendung vielfältiger didaktisch-methodischer Formate voraussetzt (Gaigl 2014, S. 39). Daher werden für die kompetenzorientierte Weiterbildung eher länger- und langfristige Weiterbildungen empfohlen (ebd.).

Wenngleich der Vorteil von externen Weiterbildungen im geschützten Raum außerhalb eines Teams besteht, ist „für den Theorie-Praxis-Transfer und die nachhaltige Verankerung der Kompetenzen“ eine Weiterbildung im Team besonders förderlich (Gaigl 2014, S. 40). Jede Weiterbildnerin, jeder Weiterbildner sollte sich also mit den Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Rahmenbedingungen auseinandersetzen, die Angebote abwechslungsreich gestalten sowie Materialien und Medien zielgerichtet einsetzen.

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert zu gestalten bedeutet, Weiterbildungen entsprechend der angestrebten handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen, die erworben werden sollen, aufzubauen. Die Inhalte werden anhand von Handlungsanforderungen konzipiert. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen „sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen“ (Gaigl 2014, S. 43). Um dies zu erreichen, sollten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ein problemorientiertes Lernen und kooperative Bildungsprozesse ermöglichen, die Gruppendynamik(en) beachten und Reflexion kontinuierlich anbahnen (Gaigl 2014, S. 43 ff.). Hierfür benötigen sie ein Methodenrepertoire, das sowohl Wissen, Reflexion und praktisches Handeln miteinander verbindet (Gaigl 2014, S. 46).

Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung ist die Basis dafür, dass langfristig in beruflichen Weiterbildungen erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Umsetzung aufgrund der zeitlichen Ressourcen nur in länger- oder langfristigen Weiterbildungen möglich ist (Gaigl 2014, S. 46 f.). Die Überprüfung des Kompetenzzuwachses bei den Teilnehmenden muss zudem als Abschlussphase von Beginn an mit geplant werden.

Idealerweise erfolgt eine Einschätzung zum Stand der Kompetenzen an drei verschiedenen Zeitpunkten: vor Beginn der Weiterbildungsmaßnahme, am Ende und zeitlich versetzt nach einer Phase der Anwendung in der Praxis (ebd.). Eine Methode zur Kompetenzerfassung bieten das Verfahren der Dilemma-Situationen (Gaigl 2014, S. 47) und das individuelle Feedback. Wichtig ist dabei, „die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung (selbstkritisch) zu reflektieren und zu besprechen“ (Gaigl 2014, S. 49).

Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

„Weiterbildungen erzielen dann am ehesten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis“ gelingt (Gaigl 2014, S. 49). Die erworbenen Kompetenzen müssen erprobt und die Anwendung muss reflektiert werden. Dazu ist die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung und die Kommunikation mit ihr essenziell (ebd.). Außerdem braucht die weitergebildete Fachkraft ebenfalls die kollegiale Unterstützung im Team und die Offenheit der Eltern, neue pädagogische Wege mit deren Kind gehen zu dürfen. Für den Theorie-Praxis-Transfer sind darüber hinaus kollegiale Tandems hilfreich sowie eine beratende Praxisbegleitung durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner.

Die hier beschriebenen Qualitätsstandards werden im *Wegweiser Weiterbildung* „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik“ im Kompetenzprofil in den Kompetenzkategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ausführlich beschrieben (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 89 ff.).

Die Standards verstehen sich als Handlungsanforderungen, also täglich wiederkehrende Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Um in diesem Sinne kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote gestalten zu können, benötigen die Lehrenden für jede einzelne Anforderung spezifische Handlungskompetenzen. Der *Wegweiser Weiterbildung* bietet somit notwendige Grundlagen an, um Weiterbildungen kompetenzorientiert zu gestalten oder bereits vorhandene Konzepte überprüfen und gegebenenfalls anpassen zu können.

Literatur

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

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

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

2 Ausgewählte Qualifizierungsangebote zur Professionalisierung des Lernorts Praxis

2.1 Vorstellung des Landesprogramms Fachkräftegewinnung und -qualifizierung in Brandenburg

Nicole Spiekermann in Zusammenarbeit mit Detlef Diskowski

Seit gut zehn Jahren hat das Land Brandenburg mehrere Vorhaben initiiert, deren gemeinsames Ziel es ist, den Lernort Praxis zu stärken und die Fachkräftequalifizierung in der Praxis zu verbessern. Gleichzeitig sollen die Zugänge und Beschäftigungsmöglichkeiten im frühpädagogischen Feld erweitert werden – ohne Standards abzusenken oder die fachliche Qualität zu verringern[1].

Das Landesprogramm besteht aus folgenden Projektbausteinen:

- Einrichtung eines zweijährigen Modellausbildungsgangs *Profis für die Praxis*
- Rechtliche Verankerung verschiedener qualifizierter Seiteneinstiege durch die Novellierung der Verordnung über die Anzahl und Qualifikation des notwendigen pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Kita-Personalverordnung/KitaPersV)
- Ausbau der tätigkeitsbegleitenden Fachschulausbildung
- Qualifizierung und Förderung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt *Fachkräftequalifizierung*
- Zusätzliches Zeitbudget für Anleitungsaufgaben
- Externe Beratungsmöglichkeiten

Die einzelnen Bausteine werden im Folgenden kurz erläutert.

2.1.1 Einrichtung eines zweijährigen Modellausbildungsgangs *Profis für die Praxis* mit dem Abschluss *Fachkraft für Kindertagesbetreuung*[2]

Dieses zweijährige Ausbildungsmodell bereitet Fachkräfte auf die Arbeit im Bereich der Kindertagesbetreuung vor und grenzt sich dadurch von der dreijährigen Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher ab, die auch für andere Arbeitsfelder qualifiziert. Der neue Ausbildungsgang steht berufs- und lebenserfahrenen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern offen. Bis heute haben ca. 235 Personen die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen, aktuell nehmen noch ca. 140 Auszubildende teil.

Der Ausbildungsgang zeichnet sich durch eine besondere Rhythmisierung von Praxis- und Seminarphasen sowie durch einen methodisch-didaktisch optimierten Bezug des Lernens an beiden Lernorten aus. Die Absolventinnen und Absolventen sind nach dem Sozialberufsgesetz als Fachkräfte mit *gleichwertigen Fähigkeiten* im Berufsfeld Kindertagesbetreuung anerkannt und gelten nach Kita-Personalverordnung als Fachkräfte.

Seit 2013 wird die Übertragung der strukturellen, didaktisch-methodischen Grundkonstruktionen dieser Qualifizierung auf die Fachschulbildung erprobt. Durch diesen Modellversuch erhofft man sich wesentliche Impulse für grundlegende Veränderungen der Fachschulausbildung.

1 Eine Reihe dieser Initiativen werden in den *Empfehlungen der Expertengruppe zur Gewinnung von Fachkräften der Kindertagesbetreuung* (BMFSFJ 2013) hervorgehoben.

2 Der nachfolgende Beitrag von Ehmann/Bethke erläutert die Qualifizierungsbausteine des Ausbildungsgangs *Profis für die Praxis* detaillierter.

2.1.2 Rechtliche Verankerung verschiedener qualifizierter Seiteneinstiege durch die Novellierung der Kita-Personalverordnung

Für die rechtliche Verankerung der Seiteneinstiege wurde die *Brandenburgische Kita-Personalverordnung*[3] novelliert (§ 10, Absatz 1–5). Hier ist festgelegt, wer trotz fehlendem Formalabschluss als gleichartige und gleichwertige Fachkraft gelten kann (Absatz 1).

Absatz 2 bestimmt die anteilige Anrechnung auf den Personalschlüssel für Fachkräfte während ihrer tätigkeitsbegleitenden Ausbildung und sichert damit eine Vergütung auf Hilfskraftniveau. Diese anteilige Einbeziehung in die Personalausstattung (und damit die Refinanzierung) hat die zuvor nur mögliche, aber nicht realisierte tätigkeitsbegleitende Ausbildung massiv ausgeweitet.

Absatz 3 regelt die Möglichkeiten individueller Bildungsplanung zur Erlangung des Fachkraftstatus, wenn entsprechende Vorkenntnisse und Vorerfahrungen nachweisbar sind. Obwohl dieser Weg bislang noch nicht sehr umfangreich genutzt wird, eröffnet er Alternativen des Kompetenzerwerbs bzw. des Kompetenzzuwachses, indem auch non-formale Bildungssettings und informelle Bildungsprozesse Anerkennung finden können.

In der Personalverordnung ist nun auch verankert, dass Träger in Einzelfällen Personen ohne pädagogische Ausbildung (z.B. Künstler, Handwerker) als Zusatzkräfte im Sinne einer Profilergänzung einstellen können. Sie werden anteilig auf die Personalausstattung angerechnet (Absatz 4).

Absatz 5 setzt diese Seiteneinstiege schließlich unter den Zustimmungsvorbehalt des Landesjugendamts, um bei aller Öffnung die Sicherung der Qualität zu garantieren.

Seit Inkrafttreten der Kita-Personalverordnung im August 2010 sind bis Sommer 2014 2.043 Anträge von Trägern durch das Landesjugendamt genehmigt worden. Davon bezogen sich 1.173 Anträge auf Personen, die eine tätigkeitsbegleitende Ausbildung absolvieren und 166 Anträge auf Personen, mit denen der Träger eine individuelle Bildungsplanung vereinbart hatte. Dazu kommen 321 Anträge von Trägern, die zur Ergänzung des fachlichen Profils ihrer Einrichtung entsprechend qualifizierte Personen beschäftigen wollten.

2.1.3 Ausbau der tätigkeitsbegleitenden Fachschulausbildung

Tätigkeitsbegleitende Fachschulausbildungen wurden ausgebaut, um neue Zielgruppen für die Ausbildung zu gewinnen und die Verbindung der Lernorte Schule und Praxis zu verbessern. Seit dem Schuljahr 2006/2007 hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der tätigkeitsbegleitenden Ausbildung fast verzehnfacht und lag im Schuljahr 2012/13 bei 1.126 Personen. Der Anstieg ist mit der Möglichkeit der anteiligen Anrechnung auf den Personalschlüssel gemäß Artikel 10, Absatz 2 Kita-PersV zu erklären.

2.1.4 Ernennung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Fachkräftequalifizierung

Mit dem Ziel einer verbesserten Ausbildung am Lernort Praxis wurden Konsultationseinrichtungen ernannt, die den fachlichen Schwerpunkt *Fachkräftequalifizierung* vertreten. Die Qualität der fast 60 Kindertageseinrichtungen wurde vor der Förderung durch eine Messung (Integrierte Qualitätsskala IQS – KES-RZE) überprüft. Die pädagogische Qualität dieser Einrichtungen musste mindestens 4,5 Punkte auf der 7-stufigen Qualitätsskala erreichen[4].

3 www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbm1.c.49087.de (24.07.2014)

4 siehe Abschlussbericht von Pädquis: pädquis/Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme gGmbH: Pädagogische Qualität in Konsultationskitas des Landes Brandenburg. Zusammenfassende Ergebnisse. Berlin, 2013.

Die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen erhalten neben einer begleitenden Beratung und Fortbildung landesseitig eine Viertel Personalstelle, um ihre Expertise in Ausbildungsfragen an andere Einrichtungen weiterzugeben und um bevorzugte Ansprechpartner für Fach- und Fachhochschulen zu sein. Durch die Einbindung in das Praxisunterstützungssystem des Landes [5] (Arbeitskreis der Konsultationkitas, Praxisberatung, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut etc.) wird die Entwicklung und Stabilität dieser neuen Konsultationseinrichtungen gestützt.

2.1.5 Zusätzliches Zeitbudget für die Anleitung von Quereinsteigerinnen und -einsteigern

Seit 2013 stellt das Land zusätzliche finanzielle Mittel für die Praxisanleitung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zur Verfügung. Die Mittel beziehen sich auf die Anleitung von

- Schülerinnen und Schülern in der tätigkeitsbegleitenden Fachschulausbildung
- Teilnehmende des zweijährigen Modellausbildungsgangs *Profis für die Praxis*
- Beschäftigte, die ihre Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit mittels individueller Bildungsplanung (gem. § 10 Absatz 3 KitaPersV) erlangen wollen.

Über die schulischen Ausbildungsstätten, die Seminare oder das Ministerium werden Gutscheine im Wert von einer Erzieherwochenstunde an alle Einrichtungen verteilt, die solche Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger beschäftigen. Voraussetzung ist, dass die Personalausstattung entsprechend erhöht und die Anleitung sichergestellt wird. Im Zuge des Landesprogramms ist auch eine externe Beratungsstelle für Träger, Leitungskräfte und zukünftige Fachkräfte eingerichtet worden. Sie informiert über Ausbildungswege, Anrechnungs- und Finanzierungsmöglichkeiten und beantwortet fachliche Fragen (z.B. nach der Einbindung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ins Team) [6]. Dabei steht die Unterstützung der Träger bei der Antragstellung nach § 10 Abs. 5 KitaPersV im Mittelpunkt der Beratungstätigkeit und hier insbesondere die Planung individueller Bildungsprozesse für Kräfte aus affinen Berufen, für die das Absolvieren einer vollständigen Ausbildung nicht angemessen bzw. nicht zumutbar erscheint.

2.1.6 Kommentar zur Umsetzung und Implementierung des Landesprogramms

Die Realisierung und Implementierung des Gesamtvorhabens war nur möglich durch intensive Kontakte und Absprachen mit den Arbeitsagenturen und Jobcentern, den Fachschulen und Bildungsträgern, den kommunal Verantwortlichen sowie den Fachverbänden. Dabei mussten verschiedene Vorbehalte ausgeräumt werden, beispielsweise hinsichtlich des Status, der Vermittelbarkeit, der Bezahlung der Fachkräfte sowie die Befürchtung entkräftet werden, die Ausbildung bzw. der Zugang zum frühpädagogischen Arbeitsfeld werde dequalifiziert.

Die Strategie des Landes gilt heute als erfolgreich, was zahlreiche Publikationen zeigen wie z.B. der *Fachkräftebericht für den Bereich der Kindertagesbetreuung* [7] des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) oder die *Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung* der Expertengruppe des Bundesfamilienministeriums [8].

5 Nähere Informationen können dem nachfolgenden Beitrag von Ehmann/Bethke entnommen werden.

6 Nähere Informationen zur Beratungsstelle: www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5813.de/Flyer_DaBEI_neu.pdf (24.07.2014)

7 www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.349887.de (24.07.2014)

8 Expertengruppe der Bundesregierung: „Empfehlung zur Fachkräftegewinnung in der Kinderbetreuung“, Berlin, 2012

2.2 Vorstellung der fachlichen Begleitung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Fachkräftequalifizierung und der Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Projekts *Profis für die Praxis*

Christiane Ehmann und Christian Bethke

Dieser Beitrag knüpft inhaltlich an die Vorstellung der *Brandenburgischen Landesinitiative* von Nicole Spiekermann und Detlef Diskowski an. Das *Berliner Institut für Frühpädagogik* (BIfF) ist mit der Umsetzung einzelner Qualifizierungsbausteine betraut, die im Folgenden näher vorgestellt werden:

- die Begleitung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt *Fachkräftequalifizierung*
- die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte im Modellprojekt *Profis für die Praxis*.

2.2.1 Die Begleitung von Konsultationseinrichtungen

Über die Ernennung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt *Fachkräftequalifizierung* erkennt das Land Brandenburg die besondere Expertise ausgewählter Kindertageseinrichtungen in der Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte an.

Der Anspruch an diese Einrichtungen ist hoch: Konsultationseinrichtungen sollen das Beratungs- und Fortbildungsangebot für Kindertageseinrichtungen und Schulen im Land erweitern. Sie befassen sich als lernende Organisationen mit der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualifizierungspraxis für Auszubildende und Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und kooperieren mit Fach- und Hochschulen, Bildungsträgern, Kindertageseinrichtungen und weiteren Akteurinnen und Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe.

Mit Blick auf diese bedeutungsvollen und herausfordernden Aufgaben initiierte das Land einen Begleitprozess, der die Kindertageseinrichtungen darin unterstützt, sowohl das eigene Profil als Konsultationseinrichtung weiterzuentwickeln als auch die im Team vorhandenen Handlungskompetenzen zu entfalten.

Mit der Konzeptionierung und Durchführung des Begleitprozesses beauftragt, geht das BIfF von folgenden Prämissen aus:

- Die konzeptionelle Gestaltung und Umsetzung soll modellhaft für die spätere Konsultationstätigkeit sein.
- Sie soll die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beteiligten Kindertageseinrichtungen berücksichtigen und an die vielfältigen Arbeitswirklichkeiten und Bedarfe der für die Konsultationstätigkeit verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen anschließen.

Vor diesem Hintergrund wurde zunächst ein Fachtag initiiert, der alle am Vorhaben Beteiligten zusammenführte: Vertreterinnen und Vertreter des *Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg* (MBJS), regionale und landesbezogene Fachberatungen, Trägervertreterinnen und -vertreter, Kita-Leitungen und die künftig für die Konsultation verantwortlichen Fachkräfte.

Das Konzept des Fachtags nahm die bisherigen Erfahrungen der Fachkräfte mit Konsultationen sowie mit der Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte in den Blick. So wurden auf dem Fachtag vorhandene Kompetenzen ermittelt und er bot einen Rahmen, um die Beteiligten zu ihren Bedarfen für den Begleitprozess zu befragen: zu den aus ihrer Sicht erforderlichen Arbeitsformen, Veranstaltungsformaten sowie zu Themen und Inhalten, die schrittweise erarbeitet werden sollten.

Die Auswertung der Arbeitsergebnisse des Fachtags zeigte ein heterogenes Bild von Ressourcen und Bedarfen. Die Beteiligten verfügten über ein breites und vielfältiges Spektrum an Erfahrungen und Kompetenzen, die sich über die Einrichtungen

hinweg in hohem Maße unterschiedlich verteilten. Entsprechend heterogen waren auch die formulierten Unterstützungsbedarfe. Bei den gewünschten Arbeitsformen und Veranstaltungsformaten hingegen zeichnete sich ein eindeutigeres Bild ab. Hier wurde vor allem der Wunsch nach Fortbildung, Supervision/Coaching sowie regionalem Austausch und Vernetzung sichtbar, wobei Letzteres am häufigsten genannt wurde.

Vor diesem Hintergrund entwickelte das BIfF ein fachliches Begleitkonzept, das die unterschiedlichen Erfahrungen und Unterstützungsbedarfe mit den gewünschten Arbeitsformen und Veranstaltungsformaten verband. Wie bereits erwähnt, sieht das Konzept unterschiedliche Veranstaltungen bzw. Formate vor, die sich in ihren Inhalten und Arbeitsformen sowie der jeweiligen Veranstaltungsdauer und Orte unterscheiden. Jede Konsultationseinrichtung ernennt eine für die Konsultationstätigkeit verantwortliche Ansprechperson (Multiplikatorin bzw. Multiplikator), die stellvertretend für das Team an allen Veranstaltungen des Begleitprozesses teilnimmt.

2.2.2 Unterschiedliche Veranstaltungen und Qualifizierungsformate

Werkstatt

Das Veranstaltungsformat *Werkstatt* findet zweimal im Jahr für jeweils zwei Tage in einem externen Fortbildungszentrum statt. An einer Werkstatt nehmen maximal 20 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren teil. Die Arbeit ist themenzentriert, zunehmend selbstorganisiert und binnendifferenziert. Neben Referaten und/oder Konsultationen von Expertinnen und Experten und der Erarbeitung zentraler Themen und Inhalte steht vor allem die kollegiale Beratung im Mittelpunkt. Die methodisch-didaktische Vorbereitung und Durchführung der jeweiligen Werkstatt orientiert sich an der Auswertung der Ergebnisse des Fachtags und weiterer Veranstaltungen sowie den im Prozessverlauf erhaltenen Rückmeldungen (diese werden z.B. über eine Befragung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor jedem Werkstatttermin oder im Rahmen der übergreifenden Veranstaltung erfragt). Jede Werkstatt wird von einer Dozentin und einem Dozenten im Team-Teaching begleitet.

Arbeit in Regionalgruppen

Die eintägigen *regionalen Arbeitstreffen* finden insgesamt zehnmal im Jahr statt. An jedem Treffen nehmen fünf bis sieben Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren aus einer Region teil. Die Organisation der Termine und Arbeitsorte (jeweils wechselnd in den beteiligten Einrichtungen) übernehmen die Teilnehmenden.

Die Arbeit in den Gruppen hebt auf eine Individualisierung des Lern- und Arbeitsprozesses ab, unterstützt die (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung einrichtungsspezifischer Konsultationskonzepte und ermöglicht kollegiale Beratung. Die Gruppen bilden weiterhin den Ausgangspunkt für nachhaltige regionale Netzwerke. Vier dieser Arbeitstreffen werden von einem durch das BIfF gestellten Coach begleitet.

Übergreifende Veranstaltungen

Hierbei handelt es sich um eintägige Veranstaltungen, wie der eingangs angesprochene Fachtag, die einmal pro Jahr stattfinden und die vom BIfF in Kooperation mit dem MBJS und dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg durchgeführt werden. An ihnen nehmen alle Beteiligten des Projekts teil. Die übergreifenden Veranstaltungen dienen der Informationssicherung, der Weiterentwicklung des Gesamtprozesses und der Aktualisierung des Begleitkonzepts unter Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten.

Internetforum

Den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren steht über den gesamten Begleitprozess ein geschlossenes Internetforum zur Verfügung, das als zentrale Informationsplattform einen kontinuierlichen überregionalen Austausch ermöglicht. Das Forum wird durch das BIfF betreut.

Zwischenfazit

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in der Begleitung der Konsultationseinrichtungen lässt sich festhalten, dass sich die unterschiedlichen Veranstaltungs- und Arbeitsformen, insbesondere durch ihre Verzahnung, in hohem Maße bewährt haben:

- Die Teilnehmenden bearbeiten differenziert Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragen zirkulär über die unterschiedlichen Veranstaltungen hinweg.
- Sie setzen sich in der Begegnung mit Themen und Aufgaben der Fachkräftequalifizierung und Konsultationstätigkeit aktiv und im Dialog mit anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auseinander.
- Sie arbeiten mit einem hohen Engagement und stark selbstorganisiert an der Weiterentwicklung der Qualifizierungspraxis in der eigenen Einrichtung.

Darüber hinaus ist die Arbeit in den Regionalgruppen hervorzuheben. Diese stellen im Sinne der Nachhaltigkeit ein wesentliches Element der Praxisunterstützung dar, das über den Begleitprozess hinaus seine Wirkung entfalten kann. Die fachliche Unterstützung der Regionalgruppen durch die Coaches und die pädagogische Leitung erscheint dabei gerade zu Projektbeginn als ein wesentliches Instrument zur Etablierung selbstorganisierter Strukturen.

2.2.3 Die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Projekts *Profis für die Praxis*

Die zweijährige Qualifizierung *Profis für die Praxis* ist auf das Feld der Kindertagesbetreuung in Brandenburg zugeschnitten. Das Qualifizierungsmodell existiert seit 2005. Entwickelt hat es das BIfF in Kooperation mit dem *Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg* (MBJS) und dem *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg* (SFBB).

Profis für die Praxis steht für ein praxisnahes und berufsbefähigendes Qualifizierungskonzept, das Männer und Frauen aus unterschiedlichen Berufsgruppen auf die Tätigkeit als pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen des Lands Brandenburg vorbereiten soll[9]. Die Ausbildung findet tätigkeitsbegleitend statt. Sie ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch:

- einen rhythmisierten Wechsel der Teilnehmenden zwischen den Lernorten Kindertageseinrichtung (Praxis) und Seminar,
- eine zirkuläre Bearbeitung von Themen und Inhalten über die Lernorte hinweg (eine wichtige Rolle spielen hier die Aufbereitung von Praxiserfahrungen und die Auswertung der sogenannten *Praxisaufgaben*, mit denen im Seminar erarbeitete Themen und Inhalte in die Praxis übersetzt, erprobt und weiterbearbeitet werden),
- eine methodisch-didaktische Gestaltung der Tätigkeit an beiden Lernorten, die die Selbsttätigkeit und das reflektierende und forschende Lernen verbindet, auf die Entwicklung eines professionellen Habitus abzielt und als Modell für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung dienen kann,
- eine kontinuierliche und fachlich-reflexive Begleitung von (zunehmend individualisierten) Prozessen der Kompetenzentwicklung durch eine verbindliche Ansprechperson; im Seminar ist dies die sogenannte Ausbildungsbegleitung, in der Kindertageseinrichtung die sogenannte Mentorin bzw. der Mentor.

Die strukturelle und methodisch-didaktische Anlage der Qualifizierung soll die Teilnehmenden darin unterstützen, eine fachliche Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die es ermöglicht, in komplexen und prinzipiell unvorhersehbaren Arbeitssituationen selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln.

9 Gemäß den Rahmenvorgaben des MBJS vom 18.09.2009 (ABl. MBJS 2009, S. 307).

Die Kooperation zwischen den Lernorten

Die konzeptionelle Anlage der Qualifizierung bringt hohe Anforderungen an alle Beteiligten mit sich. Die lernortübergreifende Bearbeitung von Themen und Inhalten, die methodische Verzahnung der Tätigkeiten an den unterschiedlichen Lernorten und die Individualisierung der Bildungsprozesse der Teilnehmenden setzt eine enge Kooperation und Beteiligung der an der Planung, Durchführung und Auswertung Beteiligten voraus. Dementsprechend sind wesentliche Erfolgsfaktoren für die Qualifizierung: die enge Zusammenarbeit zwischen dem Lernort Praxis (vertreten durch die Leitungen und/oder Mentorinnen bzw. Mentoren) und dem Lernort Seminar (vertreten durch die pädagogische Leitung und die Ausbildungsbegleitung) sowie die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für den zweijährigen Prozess. Hier werden wichtige Grundlagen bereits vor und mit dem Beginn der Qualifizierung gelegt.

Die Zusammenarbeit etablieren, Kontinuität und Verbindlichkeit herstellen – Integration unterschiedlicher Arbeitsformen

Neben vorgelagerten Informationsveranstaltungen für interessierte Einrichtungen und Träger finden vor der Qualifizierung Erstgespräche in den Kindertageseinrichtungen statt, die sich für eine Kooperation interessieren und geeignet erscheinen. In diesen Gesprächen (an denen möglichst die Leitung und die künftige Mentorin bzw. der künftige Mentor beteiligt sind) wird Folgendes thematisiert: die Eckpunkte der Qualifizierung, die besonderen Gegebenheiten vor Ort, gegenseitige Erwartungen, Rechte und Pflichten sowie offene Fragen. Der Austausch bietet den Ausgangspunkt für eine eventuelle Kooperation. Er ermöglicht es den Vertreterinnen und Vertretern beider Lernorte zudem, sich gut orientiert zu entscheiden.

Erfahrungsgemäß unterstützt eine längere gemeinsame Arbeitsphase zu Beginn der Qualifizierung die weitere Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren, wie z.B. ein zweitägiger Workshop. Hier wird die Basis für eine gemeinsame Arbeitskultur, für die weitere Zusammenarbeit auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene, gelegt.

Im weiteren Qualifizierungsverlauf werden der fachliche Austausch und die verbindliche Zusammenarbeit über verschiedene Arbeitsformen und Angebote sichergestellt. Dazu zählen beispielsweise

- Arbeitstreffen mit Mentorinnen und Mentoren sowie Gespräche im Rahmen von Hospitationen in der Kindertageseinrichtung,
- persönliche Gespräche außerhalb dieser regelmäßigen Termine, um sich über Entwicklungsstände von Teilnehmenden, die weitere Begleitung am jeweiligen Lernort und Ähnliches zu verständigen und
- die Möglichkeit des kontinuierlichen Austauschs über ein geschlossenes Internetforum bzw. eine Lernplattform. Hier werden auch Informationen und Materialien aus der Qualifizierung zum Download bereitgestellt.

Inhaltliche Prämissen

Für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern des Lernorts Praxis ebenso wie in der Arbeit mit den Teilnehmenden gilt der Modellcharakter und zwar unabhängig von der Arbeitsform. Das schließt die methodische Gestaltung von Arbeitstreffen ebenso ein wie den professionellen Habitus, den die pädagogische Leitung, Ausbildungsbegleitung und Dozentinnen und Dozenten zeigen. Jegliche Arbeitsbegegnung muss diesem Prinzip Rechnung tragen und als Modell für die Begleitung der Teilnehmenden am Lernort Praxis dienen können. Dazu zählt beispielsweise auch, Mentorinnen und Mentoren individuelle Orientierungen und Arbeitshilfen zur Verfügung zu stellen, die sie bei der Qualifizierung der Teilnehmenden vor Ort unterstützen sowie die Beteiligung von Leitungen, Mentorinnen und Mentoren an der Planung des weiteren Qualifizierungsverlaufs.

Die Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern des Lernorts Kindertageseinrichtung an der Planung, Auswertung und Weiterentwicklung der Qualifizierung wird durch strukturelle Voraussetzungen gestützt. Das lässt sich am Beispiel der inhaltlichen Planung und hinsichtlich des Verfahrens zur Einschätzung der Tätigkeit der Teilnehmenden in der Kindertageseinrichtung verdeutlichen.

Grundlegend für die zeitliche Planung zur Bearbeitung von Themen und Inhalten sind die Rahmenvorgaben[10]. Sie sehen für die Arbeit im Seminar neben themengebundenen Mindeststundenzahlen weitere Stunden zur Vertiefung ausgewählter Fragestellungen vor – eine wichtige Grundlage, um die Teilnehmenden in der Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz möglichst bedarfsorientiert und flexibel unterstützen zu können.

Weitere Bezugspunkte sind der phasenhafte Verlauf der Qualifizierung (Orientierung, Erprobung, Verselbständigung und Beendigung/Abschied), regionale und trägerspezifische Besonderheiten sowie Voraussetzungen der Kindertageseinrichtungen und Teilnehmenden.

Darüber hinaus werden mit Blick auf die aktuellen Gegebenheiten in den Kindertageseinrichtungen Inhalte und Themen möglichst so geplant und bearbeitet, dass sie erstens in einen durchgängigen situativen Kontext gestellt werden. Zweitens sollen sie an konkrete Erfahrungen und daraus entstehende Klärungsbedarfe zeitnah anschließen.

Eine solche Vorgehensweise ist nur möglich, wenn jedes Arbeitstreffen mit Mentorinnen und Mentoren von der Frage nach dem Stand der einzelnen Teilnehmenden und der Gruppe begleitet wird. Auch soll der Frage nach Schlussfolgerungen für die weitere Planung der Tätigkeit an den unterschiedlichen Lernorten nachgegangen werden[11]. Und sie ist nur dann möglich, wenn es neben der zeitlichen Festlegung zur Bearbeitung von Themen und Inhalten eine planerische Offenheit gibt. Diese Offenheit ermöglicht, Rückmeldungen/Beobachtungen von Mentorinnen und Mentoren (Teilnehmenden, Dozentinnen und Dozenten und Ausbildungsbegleitung) aufzugreifen und zeitnah in die inhaltliche Ausgestaltung der Seminarphasen und Praxisaufgaben einfließen zu lassen. Dazu werden zu Beginn der Qualifizierung Zeiten eingeplant, die inhaltlich offen bleiben – erst im Qualifizierungsverlauf wird festgelegt, welche Inhalte behandelt werden.

Der Erfolg der Qualifizierung ist auf eine enge Verzahnung angewiesen. Sie gelingt dann, wenn die Beteiligten gemeinsam engagiert und in gegenseitiger Anerkennung die Qualifizierung vorantreiben und auf Rahmenbedingungen zurückgreifen können, die ihr Engagement unterstützen.

10 Vgl. Rahmenvorgaben für eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung zur Erzieherin/zum Erzieher für den Bereich der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg sowie für das Verfahren zur Erteilung der Bescheinigung über die Feststellung gleichwertiger Fähigkeiten. Stand 5. Mai 2009.

11 Dies gilt gleichermaßen für die Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden und den Dozentinnen und Dozenten.

2.3 Förderung des Fachkräftenachwuchses – Qualifizierung des Lernorts Praxis

Stefan Peter, Hanne Theurich und Carola Wildt

Das vorliegende Konzept mit dem Fokus auf die Qualifizierung des Lernorts Praxis und auf die Erweiterung des Kreises der Praktikantinnen und Praktikanten wurde 2010 vom *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg* (SFBB) entwickelt. In Berlin und Brandenburg werden Fachkräfte aus den Arbeitsfeldern *Kindertagesbetreuung, Hilfen zur Erziehung* sowie *Jugendarbeit* stark nachgefragt. Die Nachfrage von Fachkräften aus Berlin und Brandenburg und aus den Arbeitsfeldern der *Kindertagesbetreuung, Hilfen zur Erziehung* und *Jugendarbeit* war und ist enorm. Bisher wurde die Qualifizierung zweimal jährlich durchgeführt.

2.3.1 Ziele der Qualifizierung

Mit der Etablierung von Funktionsstellen für die Tätigkeit der Anleitung soll die Einrichtung als Lernort Praxis gestärkt werden, einen kompetenzorientierten Ausbildungsplan zu entwickeln, die Kooperation der Lernorte zu verbessern sowie professionell tätige Praxisanleiterinnen und -anleiter zu qualifizieren.

Die Fortbildungsreihe ist in vier Module eingeteilt (insgesamt 88 Unterrichtsstunden), die sich auf einen Zeitraum von vier bis sechs Monate verteilen. Zwischen den Lernphasen werden Praxisaufgaben erarbeitet. Die folgende Skizze zeigt die Themenschwerpunkte der einzelnen Bausteine, die in ihrer Dauer variieren:

Themenschwerpunkte der Module

Modul 1 Profil der Einrichtung als Lernort Praxis und Rolle der Anleiterin bzw. des Anleiters (24 Unterrichtsstunden)

- Handlungskompetenzmodell
- Lernfelder nach Rahmenlehrplan
- Entwicklung von Bildungsarrangements
- Erstellung eines Ausbildungsplans und Implementierung in die Praxis

Modul 2 Kommunikation im Prozess der Ausbildung am Lernort Praxis (32 Unterrichtsstunden)

- Anleitungs- und Reflexionsgespräche
- Grundlagen der Kommunikation im systemischen Kontext
- Zielfindungsprozesse
- Kritikgespräche
- Konfliktmanagement

Modul 3 Bewertung des Praktikums – Profil des Lernorts Praxis in der Konzeption (24 Unterrichtsstunden)

- Diskurs mit Fachschulen – interdisziplinärer Austausch
- Praktikumsbeurteilung – das erfolgreiche Bestehen des Praktikums
- Der Lernort Praxis in der Einrichtungskonzeption
- Präsentation der Einrichtungen – selbstbewusste Darstellung des Lernorts

Modul 4 Abschlusstag (8 Unterrichtsstunden)

- Reflexion und Evaluationsmethoden
- Zielstellungen zum Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis

2.3.2 Das Wesen der Qualifizierungsmaßnahme

Die Qualifizierungsreihe ist charakterisiert durch einen ständigen Wechsel von informativen Inputs aus der Theorie, dem Auffinden und Verwerten von Erfahrungswissen der Teilnehmenden, dem offenen Diskurs und dem Einüben von Ungewohntem. Die Teilnehmenden leiten daraus ihre (verschriftlichten) Standards für die Begleitung von Praktikantinnen und Praktikanten ab, überprüfen diese und passen sie zwischen den einzelnen Modulen an ihre eigenen Praxisstellen/Arbeitskontexte an.

Die Dozentinnen und Dozenten achten die Teilnehmenden als Expertinnen und Experten in der Praxis und legen viel Wert auf die Würdigung

der Funktion der Praxisanleitung. Das erhöht die Motivation seitens der Fachkräfte, neu erworbenen Kenntnisse in der Praxis zu erproben und den Diskurs mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort selbstbewusst zu führen.

Zu Beginn der Fortbildung wird viel Zeit für das Kennenlernen der Teilnehmenden eingeplant, um die durchschnittlich zehn Jahre Berufserfahrung der Teilnehmenden nutzen zu können. Es werden ausschließlich Methoden angewandt, die die Teilnehmenden in ihrer eigenen Praxis als Anleiterinnen bzw. Anleiter einsetzen können. Darüber hinaus werden Übungen gemacht, um die Situation und möglichen Sichtweisen einer potenziellen Praktikantin bzw. eines potenziellen Praktikanten im Blick zu behalten. Ein Beispiel hierfür ist eine individuell angelegte Zeitreise, welche jeden Teilnehmenden in die eigene Ausbildungszeit zurückversetzt.

Die Dozentinnen und Dozenten vermitteln ausgewähltes theoretisches Wissen in den Bereichen *Kommunikation*, *lernfeldorientierte Bildung* und zum *Kompetenzbegriff* und überprüfen diese Inhalte an den Erfahrungen aus der Gruppe. Wissenswertes darüber hinaus, z.B. Lehrpläne an den Fachschulen, gesetzliche Regelungen bei der Beurteilung oder gute Beispiele für eine Konzeption, sind u.a. eingebunden in eine anspruchsvolle und zugleich Spaß bringende Internetrally.

Ein weiteres Merkmal der Qualifizierung ist die häufige Arbeit in Kleingruppen mit Workshop-Charakter. Bei der Ausbildungsplanung hat sich diese Arbeitsform bewährt. Für die erfolgreiche Bewältigung der anspruchsvollen Aufgabe, die Ziele der eigenen Einrichtung und die Vorgaben der Rahmenlehrpläne der Fachschule mit den individuellen Ausbildungszielen der anvertrauten Personen in Einklang zu bringen, ist hohe Konzentration und ein vertrauensvoller Rahmen gefordert.

In der Qualifizierung wird bewusst zwischen Reflexions- und Kritikgesprächen unterschieden. Kommunikation muss erfahren werden, um sie zu verstehen und verändern zu können. Auch hier wird viel Wert auf Übungen in Kleingruppen mit sofortiger Rückmeldung der Teilnehmenden gelegt, um die eigene Wirkung auf das Gegenüber überprüfen zu können. Spannend sind die Diskussionen immer dann, wenn Gäste aus den Fachschulen dabei sind. Ein gemeinsam und vorab erarbeiteter Katalog strukturiert und priorisiert die Fragen der Teilnehmenden. Der Dialog könnte endlos fortgesetzt werden und vieles bleibt am Ende noch unbeantwortet. Dabei wird deutlich wird, dass es beim Brückenbau zwischen Schule und Praxis viel Gesprächsbedarf gibt. Die Begegnungen zeigen aber auch, dass beide Seiten mehr und mehr die Verantwortung dafür wahrnehmen, die Ausbildung zu verbessern.

Möchte man den Geist dieser Qualifizierungsmaßnahme beschreiben, muss man die Bedeutung der Talente, Ressourcen und Erfahrungen betonen, welche die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in die Praxis mitbringen und die Grundlage für eine gelingende Ausbildung sind. Partizipatives Handeln ist nur auf Grundlage einer wertschätzenden Kommunikation möglich. Bildung braucht Beziehung – in der Ausbildung, in Qualifizierungsmaßnahmen der Fort- und Weiterbildung sowie am Lernort Praxis. Dafür schafft diese Qualifizierungsmaßnahme eine Atmosphäre der Wertschätzung und Offenheit.

2.4 Vorstellung der trägerübergreifenden Qualifizierung *Anleiten will gelernt sein* Rita Haberkorn

2.4.1 Der Blick zurück

Die Jugendministerkonferenz beschloss im Mai 2001 einstimmig die Eckpunkte zur Verzahnung von schulischer und praktischer Ausbildung. Auch die Kultusministerkonferenz sprach am 28. Januar 2000 schon von der gemeinsamen Verantwortung beider Lernorte.

Von den Fachschulen wurde gefordert:

- Gemeinsam mit dem Lernort Praxis einen Ausbildungsplan für die Studierenden in den praktischen Ausbildungsabschnitten zu erstellen und
- Mitverantwortung für die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis durch vernetzte Professionalisierung beider Lernorte zu übernehmen.

Von den Trägern der Kindertageseinrichtungen wurde gefordert:

- Die Praxis als Lernort anzuerkennen und für deren Qualifizierung zu sorgen,
- Verantwortung für die Ausbildung des Nachwuchses zu übernehmen,
- die Qualifizierung berufserfahrener Fachkräfte für die Tätigkeit als Mentorinnen und Mentoren zu unterstützen.

Vielfalt der Angebote

Viele Modellversuche und Projekte hatten sich zuvor in den 1990er-Jahren bundesweit mit der Neudefinition des Theorie-Praxis-Verhältnisses beschäftigt. Ein zunehmend dialogisches Miteinander anstelle von strikter Zweiteilung in theoretisches Wissen und praktischer Erfahrung war deshalb nicht mehr ganz fremd.

Zu dieser Zeit zeichneten sich erste Qualifizierungsangebote in der bundesdeutschen Landschaft ab, die folgende Organisationsstrukturen aufwiesen – so auch im südhessischen Bereich:

- Trägerinterne Zusammenarbeit, z.B. ein evangelischer Träger, der Aus- und Fortbildung unter einem Dach verantwortet,
- sozialpädagogische Fortbildungsträger mit eigenen, von den Ausbildungsträgern unabhängigen Konzepten,
- Fachschule im Alleingang, z.B. die Initiative der katholischen Fachschule in Oberursel mit eigenem Qualifizierungsangebot.

Das Konzept „Anleiten will gelernt sein“

Aus dieser Situation heraus entstand das alternative Angebot der trägerübergreifenden Initiative *Anleiten will gelernt sein*, dessen Akzeptanz in der Praxis beeindruckt. In den Jahren 2002 bis 2013 nahmen insgesamt 229 Fachkräfte an dem Kurs teil – die alljährliche Nachfrage überstieg die Anzahl an Plätzen allerdings bei Weitem.

Im Folgenden wird die Entstehungsgeschichte und konzeptionelle Rahmung des Konzeptes *Anleiten will gelernt sein* kurz skizziert.

Die Qualifizierung geht zurück auf eine Initiative des Beirats der Fachschule für Sozialpädagogik in Wiesbaden, der die trägerübergreifende Weiterbildung für Anleiterinnen und Anleiter im Jahr 2002 konzipierte. An dem Konzept beteiligen sich neben der Fachschule für Sozialpädagogik verschiedene Träger von Kindertagesstätten: die *Stadt Wiesbaden,* der *AWO e.V.,* der Verein *MitInitiative* (Dach der Elternvereine) und der Lebenshilfe e.V.

Eine Initiative der Basis

Das Team setzt sich zusammen aus jeweils einer fortbildungserfahrenen Kita-Leitung jedes Trägers, welche festes Mitglied im Planungsgremium wird. Gemeinsam mit der in Qualitätsentwicklung und Fortbildung erfahrenen Lehrkraft der Fachschule wurde das Profil der Qualifizierungsreihe konzipiert, das mit jedem Kurs weiterentwickelt wird. Die Planungsgruppe trifft sich zwischen jedem Kurswochenende zur Auswertung und weiteren Planung. Sie bildet das Rückgrat des Leitungsteams. Das kontinuierliche Engagement der Beteiligten ist auch nach zehn Kursjahren fast ungebrochen,

lediglich die Vertretung der Fachschule wurde neu besetzt. Für die Mitarbeit sowohl im Planungsgremium als auch im Leitungsteam stellen die jeweiligen Träger Arbeitszeit zur Verfügung, für die Vertreterin bzw. den Vertreter der Fachschule ist es eine Stunde im Deputat. Zusätzliche Honorarkosten fallen nicht an. Die Kursdauer beträgt acht Module (Donnerstagnachmittag drei Stunden und Freitag sieben Stunden). Die Qualifizierung wird durchgeführt von Referentinnen und Referenten der Fachschule, des AWO e.V. und dem städtischen Träger.

Inhaltliche Schwerpunkte orientieren sich vor allem an der Zusammenarbeit von Mentorin bzw. Mentor und Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten und an den Aufgaben, die das Berufspraktikum ausweist. Für eine *gute* Qualität des Anleitungsprozesses wurden z.B. konkrete Anregungen für deren Praxis entwickelt. Es entstanden Leitfäden und konzeptionelle Beiträge zur Begleitung und Beratung. Das veränderte Bild der Erzieherin bzw. des Erziehers und damit auch der Mentorin bzw. des Mentors ist eines der leitenden Orientierungen.

Die Qualifizierung ist in sechs Module eingeteilt, deren Inhalte im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

Aufbau der Module

Modul 1:
- Auswahl und Einstellung der Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten (BPK)
- Einführung der BPK – *auf den Anfang kommt es an*

Modul 2:
- Biografiearbeit zur beruflichen Entwicklung der Anleiterin bzw. des Anleiters
- Auswirkungen der Lebensbiographie der BPK auf die Zusammenarbeit
- Rolle und Aufgaben der Anleiterin bzw. des Anleiters

Modul 3:
- Hessische Richtlinien für das Berufspraktikum
- Individueller Ausbildungsplan – auf dem Weg zu einem eigenen Portfolio

Modul 4:
- Richtlinien für die berufspraktische Ausbildung zur Sozialassistentin bzw.zum Sozialassistenten
- Kommunikationsmodelle
- Gesprächsführung
- Inhalt der Anleitergespräche
- Die Begleitung der BPK auf dem Weg zu mehr Professionalität
- Verhalten in Konfliktsituationen während der Ausbildungsphase in der Praxis

Modul 5:
- Anforderungsprofil: Kompetenzprofile

Modul 6:
- Beurteilungen professionell formulieren
- Grundlagen der Präsentation im Hinblick auf das Abschlussmodul

Modul 7:
- Vorbereitung der Präsentation
- internes Fachgespräch
- Öffentliche Präsentation der Facharbeiten
- Verleihung der Zertifikate

2.4.2 Perspektiven der Weiterentwicklung

In den vergangenen zehn Jahren haben sich die Anforderungen an die Praxis und Ausbildung weiterentwickelt, die Kompetenzorientierung löste die Aufgabenorientierung ab. In diesem Kontext erlebt auch die Weiterbildung *Anleitung will gelernt sein* eine stetige Weiterentwicklung und neue Konturierung. Dies gelingt vor allem dann, wenn die Planungsgruppe über die Zeit fachliches Interesse an der stets notwendigen qualitativen Weiterentwicklung des Angebots zeigt. Im Bereich der Kindertageseinrichtungen engagieren sich neue Träger. Der Arbeiter-Samariter-Bund ist in der Region um Wiesbaden, Taunus und Rheingau mit zunehmend mehr Einrichtungen engagiert und an einer Kooperation interessiert.

2.5 Vorstellung des Qualifizierungskonzepts *Qualifiziert in der Praxis anleiten* Dr. Sabine Fischer

Die Fortbildung *Qualifiziert in der Praxis anleiten* richtet sich an Fachkräfte in der Elementarpädagogik, die angehende Erzieherinnen bzw. Erzieher und Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger sowie andere sozialpädagogische Berufsgruppen im Rahmen der praktischen Ausbildung oder des Berufspraktikums in der Praxis begleiten. Bisher wurde die Fortbildung im Rahmen der Qualitätsentwicklung eines größeren Trägers durchgeführt. Sie ist konzipiert für eine Gruppe von 12 bis 15 Personen, die eventuell schon Erfahrungen in der Anleitung mitbringen.

2.5.1 Konzept und Zielsetzung

Ziel der Fortbildung ist die Erweiterung der Handlungskompetenz von Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern. Im Verlauf der Qualifizierung erwerben sie theoretische und praktische Kenntnisse und entwickeln personale Kompetenzen. Die Reflexion der eigenen Haltung und Biografie sind dabei von besonderer Bedeutung, ebenso wie die Vermittlung von Methoden, die in der Praxisanleitung von angehenden Fachkräften hilfreich sein können.

Ein besonderes Anliegen der Fortbildung ist es, den Anleiterinnen und Anleitern die Fähigkeit zu vermitteln, ihr Handeln in der Praxis zu begründen und kritisch zu reflektieren. Außerdem sollen sie dazu angeregt werden, in der pädagogischen Praxis auftretende Widersprüche und Problemstellungen zu erkennen, um die Komplexität pädagogischer Situationen für die Praktikantinnen und Praktikanten aufzeigen zu können. Dazu müssen sie Probleme und Herausforderungen als Lerngelegenheit für die Praktikantinnen und Praktikanten begreifen und in der Lage sein, sie für deren Entwicklung nutzbar zu machen.

Ein weiteres wichtiges Ziel der Fortbildung ist die Stärkung der beruflichen Identität der Fachkräfte als Praxisanleiterinnen bzw. Praxisanleiter, die von Selbstbewusstsein und einem reflektierten Selbstverständnis getragen sein sollte. Das erfolgt, indem die Erfahrungen der Fachkräfte als wichtige Ressource wertgeschätzt werden aber auch durch eine intensive Auseinandersetzung mit der zukünftigen Rolle als Praxisanleiterin bzw. Praxisanleiter. Die Bedeutung der Praxisanleitung für die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte wird dabei immer wieder aufgezeigt und hervorgehoben. Durch dieses Vorgehen sollen die Teilnehmenden mehr Sicherheit hinsichtlich ihrer Rolle als Praxisanleiterinnen bzw. Praxisanleiter und Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner der Fachschulen gewinnen; und der Kritik von Seiten der Fachschulen am mangelnden Selbstbewusstsein der Praxisanleitungen (Flämig 2011) kann damit entgegengewirkt werden.

Das Konzept der Fortbildung basiert außerdem darauf, dass die Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte nicht nur als Aufgabe der Anleitung verstanden wird, sondern in die Konzeption der Einrichtung eingebunden und als gemeinsame Aufgabe von Team und Träger getragen werden muss. Praxisanleitung wird hier verstanden als kreative, anregende Ergänzung und Reflexion der eigenen Alltagspraxis – als Bereicherung der Einrichtung und nicht als zusätzliche Belastung.

2.5.2 Struktur, Inhalte und Ablauf der Fortbildung

Die Fortbildung ist konzipiert für einen Zeitraum von zwei Jahren, bzw. sechs Quartalen, wobei jeweils das dritte Quartal, also die Zeit zwischen Juli und September, aufgrund der Ferien und der Eingewöhnungszeiten für die neuen Kinder nicht einbezogen wird. Im ersten Jahr erfolgt die theoretische Einführung in Form von fünf aufeinanderfolgenden Modulen. Inhaltlich orientieren sich die Fortbildungsmodule an den verschiedenen Phasen einer praktischen Ausbildung, – der Orientierungs-, der Vertiefungs- und Erprobungsphase, sowie der Verselbständigungs- und Ablösungsphase. Zu Beginn der Fortbildung steht deshalb die Vorbereitung

der Einrichtung und der pädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt. Dazu gehören beispielsweise Themen wie die Berufsbiografie mit Blick auf die eigene Ausbildung oder Schlüsselkompetenzen und Visionen einer idealen Praxisanleitung. Auch die berufspraktischen Ziele und das Kooperationsdreieck Schülerin, Praxisanleitung und Schule werden schon früh differenziert betrachtet. In der Vertiefungs- und Erprobungsphase geht es um die Frage, welche Möglichkeiten und Wege sich bieten, um die Entwicklung der Praktikantin bzw. des Praktikanten zu fördern. Gesprächsführung und Kommunikation bilden dafür eine Grundlage. Zentral für den Abschluss der Qualifizierung sind die Beurteilung und Bewertung und die Frage nach einem *guten* Abschluss für alle Beteiligten.

Das Klären der rechtlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Praxisanleitung erfolgt situativ über die gesamte Fortbildungszeit hinweg. Dies gilt auch für methodische Anregungen und Handlungsideen für Schlüsselsituationen. Die Module sind methodisch so gestaltet, dass der kurze theoretische Input durch praktische Übungen, Rollenspiele, das Bearbeiten von Praxisbeispielen und Diskussionen sowie Transferaufgaben ergänzt wird.

Begleitend zu den Fortbildungsmodulen erhalten die Teilnehmenden einen Leitfaden, in dem sie die Workshopthemen (*Start in die Praxis*, *Entwicklung fördern, Kompetenzen stärken und Ziele setzen*, *Kommunikation und Gesprächsführung*, *Ergebnisse bewerten und den Abschied vorbereiten*) vor- und nachbereiten können. Darüber hinaus werden sie motiviert, Inhalte anhand des Leitfadens mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren.

Im zweiten Jahr, wenn die eigentliche Anleitungsphase für die Teilnehmenden in der Praxis beginnt, finden begleitend dazu zwei Reflexionsworkshops und zwei Praxisanleiterinnen- und Praxisanleitertreffen statt. In den Reflexionsworkshops beschäftigen sich die Teilnehmenden mit konkreten Fragestellungen ihrer Anleitungssituation. Dies können allgemeine Fragen sein, die den Anleitungsprozess betreffen, oder spezifische Problemstellungen, die vom Kontext der jeweiligen Situation abhängig sind, und dann in Form einer Fallbesprechung bearbeitet werden. Dabei werden entsprechende Inhalte der Module zur Analyse der Situation oder zur Problemlösung herangezogen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Mögliche Themen der Reflexionsworkshops können z.B. sein:

- die Kooperation und Kommunikation zwischen Anleiterin bzw. Anleiter und Praktikantin bzw. Praktikant
- die Differenz zwischen beruflicher Anforderung und Kompetenz der Praktikantin bzw. des Praktikanten
- die Diskrepanz zwischen Anforderungen der Schule und Möglichkeiten der Praxisstelle
- Unsicherheiten hinsichtlich der Frage, wie viel Raum zur Entfaltung den Praktikantinnen und Praktikanten zugestanden werden kann.

Die beiden Treffen der Anleiterinnen und Anleiter im letzten Fortbildungsquartal fördern die Verselbständigung der Fachkräfte. Sie werden deshalb beim ersten Treffen in die Methode der *Kollegialen Beratung* eingeführt, sodass sie beim zweiten Treffen ihre Themen selbständig bearbeiten können. Für die Reflexionsworkshops in der Praxisphase wird die Gruppe geteilt, sodass ein intensiveres Bearbeiten der Fragestellungen möglich wird.

2.5.3 Resümee

Hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Weiterbildung ergab eine Befragung von 18 Teilnehmenden nach dem Ende der Reflexionsworkshops, dass sie durch die Weiterbildung ein Bewusstsein dafür entwickeln konnten, wie wichtig die Praxis in der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und wie wichtig damit auch ihre Rolle ist. Am häufigsten betonten sie jedoch, dass sie sich der Bedeutung von Austausch, Gespräch und Reflexion in der Praxisanleitung bewusster wurden, dass sie mehr Sicherheit in der Anleitung gewannen und dass sie ihre persönlichen Kompetenzen weiterentwickeln konnten. Die Fortbildung konnte die Teilnehmenden außerdem je nach individueller Vorerfahrung und Kontext für verschiedene The-

men der Praxisanleitung sensibilisieren. Dies macht deutlich, dass die Fachkräfte den Inhalten der Fortbildung unterschiedliche Priorität zuschrieben. Abschließend merkten die Teilnehmenden an, dass sie sich mehr Austausch und Reflexionsmöglichkeiten wünschen, bzw. dass die Fortbildungszeit ausgeweitet werden sollte. Hier zeichnet sich der Bedarf der Fachkräfte an Reflexion und Austausch deutlich ab.

Die Erfahrung der Fortbildnerinnen und Fortbildner zeigte aber auch, dass die Grenzen der Qualifizierung dann erreicht werden, wenn in der Praxis Probleme entstehen, die zu komplex für die Beteiligten sind und ohne weitere Unterstützung von außen, z.B. in Form von Supervision oder Coaching, nicht gelöst werden können.

Literatur

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

Sabine Fischer/Kristina Speck-Giesler (2014): Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität. Berlin

2.6 Vorstellung der Zusatzqualifikation Kompetente Praxisanleitung

Sandra Mahler, Stefan Paetzholdt-Hofner und Ute Rumpel

2.6.1 Entwicklung der Zusatzqualifizierung

Seit 2013 bietet das *Pädagogische Institut* in München eine Zusatzqualifikation mit dem Abschluss eines Zertifikats an. Entwickelt wurde die Zusatzqualifikation vom *Pädagogischen Institut* in Zusammenarbeit mit einer Leitung und einer Erzieherin aus der Praxis sowie einem Fortbildungsreferenten und Lehrer der *Städtischen Fachakademie in München*. Das Team führt die Zusatzqualifikation auch durch. Hintergrund dieser Konzeption ist die zunehmende Bedeutung und Wertschätzung von Praxisbegleitung im Erzieherinnen- bzw. Erzieherberuf, die Wichtigkeit dieser Phase für die gelingende Einmündung in den Beruf und die Berufszufriedenheit der angehenden Erzieherinnen und Erzieher.

Der kontinuierlichen Kommunikation und Kooperation zwischen dem Lernort Praxis und der Ausbildungsstätte Fachakademie wird in dieser Zusatzqualifikation insbesondere auch durch die modellhafte Zusammenarbeit der Referentinnen und Referenten beider Lernorte Rechnung getragen.

2.6.2 Das Qualifizierungskonzept

Die Zusatzqualifikation dauert rund ein Jahr und ist in Form von vier Modulen aufgebaut, die durch eine Informations- und eine Abschlussveranstaltung eingerahmt werden. Die Maßnahme beginnt bereits vor den Sommerferien. So haben die 21 Teilnehmenden die Möglichkeit, wesentliche Grundlagen vor Beginn des Sozialpädagogischen

Seminars (SPS)[12] oder dem Anerkennungsjahr (das es in Bayern noch gibt) mit den Referentinnen und Referenten zu thematisieren. Das gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, den Start mit den Jahrespraktikantinnen und -praktikanten im September entscheidend positiv zu prägen. Aufnahmekriterium ist die Begleitung eines Jahrespraktikantin oder eines Jahrespraktikanten bzw. bereits vorhandene Erfahrungen als Anleitung.

Das Konzept der Qualifikation ermöglicht es, den Anleitungsprozess über ein Jahr kontinuierlich zu begleiten und neben aktuellen Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden zentrale Themen in den Modulen vertieft zu bearbeiten. Vor jedem neuen Kurs finden in Zusammenarbeit mit den Referentinnen und des Referenten und dem Pädagogischen Institut eine Evaluation und Qualitätssicherung statt, um Erfahrungen und aktuelle Entwicklungen für die Weiterentwicklung des Konzepts zu nutzen bzw. zu berücksichtigen.

Die Qualifizierung ist in vier Module gegliedert, die von einer Informationsveranstaltung und einen Abschluss gerahmt werden. Sie werden im Folgenden überblicksartig vorgestellt.

Inhaltlicher Aufbau

Informationsveranstaltung

Vorstellung des Konzepts und des Ablaufs, Klären von Fragen zur Qualifikation
Zielgruppe: Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Leitungen der Einrichtungen

Modul 1: Grundlagen des Anleitungsprozesses (dreitägiger Workshop)

- Kennenlernen der Gruppe, Einführung in Arbeitsgrundlagen wie Lerntagebuch
- Entwicklung der eigenen Identität, Haltung und Werte
- Rollen von Anleitung und Praktikantin bzw. Praktikant
- Umgang mit Macht und Verantwortung
- Strukturen und Rahmenbedingungen
- Ausbildungsplan
- Anforderungen an die Anleiterin oder den Anleiter durch unterschiedliche Erwartungen
- (z.B. Träger, Schule, Praktikantin bzw. Praktikant, Professionialisierung)

Modul 2: Anleitung in der Praxis (vier eintägige Workshops verteilt über ein Jahr)

- Gesprächsführung
- Anleitungs- und Reflexionsgespräche
- Feedback geben
- Methoden im Anleitungsprozess
- Konfliktlösung
- Einschätzung und Beurteilung
- Reflexion und Bearbeitung aktueller Themen aus der Praxis
- Genderthemen, interkulturelle Pädagogik

Modul 3: Kooperation mit den Fachakademien (zweitägiger Workshop)

- Information zu SPS und Anerkennungsjahr durch Lehrkräfte der Städt. Fachakademie
- Kooperationsmöglichkeiten und -gestaltung
- Beurteilungen
- Standards für Anleitung

Modul 4: „Das Team im Anleitungsprozess" (zweitägiger Workshop)

- Bedeutung von Team und Leitung
- Anleitung im Team
- Hauskonzeption
- Einbindung der Praktikantinnen und Praktikanten ins Team
- Teamphasen und -rollen
- Konfliktmanagement

Abschlussveranstaltung

Vorstellung der Lernerfahrungen der Teilnehmenden, Jahresfeedback, Zertifikatsübergabe

12 zweijährige (manchmal einjährige) Kinderpflege-Ausbildung, als Bedingung für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher.

2.6.3 Die Stärken der Qualifikation

Das Team aus Referentinnen und Referenten hat Einblick und Kenntnisse der unterschiedlichen Lernorte (Schule und Praxis). Es ergänzt sich diesbezüglich bei der Planung und Realisierung der Kursinhalte in besonderer Weise. Das Konzept ist so angelegt, dass alle Teilnehmenden aktuelle Themen ihrer Arbeitskontexte zeitnah besprechen können – die Reflexion und Evaluation der eigenen Arbeit als Mentorin bzw. Mentor stehen im Zentrum der Qualifikation. Auch die kontinuierliche Einbeziehung der eigenen (Berufs-)Biografie ist ein wesentliches Kriterium, das die Reflexion der individuellen Prägungen ermöglicht. Es wird auf ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis geachtet, auf die Partizipation der Teilnehmenden und auf die Einbindung regelmäßigen gegenseitigen Feedbacks.

2.6.4 Potenziale der Weiterentwicklung

Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Qualifizierungskonzepts formulieren die Autorinnen und Autoren folgende Punkte:

- Evaluation der Theorieinhalte und vertiefenden Praxisübungen und regelmäßige Überprüfung der Balance von Theorie und Praxis
- intensivere Einbindung der Ausbildungsstätte in den Qualifizierungsprozess durch praktische Aufgaben an die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer
- Darstellung der Bedeutung der gesamten Einrichtung als Ausbildungsstätte in der Eröffnungsveranstaltung
- Reflexion der Zusammenarbeit zwischen der *Städtischen Fachakademie München*, den *Praxisstellen und dem Pädagogischen Institut*, bzw. dem *Referat für Bildung und Sport – Kindertageseinrichtung der Stadt München*
- Überprüfung und Orientierung an den Kriterien einer kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildungen (WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7), insbesondere unter Berücksichtigung der Selbst- und Sozialkompetenz, der Fachkompetenz und der Fertigkeiten und methodischen Umsetzung.

D | Literatur- und Medienempfehlungen

D Inhalt

1 Literatur für die Weiterbildungspraxis 180

2 Literatur für die Praxis der Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen 182

3 Medien 183

4 Filme 185

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben. Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen.

Für eine bessere Orientierung sind die Literaturempfehlungen nach Literatur für die Weiterbildungspraxis, Literatur für die Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen und Medien gegliedert.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe zusammengestellt. Wir danken besonders Sigrid Ebert für die Hinweise und Strukturierungsideen.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Sommer 2014 wider und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

1 Literatur für die Weiterbildungspraxis

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg

Averhoff, Cornelia/Herkommer, Lotte/Jeannot, Godje/Strodtmann, Dorothea/Weiß, Elke (2007): Pädagogisches Handeln professionalisieren. Hamburg

Balluseck, Hilde v./Kruse, Elke/Panier, Anke/Schnadt, Pia (2008): Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Uckerland

Bauer, Hans G./Brater, Michael/Büchele, Ute/Dufter-Weis, Angelika/Maurus, Anna/Munz, Claudia (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld

Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München

Bonfert, Christine (2008): Praktikumsbegleitung. Ein Praktikumsmanual für den Einsatz in der Praxis. Freiburg. Verfügbar unter: http://cb-kunstvoll.de/interessantes/Praktikumsmanual.pdf

Braunroth-Maier, Almut (2008): Die Praxis – ein wichtiger Bestandteil in der Erzieherausbildung. Erzieherinnen melden sich zu Wort. In: klein & groß Nr. 12, S. 51–59

Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/Basel

Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung - Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München. S. 143-155

Ebert, Sigrid (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de

Ellermann, Walter (2011): Das sozialpädagogische Praktikum. Berlin

Fischer, Sabine/Speck-Giesler, Kristina (2014): Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität. Berlin

Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim/Berlin/Basel

Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (2009): Erzieher/Erzieherinnen. Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg. Hamburg

Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 27. München

Klawe, Willy/Wieckhorst, Wolfram (2000): Praxis und Praxisanleitung in der neuen Erzieherinnenausbildung. Dokumente und Materialien einer Fachtagung. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Sozialpädagogische Fortbildung, 61). Hamburg

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel

Krüger, Angelika/Zimmer, Jürgen (2001): Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied/Kriftel/Berlin

Mamerow, Ruth (2010): Praxisanleitung in der Pflege. Berlin/Heidelberg

Marona-Glock, Karin/Höhl-Spenceley, Uta (2012): Praxisanleitung. Anleiter/-innen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen. 2. Aufl. Berlin

Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Hendler, Jessica/Strohmer, Janina (2012): Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungs-/Studienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Nr. 26(3), S. 167–181

Müller, Simone (2003): Anleitung im praktischen Studiensemester. Ein Kernstück im Studium der sozialen Arbeit. Konstanz

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden

Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim/Basel

Rauner, Felix (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 40 (1), S. 57–72

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart

Ruff, Amelie (2005): Aus der Praxis die Theorie lernen. Lernortkooperation als Chance für den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz. In: klein & groß Nr. 6 (2005), S. 44–47

Schmidt-Nitsche, Ulla (2002): Der „Lernort Praxis" in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Zur Mitverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. S. 117–125

Schütt, Brunhilde (2002): Anleiten im Praktikum. Grundlagen, Situationsanalyse, erprobte Wege. Freiburg im Breisgau

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München

Siebert, Horst (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg

Stamer-Brandt, Petra (2011): Pädagogische Praktika in Kita und Kindergarten. Planen, begleiten, auswerten. Freiburg im Breisgau

Svoboda, Ursula/Scala, Eva/Gut, Jimmy (2012): Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder. Berlin

Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München

Vogel, Georg (2013): Selbstcoaching konkret. Ein Praxisbuch für soziale, pädagogische und pflegerische Berufe. München/Basel

Weinberger, Sabine (2011): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. Weinheim/Basel

Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden

2 Literatur für die Praxis der Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen

Ebert, Sigrid (2010): Die Kita als lernende Organisation. Kindergarten heute *spezial.* Freiburg im Breisgau

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.)/Hansen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin

Hoffmann, Hilmar/Rabe-Kleberg, Ursula/Viernickel, Susanne/Wehrmann, Ilse/Zimmer, Renate (2013): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg im Breisgau

Liegle, Ludwig (2007): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne. In: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. Kindergarten heute *spezial*. Freiburg im Breisgau, S. 2–6

Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart

Oberhuemer, Pamela (2010): Weiterlernen als Leitkonzept. Keine Qualitätsentwicklung ohne Personalentwicklung. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Kindergarten heute *spezial.* Freiburg im Breisgau

Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (in Vorb.): Ergebnisse der 3. Phase des Projektes „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv!“ – „Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten“. Berlin

Tietze, Wolfgang (Hrsg.)/Viernickel, Susanne (Hrsg.)/Dittrich, Irene (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Harms, Henriette/Richter, Sandra/Schwarz, Stefanie (2012): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg im Breisgau

3 Medien

Links/Praktikumsreader von Fachschulen (22.07.2014)

Berufsbildende Schulen Buchholz (Niedersachsen): Handbuch für die praktische Ausbildung – Fachschule Sozialpädagogik (2012). Buchholz http://www.bbs-buchholz.de/internet/materialien/Handbuch_FS_Sozialpaedagogik_2012.pdf

Berufsbildende Schulen EHS Trier, Fachschule – Fachrichtung Sozialwesen (Rheinland-Pfalz): Informationen für die praktische Ausbildung – praxisnahe Materialien zur Strukturierung, Begleitung und Beurteilung (o.J.) http://www.bbs-ehs-trier.de/index.php/fachschulen/sozialpaedagogik-erzieher-in

Evangelisches Fröbelseminar der Diakonie Hessen. Informationen zum Berufspraktikum (2014/2015). Kassel http://www.froebelseminar.de/fileadmin/user_upload/documents/FSP/BP_Reader_Endfassung_2014-_2015.pdf

Freie Fachschule für Sozialwesen (Sachsen): Leitfaden zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung - Bildungsgang staatlich anerkannte/r Erzieher/in (o.J.) (berufsbegleitend). Dresden. http://www.freie-fachschule-dresden.de/tl_files/freie-fachschule/pdf/Leitfaden%20zur%20Gestaltung%20der%20berufspraktischen%20Ausbildung%20Bearbeitung%20-%20Fassung%202013-10.pdf

Freie Fachschule für Sozialwesen (Sachsen): Leitfaden zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung – Bildungsgang staatlich anerkannte/r Erzieher/in (o.J.) (Vollzeit). Dresden http://www.freie-fachschule-dresden.de/tl_files/freie-fachschule/pdf/Vollzeit_Leitfaden%20Praktika.pdf

Georgsanstalt Berufsbildende Schulen II des Landkreises Uelzen (Niedersachsen): Qualitätshandbuch zur Anleitung von PraktikantInnen in Kindertageseinrichtungen (2007) www.georgsanstalt.de/downloads/cat_view/34-sozialpaedagogik.html

Louise-Otto-Peters-Schule Hockenheim und Wiesloch (Baden-Württemberg): Ausbildungsplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) (2012). Hockenheim http://www.lop.hd.bw.schule.de/Dokumente/Ausbildungsplaene/3BKSP.PIA.Ausbildungsplan.pdf

Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, Praxisberatung der Fachschule. Berlin www.pfh-berlin.de/ausbildung/ausbildung-am-pfh/praxisberatung-praxisvermittlung (22.07.2014)

Rotenburger Evangelische Schulen (Niedersachsen): Handreichung zur berufspraktischen Ausbildung an den Rotenburger Evangelischen Schulen für Sozialpädagogik – Fachschule für Sozialpädagogik (2013). Rotenburg http://www.diakoonline.de/fileadmin/user_upload/houses/rotenburg/downloads/schulzentrum/Fachschule_M%C3%BCller/Unterlagen_zur_BFS/Handreichung_zur_praktischen_Ausbildung.pdf

Staatliche Berufsbildende Schule für Gesundheit und Soziales Meiningen, Fachschule für Sozialpädagogik (Thüringen): Handreichung für die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung in der Fachschule für Sozialpädagogik (2011). Meiningen http://www.bbs-gus-mgn.de/Daten/Handreichung_Januar_2011.pdf

Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Altona: Ausbildungsbegleitbuch für die Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher an der FSP 2 – Teil II Praktikumshandreichung (2013), Hamburg fsp2.hamburg.de/index.php/file/download/1271

Sonstige Links (zuletzt aufgerufen am 22.07.2014)

Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit der Kindertageseinrichtungen in Deutschland www.bundesjugendkuratorium.de

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2014): Heterogene Teams. Bestandsaufnahme zu Chancen, Teamdynamiken und möglichen Konfliktlinien. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.) (2014): Geschlechtersensibel arbeiten in Kindertagesstätten. Handreichung für die Praxis http://www.koordination-maennerinkitas.de

Diskowski, Detlef (2012): Zur Rolle und Bedeutung der Praxis in der Ausbildung. Potsdam http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Vortrag%20Diskowski.pdf

Forschungsverbund DJI/TU Dortmund: Übergang von fach- und hochschulausgebildeten Frühpädagoginnen und Frühpädagogen auf den Arbeitsmarkt www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/index.php?id=293

Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen (Universität Bremen) www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/index.html

Homepage und Publikationen des Projekts „PIK – Profis in Kitas“, Robert Bosch Stiftung www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/32655.asp

Homepage und Publikationen des Projekts „WiFF-Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“: Wegweiser Weiterbildung, Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. www.weiterbildungsinitiative.de

4 Filme

AV1-DVD: „Lernort Praxis – Lernort Schule". Möglichkeiten und Chancen für ein gelingendes Zusammenwirken in der ErzieherInnen-Ausbildung. http://paedagogikfilme.de/Fuer-Kitas—Traeger/Lernort-Praxis-Lernort-Schule/ (22.07.2014)

Gerwig, Kurt: ErzieherIn – Beruf oder Berufung? Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von ErzieherInnen. http://paedagogikfilme.de/Fuer-Kitas-Traeger/Erzieherinnenfilm (22.07.2014)

Ausblick

Katja Flämig, Nicole Spiekermann

Mit diesem *Wegweiser Weiterbildung* werden Qualitätskriterien für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen für Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis vorgelegt. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, den Lernort Praxis als Ausbildungsinstanz neben den Schulen in das Blickfeld der Ausbildungs- und Studienkonzepte zu stellen. Der *Wegweiser* unterstützt die weitere Etablierung des Kompetenzparadigmas in der Weiterbildungspraxis. Die kompetenzorientierte Ausrichtung von Qualifizierungsangeboten ermöglicht auf bildungspolitischer Ebene die Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Lernergebnissen und trägt dadurch zu mehr Durchlässigkeit von Bildungswegen bei. Darüber hinaus sind mit dem Kompetenzbegriff eine Aufwertung des informellen und non-formalen Lernens und eine verstärkte Aufmerksamkeit der konkreten (Praxis-)Tätigkeit für den Erwerb von Handlungskompetenzen verbunden. Im Hinblick auf die Thematik dieser Publikation ist die Kompetenzorientierung in doppelter Hinsicht wertvoll und daher unabdingbar: als Maxime von Weiterbildungsveranstaltungen (für Mentorinnen und Mentoren) und für die Bildungsbegleitung von künftigen Fachkräften am Lernort Praxis.

Der *Wegweiser Mentorin am Lernort Praxis* macht deutlich, dass dem Mentoring eine spezifische Funktion in der Praxis zukommt. Damit wird ein erweitertes Kompetenzprofil von pädagogischen Fachkräften gefordert, das über die Ziele der Ausbildung hinausgeht, die die *KMK Rahmenvereinbarung über Fachschulen* (2002/2013) beschreibt. Um die für das Mentoring notwendigen Kompetenzen zu erwerben, sind ergänzende Weiterbildungen erforderlich. Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis müssen ein umfangreiches Aufgabenspektrum bewältigen und hohen Ansprüchen an die pädagogische Professionalität gerecht werden. Vor diesem Hintergrund scheint die verbreitete Vorgabe in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder zur Auswahl von Mentorinnen und Mentoren noch zu kurz zu greifen. Diese sieht eine mindestens zweijährige Berufserfahrung und eine einschlägige Ausbildung (meist die staatliche Anerkennung) vor. Die Etablierung einer Qualifizierung zur Mentorin und zum Mentor am Lernort Praxis als verbindliche Voraussetzung für die Ausbildung von künftigen Fachkräften (wie dies bereits in einigen Bundesländern der Fall ist) ist ein wichtiger Schritt, um die Qualität der Ausbildung am Lernort Praxis sichtbar zu machen.

Jedoch reicht eine verbindliche Qualifizierung allein noch nicht aus. Es sind darüber hinaus Regelungen notwendig, die die Qualifizierung zur Mentorin und zum Mentor monetär anerkennen. Zudem setzt sich WiFF mithilfe des Kompetenzparadigmas für die Modularisierung von Lerninhalten ein. Ziel ist es, die Anrechnung von Lernleistungen aus Weiterbildungen auf weiterführende Ausbildungen zu ermöglichen. Daneben erscheinen Netzwerke und Kooperationen zwischen der Ausbildungsseite, der Weiterbildungspraxis und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gewinnbringend, um beispielsweise regional kohärente Qualifizierungskonzepte anbieten zu können.

Die Beschäftigung mit den Handlungskompetenzen von Mentorinnen und Mentoren kann nicht ohne eine Auseinandersetzung um den Stellenwert des Lernorts Praxis im Ausbildungsgefüge erfolgen, das haben die Diskussionen der WiFF-Expertengruppe gezeigt. Die Arbeit der Mentorin und des Mentors ist stark davon abhängig, ob sich die Lernorte Schule und Praxis zu einer *Lerngemeinschaft* entwickeln. Die gegenseitige Anerkennung des Ausbildungsauftrags sowie die Institutionalisierung, Reflexion und die gemeinsame Weiterentwicklung des Ausbildungskonzepts sind dafür zentral. Ob die Ausgestaltung der gemeinsamen Verantwortung der Lernorte gelingen kann, hängt wiederum damit zusammen, wie der Lernort Praxis in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher

bildungstheoretisch und bildungspolitisch positioniert wird.

Weiterhin kommt es darauf an, die besonderen Leistungen und Potenziale zu thematisieren, die der Lernort Praxis im Unterschied zu den Fach- bzw. Hochschulen zu bieten hat. Für den Fortgang der Diskurse um die Verzahnung von Schule und Praxis erscheint es hilfreich, stärker die besonderen Eigenheiten des Lernens unter den Bedingungen der Praxis herauszuarbeiten und gezielt in den Fachdiskurs einzubringen. Der Kontext der Praxis bedingt ein eher zirkuläres und rekursives Lernen, das sich von der schulischen Organisation unterscheidet, von anderen Prämissen und Zielsetzungen ausgeht und vor allem eine andere *Lernunterstützung* erfordert. Die Thematisierung dieser Unterschiede kann dazu beitragen, dass sich beide Lernorte ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden und auf einer operativen Ebene Arbeits- und Lernformate finden, die die Vorteile beider Lernorte miteinander verbinden. Mit solch einer Art Verzahnung könnte das Potenzial non-formaler und informeller Lernprozesse im Handlungsfeld stärker mit der formalen Ausbildung verwoben werden. Ein curricular grundgelegtes Konzept, das den Lernort Praxis als auch den Lernort Schule umfasst, wäre eine ideale Schnittstelle, um Veränderungsprozesse gemeinsam zu diskutieren und *Lebenslanges Lernen* als Teil der Professionsentwicklung in der Praxis zu sehen.

Die Beschäftigung mit dem Lernort Praxis zeigt schließlich sehr deutlich, dass dieser einer strukturellen Unterstützung bedarf. Dies betrifft die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, unter denen Mentorinnen und Mentoren arbeiten (müssen) aber auch die Rahmung der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Berufspraxis. Um den Charakter und Verbindlichkeitsgrad dieser Art der Regelung zu illustrieren, wird in der Literatur immer wieder auf die Konzeption der *dualen Ausbildung* zurückgegriffen. Insbesondere deren bundeseinheitliche Regelung (im Gegensatz zur Länderautonomie in der vollzeitschulischen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher) und die Gesamtverantwortung von zwei gleichwertig agierenden Ausbildungsorten, die wiederum auf fachlichen Kriterien beruht, werden hervorgehoben. Eine Organisation der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, die nicht mehr nur den administrativen Zuständigkeiten der Fach- und Hochschulen obliegt, verteilt Rechte und Pflichten gleichwertig auf beide Lernorte. Ihre Zuständigkeiten und Arbeitsweisen müssen so aufeinander abgestimmt sein, dass die angehende Fachkraft ihren beruflichen Lernprozess so gewinnbringend wie möglich organisieren kann.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Mitglieder der Expertengruppe „Mentorin/Mentor am Lernort Praxis“

Dr. Sigrid Christeiner
Katholische Fachakademien Bayern

Angelika Diller
Freiberufliche Referentin

Detlef Diskowski
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg

Sigrid Ebert
Diplom-Psychologin und Organisationsentwicklerin

Christiane Ehmann
Berliner Institut für Frühpädagogik (BIfF)

Dr. Sabine Fischer
Hochschule Ludwigshafen

Claudia Fligge-Hoffjann
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Heinz Gabler
Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG)

Rita Haberkorn
Fachschule für Sozialpädagogik Wiesbaden

Maike Janssen
Niedersächsisches Kultusministerium

Jens Krabel
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)

Dr. Holger Küls
Berufsbildende Schulen Walsrode

Sandra Mahler
Kita *Haus der Kinder*, München

Jens Müller
Fachhochschule Kiel

Christiane Münderlein
Evangelischer KITA-Verband Bayern

Tina Prinz
Evangelische Hochschule Freiburg

Alexandra Roth
Evangelische Hochschule Darmstadt

Ute Rumpel
Kita *Haus der Kinder*, München

Daniel Schmerse
Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme gGmbH (PädQUIS)

Professorin Dr. Corinna Schmude
Alice Salomon Hochschule Berlin

Ruth Schwake
Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (BöfAE)

Petra Stamer-Brandt
Weiterbildnerin und Fachbuchautorin

Professorin Dr. Ulrike Voigtsberger
Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)

Astrid Wallenhauer
Henriette Goldschmidt Schule Leipzig

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

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Zuletzt erschienen

Band 39:
Petra Strehmel/Daniela Ulber
Leitung von Kindertageseinrichtungen

Band 38:
Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen

Band 37:
Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum

Band 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

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen

Band 21:
Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3"

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

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Zuletzt erschienen

Band 7:
Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen

Band 6:
Inklusion – Kinder mit Behinderung

Band 5:
Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

Band 4:
Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Band 3:
Zusammenarbeit mit Eltern

Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen

Band 5:
Klaus Fröhlich-Gildhoff/Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)

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

Stand: September 2014

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

ISBN 978-3-86379-131-5