

Kompetenzprofil für Referent*innen in der Kindertagespflege

Eine Arbeitshilfe für Referent*innen
in der Kindertagespflege

inkl.
praktischem Teil
mit Handlungs-
anforderungen
und Selbstreflexion



**BUNDESVERBAND FÜR
KINDERTAGESPFLEGE**
Bildung. Erziehung. Betreuung.

Seit 2013 führt der Bundesverband für Kindertagespflege das Train-the-Trainer-Programm durch, dessen zentraler Bestandteil das gleichnamige Seminar ist. In diesem Rahmen wurden kontinuierlich die Kompetenzen von Referent*innen – differenziert nach Fach- und Personalkompetenz – gesammelt und dokumentiert. Die Auswertungen der Seminaraufzeichnungen sind in das Kompetenzprofil eingeflossen und haben dieses maßgeblich bereichert. Unser besonderer Dank gilt daher den Mitgliedern in dem großen Train-the-Trainer-Netzwerk, das mit seinen vielfältigen Impulsen zur Entwicklung beigetragen hat.

Impressum

Bundesverband für Kindertagespflege e.V.

Baumschulenstr. 74 · 12437 Berlin

Telefon: 030/78 09 70 69

E-Mail: info@bvkt.de

www.bvkt.de

Inhalt und Redaktion: Astrid Sult, Tanja Bräsen, Claudia Ullrich-Runge

Layout: Jan Krauß, WERTE&ISSUES Berlin

Titelfoto: ©Astrid Sult

Stand: Dezember 2025

Einleitung	5
------------	---

TEIL A Fachliche Einordnung und theoretischer Hintergrund **7**

Referent*innen in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen **7**

Das fachliche Profil von Referent*innen 8

Referent*innen als Multiplikator*innen ihrer eigenen Kompetenzen und als „Pädagogische Doppeldecker“ 10

Die Bedeutung eines Kompetenzprofils für Referent*innen in der Kindertagespflege **12**

Kompetenzprofile als Orientierung 12

Der Kompetenzbegriff 14

Kompetenzen erfassen - summativ und formativ 16

Kompetent sein in einem kompetenten System - Rahmenbedingungen 16

Der Qualitätszirkel als Rahmen für Handlungsanforderungen von Referent*innen **18**

1. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung entwickeln 19

2. Ziele vereinbaren 20

3. Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten 21

4. Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten und Lernumgebungen anpassen 23

5. Kompetenzen erfassen, dokumentieren und rückmelden 27

6. Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten 29

Praxistransfer als Aufgabe des lebenslangen Lernens 32

TEIL B Praktischer Teil I Handlungsanforderungen an Referent*innen **33**

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung entwickeln **35**

1. Lernprozesse ermöglichen 35

2. Ambiguitätstolerant sein 36

3. Die eigene Resilienz und Selbstfürsorge stärken 38

Ziele vereinbaren **39**

4. Lernziele und Lerndynamiken aufeinander abstimmen 39

Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten	40
5. In der Funktion der Kontinuierlichen Kursbegleitung als Schnittstelle zwischen Kursgeschehen, Trägern und Jugendamt fungieren und Kontextbedingungen berücksichtigen	40
6. Gruppenprozesse steuern	41
7. Mit Störungen und Widerständen umgehen	42
Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten	44
8. Das Selbstverständnis der kompetenzorientierten Lehr-Lerndidaktik umsetzen	44
9. Ermöglichungsdidaktik umsetzen	45
10. Grundlagen der Qualifizierung nach dem QHB inhaltlich aufbereiten und methodisch didaktisch umsetzen	47
11. Anfänge gestalten	49
12. Medienkompetent sein, Arbeiten in Online-Präsenz im Blended Learning und Lernen im und mit dem digitalen Raum	50
13. Im Team-Teaching arbeiten	52
Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden	53
14. Lernergebnisfeststellungen durchführen/Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden	53
Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten	55
15. Praxis und Theorie der Kindertagespflege in den Transfer bringen	55
16. Das Praktikum begleiten	57
17. Die Sicherung des Kinderschutzes gewährleisten und implementieren	58
TEIL C Praktischer Teil II Selbstreflexion, Selbstevaluation und Selbstbild als Referent*in	59
Arbeitshilfe für die Selbstreflexion und Selbstevaluation zur Überprüfung der eigenen Tätigkeit	60
Arbeitshilfe zum Selbstbild - Reflexionsfragen für Referent*innen	67
Ein Gedanke zum Abschluss: Handlungsanforderungen und Kompetenzen als Antworten auf aktuelle und künftige gesamtgesellschaftliche Herausforderungen	70
Literatur	72

Einleitung

Die Kindertagespflege ist eine wichtige Säule der Erziehung, Bildung und Betreuung insbesondere von Kindern bis zu drei Jahren. Sie ist ein eigenständiges und zugleich eng vernetztes System unterschiedlicher Akteur*innen. Im Zentrum stehen die Kindertagespflegepersonen. Die Qualität der Betreuung der sehr jungen Kinder hängt wesentlich von ihren Kompetenzen und ihrem professionellen Handeln ab. Sie tragen die Verantwortung für das Wohl und die Entwicklung der Kinder in ihrem Betreuungsalltag.

Damit Qualität im Dreiklang von Schutz, Befähigung und Teilhabe entstehen und sich weiterentwickeln kann, braucht es darüber hinaus ein starkes Zusammenspiel aller Akteur*innen im System der Kindertagespflege.

Neben den Kindertagespflegepersonen, deren Kompetenzen in der *Handreichung zum Kompetenzprofil für Kindertagespflegepersonen*¹ des Bundesverbandes für Kindertagespflege beschrieben sind und der Fachberatung, deren Aufgaben und professionelles Handeln im *Kompetenzprofil Fachberatung Kindertagespflege*² dargestellt werden, bilden die Referent*innen in Grundqualifizierung, Fort- und Weiterbildung von Kindertagespflegepersonen die dritte zentrale Säule der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kindertagespflege.

Mit der vorliegenden Arbeitshilfe *Kompetenzprofil für Referent*innen in der Kindertagespflege* wird ein systematischer Überblick über das besondere Anforderungsprofil von Referent*innen im System der Kindertagespflege gegeben.

Referent*innen übernehmen im Rahmen der Qualifizierung nach dem *Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB)*³ sowie nach dem *DJI-Curriculum "Fortbildung von Tagesmüttern" (DJI-Curriculum)*⁴ eine Schlüsselrolle: Sie unterstützen die Anbahnung der fachlichen, personalen und reflexiven Kompetenzen, die Kindertagespflegepersonen für ihre Tätigkeit benötigen. Darüber hinaus begleiten sie deren erste Schritte in der Praxis und schaffen Lernräume, in denen professionelle Haltungen wachsen können.

Das hier vorliegende *Kompetenzprofil für Referent*innen* ist als Ergänzung zu den bestehenden Kompetenzprofilen für Kindertagespflegepersonen und Fachberater*innen zu sehen. Es beschreibt die spezifischen Anforderungen an Referent*innen im Qualifizierungssystem Kindertagespflege, ihre Aufgaben im Bildungsprozess sowie ihre Bedeutung für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in diesem wichtigen Arbeitsfeld.

1 BVKTP (2021): Meine Kompetenzen als Kindertagespflegeperson. Arbeitshilfe zum Kompetenzprofil Kindertagespflege. Berlin

2 BVKTP (2022): Kompetenzprofil Fachberatung in der Kindertagespflege. Eine Arbeitshilfe für Fachberater*innen in der Kindertagespflege. Berlin

3 Schuhegger, Lucia u.a. (2025): Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei, Hannover.

4 Weiß, Karin u.a. (2013): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“, Seelze.

Das hier vorliegende Kompetenzprofil richtet sich vor allem an Referent*innen, die die tätigkeitsvorbereitende und tätigkeitsbegleitende Grundqualifizierung nach dem QHB gestalten. Darüber hinaus benennt es die Kompetenzen, die Referent*innen für ihre Aufgaben in weiterführenden Fortbildungen und anderen Qualifizierungsangeboten innerhalb der Kindertagespflege benötigen.

Fachberater*innen, Bildungsträgern, Jugendämtern und weiteren Akteur*innen im System der Kindertagespflege wird damit eine Orientierung gegeben, um das Zusammenwirken der Rollen, der Aufgaben und der Bedeutung von Referent*innen für die Qualität der Kindertagespflege besser zu verstehen und gemeinsam weiterzuentwickeln.

Das Kompetenzprofil gliedert sich in drei Teile:

Die fachliche Einordnung und der theoretische Hintergrund erfolgt in **TEIL A**.

Daneben gibt es zwei praktische Teile:

In **TEIL B** werden die Handlungsanforderungen systematisch entlang der Kategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) beschrieben und konkretisiert.

TEIL C fokussiert auf Selbstreflexion und Selbstevaluation.

Ziel des *Kompetenzprofils für Referent*innen in der Kindertagespflege* ist es, das eigene Selbstbild als Referent*in in der Qualifizierung zu stärken und weiterzuentwickeln.

Fachliche Einordnung und theoretischer Hintergrund

Referent*innen in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen

Durch das *DJI-Curriculum* wurde für die Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen ein fachlich anerkannter Mindeststandard von 160 Unterrichtseinheiten (UE) etabliert. Dieser Standard hat sich in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen weitgehend durchgesetzt. Aufbauend auf diesem Curriculum sowie den bereits bestehenden Qualifizierungsstrukturen erschien 2015 das *Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege* (QHB). Es erweitert die Grundqualifizierung auf 300 UE und verfolgt einen kompetenzorientierten Ansatz.

Dem *Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege* (QHB) liegt ein innovativer Ansatz der Erwachsenenbildung zugrunde. Dieser ist zeitgemäß, weil er auf dem Grundgedanken des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR/DQR) fußt. In der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen muss der kompetenzorientierte Ansatz meist grundständig implementiert werden. Referent*innen stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, die unterschiedlichen, oft informell erworbenen Kompetenzen der Teilnehmenden wahrzunehmen, wertzuschätzen und in die Gestaltung der Grundqualifizierung einzubeziehen sowie bei der weiteren Kompetenzentwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Insbesondere die Anbahnung der Selbstlernkompetenz, die auch als Leitidee des lebenslangen Lernens bezeichnet wird, spielt eine zentrale Rolle in der Qualifizierung⁵.

Die kompetenzorientierte Ausrichtung des QHB schafft den Rahmen für eine qualitativ hochwertige Umsetzung der curricularen Inhalte durch die Referent*innen. Der kompetenzbasierte Ansatz setzt eine ressourcenorientierte, wertschätzende und von Selbstreflexion getragene Grundhaltung voraus. Das QHB verlangt den Referent*innen damit fachlich-inhaltlich sowie methodisch-didaktisch deutlich mehr konzeptionelle Arbeit und (selbst-)reflexive Prozesse ab als das vorangegangene DJI-Curriculum. Die Abläufe der Module im QHB haben ein offeneres Format, weswegen auch die Hintergrundinformationen für Referent*innen und die Empfehlungen zum Vorgehen im Qualifizierungskurs weniger konkret gestaltet sind. „Dies setzt gezielt in weiten Teilen Referent*innen voraus, die ihr jeweiliges Metier beherrschen“⁶.

5 vgl. Arnold/Gomez Tutor/Kammerer 2003, S. 141; Dietrich 2001, S. 125.

6 vgl. QHB Perspektiven, S. 22.

Die Expertise und Handlungskompetenzen der Referent*innen prägen die Qualität der Qualifizierung und fördern nachhaltige Lern- und Bildungsprozesse bei den Teilnehmenden. Der kompetenzorientierte didaktisch-methodische Zugang, wie ihn das QHB vorgibt, zeichnet sich durch die stetige Verknüpfung von Theorie, Praxis und Reflexion aus – ein Zusammenspiel, das Lernprozesse nachhaltig stärkt.

Nicht nur die angehenden Kindertagespflegepersonen, auch die Referent*innen befinden sich während der Grundqualifizierung in einem fortwährenden Prozess der Kompetenzentwicklung.

Das fachliche Profil von Referent*innen

Um zu erfahren, wie die Gruppe der Referent*innen aufgestellt ist, die in der Grundqualifizierung und Fort- und Weiterbildung von Kindertagespflegepersonen tätig sind, hat der Bundesverband für Kindertagespflege 2025 im Rahmen einer Umfrage einige Eckpunkte zusammentragen können:

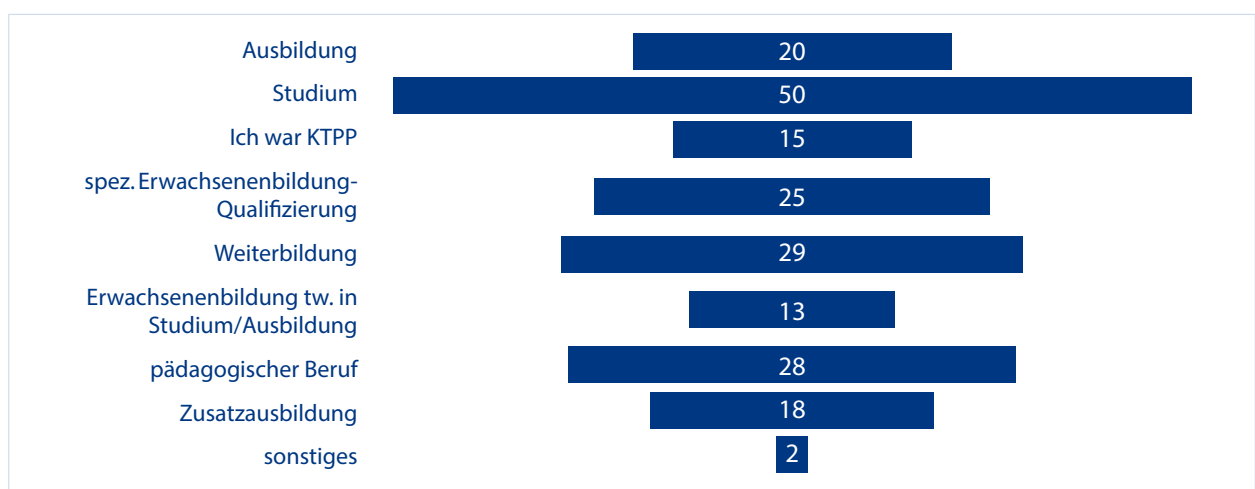


Abbildung 1: Bildungswege der Referent*innen (n=64, Mehrfachnennungen waren möglich)

Die in Abbildung 1 und Abbildung 2 dargestellten Daten deuten darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten mehrere verschiedene Bildungs- und Qualifikationswege verfolgt hat.

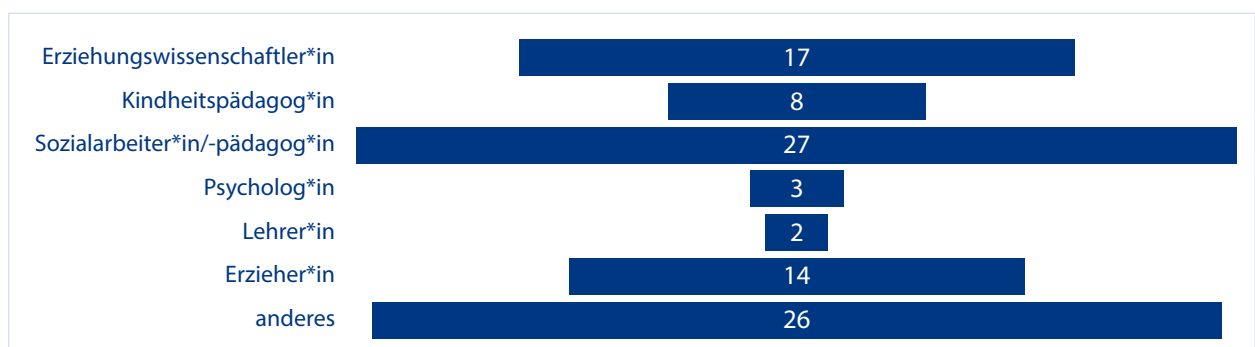


Abbildung 2: Berufe der Referent*innen (n=63, Mehrfachnennungen waren möglich)

Hinsichtlich ihrer Bildungswege zeigt sich, dass die meisten Referent*innen ein Studium absolviert haben, das häufig durch Weiterbildungen oder spezifische Qualifikationen im Bereich der Erwachsenenbildung ergänzt wurde. Die Mehrheit der befragten Referent*innen verfügt über ein Studium im Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, der Erziehungswissenschaften und/oder Kindheitspäd-

agogik. Auch staatlich anerkannte Erzieher*innen sind im Bereich der Qualifizierung tätig. 15 der 64 befragten Personen waren oder sind zusätzlich zu den bisher genannten Berufswegen selbst als Kindertagespflegepersonen tätig, was in drei offenen Antworten als vorteilhaft, von einer Antwortenden jedoch als kritisch betrachtet wurde. Unter „Sonstiges“ verbergen sich neben den genannten pädagogischen Berufen und Qualifizierungen unter anderem auch: Ingenieur*in, Betriebswirtschaftler*innen, Heilpädagog*innen, Coaches. Als zusätzliche Qualifizierungen wurden u.a. genannt: Coaching, NLP, Aufstellungsarbeit und Weiterbildungen in Kommunikation, Konfliktmanagement, Mediation.

Auch das Train-the-Trainer-Programm des Bundesverbandes für Kindertagespflege⁷ sowie die Vernetzungsangebote wurden hier als zusätzlich qualifizierende Wege benannt. Theorie und Praxiserfahrungen sowie „Arbeiten mit Herzblut“ stellen für mehrere Antwortende weitere Voraussetzungen dar, um als Referent*in gut aufgestellt zu sein.

Die Ergebnisse unterstreichen die große Bandbreite an unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen innerhalb dieser Gruppe.

7 Es wurden seit 2014 ca. 500 Personen im Rahmen der "Train-The-Trainer"-Seminare qualifiziert.

Referent*innen als Multiplikator*innen ihrer eigenen Kompetenzen und als „Pädagogische Doppeldecker“

In der pädagogischen Weiterbildung bezeichnet man Referent*innen auch als „**pädagogische Doppeldecker**“⁸, weil sie auf zwei Ebenen **inhaltlich und methodisch** gleichzeitig agieren. Das bedeutet, dass Referent*innen nicht nur über ein Thema sprechen, sondern es **gleichzeitig durch das eigene Verhalten und die Gestaltung des Seminars erlebbar machen**. Sie agieren dem Prinzip nach wie in einem Doppeldeckerbus auf zwei Ebenen:

1. Ebene: Die Teilnehmenden lernen Inhalte – z. B. über Kommunikation, Konfliktlösung oder Lernmethoden und übertragen diese in eigene Praxis.
2. Ebene: Die*der Referent*in lebt diese Inhalte vor, z. B. durch wertschätzende Kommunikation, transparente Struktur oder partizipative Methoden.

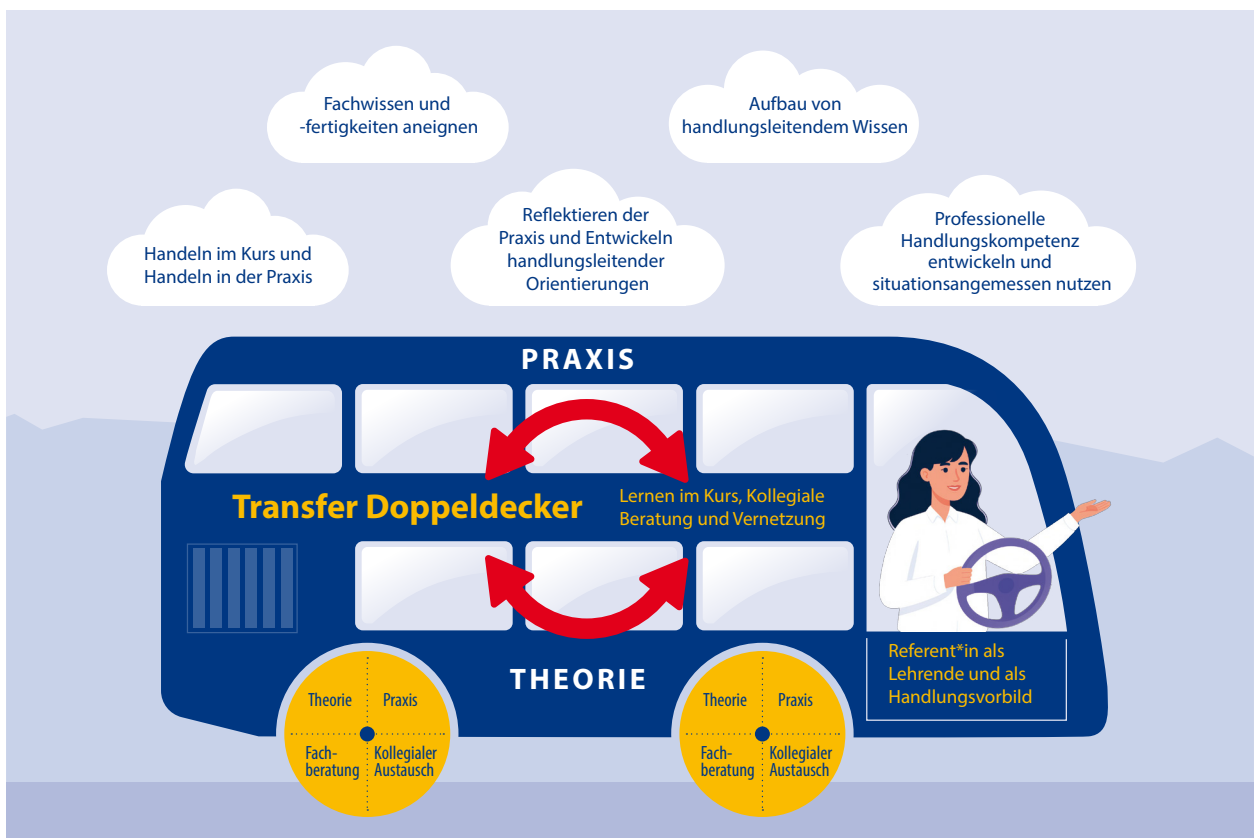


Abbildung 3: Pädagogischer Doppeldeckerbus in Qualifizierung und Fort-/Weiterbildung. Darstellung nach einer Idee von Prof. Dr. Monika Zimmermann.

⁸ Die Bezeichnung „pädagogischer Doppeldecker“ wurde von Diethelm Wahl geprägt. Er hat das Konzept in seinem Buch Lernumgebungen erfolgreich gestalten (2006/2013) ausführlich beschrieben und als didaktisches Prinzip in der Erwachsenenbildung etabliert. Das Bild des Doppeldeckerbusses illustriert, wie auf der unteren Ebene des Busses gefahren wird (Inhalte vermittelt), auf der zweiten Ebene wird beobachtet und reflektiert (Methoden erleben und analysieren). Die*der Referent*in steuert also den Bus, moderiert und gestaltet gleichzeitig die Reise – didaktisch und pädagogisch.

Die Art und Weise, wie in Qualifizierungskursen kommuniziert, zusammengearbeitet und gelernt wird, wird auf die Praxis der Kindertagespflege gespiegelt. Die Referent*innen sind also Vorbilder für professionelles, pädagogisches Handeln. Ihre Aufgaben gehen weit über reine theoretische Stoffvermittlung hinaus.

Referent*innen gestalten Qualifizierungskurse so, dass die Teilnehmenden erleben, wie Pädagogik funktioniert. Sie schaffen eine lern- und entwicklungsförderliche Atmosphäre, sie nutzen vielfältige Methoden und geben wertschätzendes Feedback – ebenso, wie es die (künftigen) Kindertagespflegepersonen später mit Kindern und deren Familien tun (sollen).

Geschieht das nicht und werden Inhalte rein kognitiv vermittelt, ohne emotionale oder erfahrungsbasierte Verankerung, erleben die Teilnehmenden Widersprüche zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was sie erleben. Das kann zu Verwirrung oder sogar zum Widerstand führen. Die angestrebten Reflexionsprozesse und damit die Kompetenzentwicklung würden auf diese – traditionelle – Art zu lernen nur oberflächlich bleiben.

Die Zielgruppe der (angehenden) Kindertagespflegepersonen zeichnet sich durch eine starke Heterogenität aus. Altersspanne, soziale und kulturelle Herkunft, Bildungsbiografien, bereits erworbene Bildungsabschlüsse und Kompetenzen – alle diese Aspekte sind von einer breiten Vielfalt geprägt. Kindertagespflegepersonen bringen sehr unterschiedliche Lernerfahrungen aus meist sehr formalen Settings (Schule, Ausbildung, Universität), die von Bewertung und Erwartung geprägt wurden, mit in die Qualifizierung ein. Je besser sich Referent*innen auf die individuelle Lerngruppe und die einzelnen Teilnehmenden einlassen können, desto ausgeprägter sind der Kompetenzzuwachs und der Lernerfolg.

Die Bedeutung eines Kompetenzprofils für Referent*innen in der Kindertagespflege

Für die Erwachsenenbildung allgemein und speziell für den Bereich der Grundqualifizierung und Fort- und Weiterbildung in der Kindertagespflege gibt es jedoch kaum einheitliche Empfehlungen und Angebote zum Kompetenzerwerb von Referent*innen. Sie eignen sich diese Kompetenzen meist „on-the-job“, im handlungspraktischen Einsatz an, bauen diese aus und nutzen dazu punktuell Aus- und Weiterbildungsangebote.

Das QHB-Manual zur Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Grundqualifizierung formuliert die Grundlagen für ihr kompetenzorientiertes Arbeiten und nähert sich den Kompetenzdimensionen Wissen und Fertigkeiten (Fachkompetenzen) sowie Sozial- und Selbstkompetenz (Personelle Kompetenzen) überblickshaft an⁹. Im QHB werden zu jedem Modul notwendige Anforderungen an Referent*innen definiert, jedoch vorrangig aus dem thematischen Blickwinkel des jeweiligen Moduls.

Ein systematisierter Überblick über die nötigen Kompetenzen von Referent*innen stand bisher aus. Das hier vorliegende Kompetenzprofil soll diese Lücke schließen. Es soll Referent*innen dazu anregen, ihre Kompetenzen zu erfassen, zu dokumentieren und zu evaluieren.

Kompetenzprofile als Orientierung

Das Kompetenzmodell des DQR ist die Grundlage für zahlreiche Kompetenzprofile der Frühpädagogik, u.a. der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Der DQR ist in seiner politischen Bedeutung und mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln. Diese Ausdifferenzierung in Fach- und Personalkompetenzen auf den Ebenen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz findet sich auch als Ausbildungsziel in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte¹⁰. Zahlreiche aktuelle Veröffentlichungen in der (Früh-)Pädagogik und der Erwachsenenbildung sind in Form von Kompetenzprofilen aufgebaut.

Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zielen auf Kompetenzentwicklungsprozesse ab.

Kompetenzprofile sind ein Mittel, um die spezifischen Handlungsanforderungen und Kompetenzen von Arbeitsfeldern zu systematisieren und zu formulieren. Sie bilden die Grundlage für die Reflexion eigener Entwicklungsprozesse sowie für die Definition von lernzielorientierten Bildungsangeboten.

Folgende Kompetenzmodelle beschreiben Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Zum Teil sind die Kompetenzbereiche anders als im DQR aufgeschlüsselt:

- **wba-Kompetenzmodell (Österreich)** Das Modell der *Weiterbildungsakademie Österreich (wba)* beschreibt **19 Schlüsselkompetenzen** für Erwachsenenbildner*innen, unterteilt in grundlegende, feldspezifische und methodische Kompetenzen. Dazu zählen u. a. Sozial-, Medien-, Sprach- und Selbstkompetenz sowie didaktische Kompetenz¹¹.

9 Pietsch u.a. (2015), S.52ff (QHB 1: Methodisch-didaktisches Manual zur Umsetzung von Kompetenzorientierung).

10 BVKTP (2022): Kompetenzprofil Fachberatung

11 Paar; Frei (2019/2020) (Weiterbildungsakademie Österreich wba).

- **Kompetenzpass für Weiterbildner/innen: Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren**, Der Kompetenzpass ermöglicht die Selbsteinschätzung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zur Stärkung der Professionalität und des Selbstverständnisses von Weiterbildner*innen. Er bietet eine Fremdeinschätzung zur objektiven Einschätzung der Weiterbildner*innen und kann als Mittel der Personalentwicklung eingesetzt werden.¹²
- Unter dem Slogan „**GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar**“ (GRETA = „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“) bietet das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit 2018 mit dem [PortfolioPlus](#) ein Verfahren an, mit dem Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung ihre Kompetenzen bilanzieren und sichtbar machen können.¹³

Zusätzlich gibt es zahlreiche aktuelle Veröffentlichungen in der (Früh)Pädagogik und in der Erwachsenenbildung, die in Form von Kompetenzprofilen nach dem DQR-Schema strukturiert sind:

- *Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung*¹⁴
- *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*¹⁵
- *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*¹⁶
- *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik*¹⁷
- *Kompetenzprofil: Lehren in der Volkshochschule*¹⁸
- Diverse weitere, insbesondere von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

Alle diese Kompetenzprofile formulieren konkrete Handlungskompetenzen, die auf die jeweils notwendigen Handlungsanforderungen abgestimmt sind. Daraus werden systematisch all jene Kompetenzen abgeleitet, die für eine fachlich angemessene Bewältigung der Herausforderungen im jeweiligen Arbeitsfeld erforderlich sind. Dabei sind die Kompetenzbeschreibungen stark ausdifferenziert und bieten einen hohen Grad an Konkretisierung.

¹² TU Dresden (2019): Informationsblatt Kompetenzblatt.

¹³ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (o.J.): Greta. Kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar.

¹⁴ Kovacevic; Nürnberg (2014)

¹⁵ DJI/WiFF (2021)

¹⁶ Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011)

¹⁷ DJI (2014)

¹⁸ Deutscher Volkshochschulverband (2018)

Der Kompetenzbegriff

Die Beschreibung von Kompetenzen für verschiedene Handlungsanforderungen basiert auf dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)¹⁹. Der DQR ist ein Instrument zur Einordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Er soll zum einen die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Der DQR beschreibt auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Der DQR unterscheidet dabei zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ bzw. „Selbstkompetenz“ (siehe auch Abbildung 4)

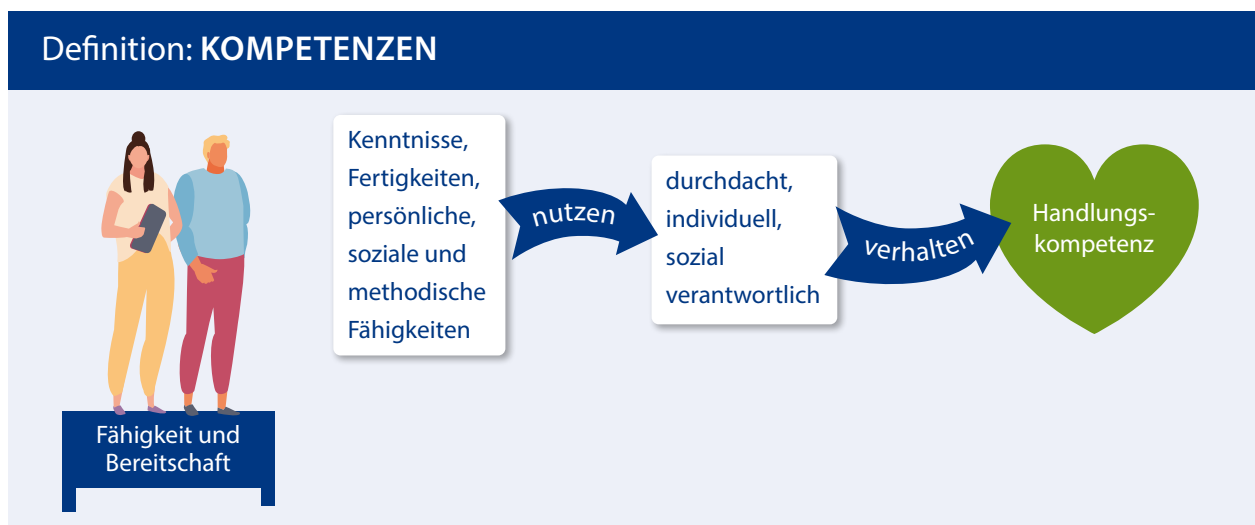


Abbildung 4: Definition von Kompetenzen. Darstellung basiert auf einer Idee von Cläre Esche

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“²⁰.

¹⁹ [Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen \(DQR\)](#).

²⁰ Weinert 2001, S. 27



Diese Darstellungen basieren auf einer Idee von Cläre Esche.

Abbildung 5: Der Kompetenzbegriff auf seinen vier Ebenen. Quelle der Darstellung: BVKTP: Meine Kompetenzen als Kindertagespflegeperson. Arbeitshilfe zum Kompetenzprofil Kindertagespflege.

Kompetenzen erfassen – summativ und formativ

In der Literatur wird zwischen formativen und summativen Verfahren zur Kompetenzerfassung unterschieden. Formative Verfahren sind entwicklungsorientiert und auf Selbstreflexion ausgelegt. Summative Verfahren sind anforderungsorientiert und zielen darauf ab, bereits vorhandene Kompetenzen zu bewerten und anschließend zu zertifizieren.

Das hier vorliegende *Kompetenzprofil für Referent*innen* ist eine Mischung aus beiden Verfahren. Zum einen soll es auf vorhandene Kompetenzen hinweisen, indem sie selbstreflexiv erfasst und dokumentiert werden. Zum anderen knüpfen die Handlungsanforderungen an verbindliche Standards/Anforderungen aus dem Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB) an und bauen darauf auf. Jede*r Referent*in kann sich selbst einschätzen oder Kolleg*innen hinzuziehen. Kollegiale Fachgespräche können dann sowohl der Reflexion als auch der Selbst- und Fremdeinschätzung dienen.

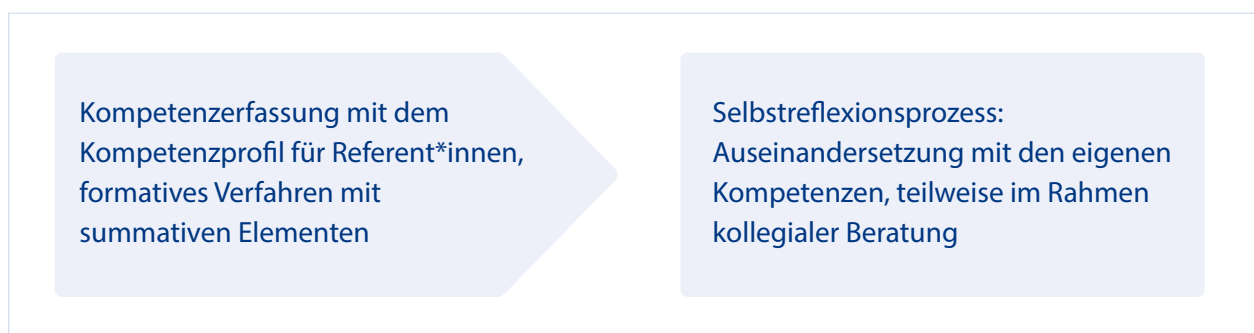


Abbildung 6: Prozess von Kompetenzerfassung und Selbstreflexion

Der Evaluationsprozess muss dabei immer als dynamischer, dialogischer Prozess angesehen werden, wobei die Kriterien feststehen, aber die Personen, die ihre Bilanzierung vornehmen, heterogen sind und sich jeweils unterschiedlich entwickeln.

Kompetent sein in einem kompetenten System – Rahmenbedingungen

Die Basis kompetenzorientierten Handelns ist das Vorhandensein infrastruktureller, organisatorischer, technischer, also angemessener und gesicherter Rahmenbedingungen. Die wirtschaftliche Durchführbarkeit von Kursen für Kindertagespflegepersonen sicherzustellen, kann nicht Aufgabe von Referent*innen allein sein, sondern sollte im Rahmen übergeordneter Entscheidungsstrukturen auch durch den Bildungsträger gesichert werden.

Damit die Implementierung und Durchführung der Qualifizierung nach dem QHB gelingt und weitere Fort- und Weiterbildungsangebote für Kindertagespflegepersonen kompetenzorientiert ausgerichtet werden können, braucht es:

- politische und kommunale Rahmenbedingungen zur Schaffung einer entsprechenden Infrastruktur und finanziellen Ressourcen,
- eine kompetenzorientierte Grundhaltung der Fachberater*innen mit dem Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen in der Beratung und Begleitung der (angehenden) Kindertagespflegepersonen,

- Kooperationsvereinbarungen und eine gelebte Zusammenarbeit zwischen Jugendamt/ Fachberater*innen und Bildungsträger/Referent*innen,
- transparente Kommunikationsstrukturen und Zuständigkeiten, auch für die (angehenden) Kindertagespflegepersonen.

Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden wird im QHB als kontinuierlicher, fortschreitender Prozess gesehen, der durch die Grundqualifizierung ein Fundament bekommt und durch die Referent*innen maßgeblich gestaltet wird. In der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson erhält dieses Fundament durch regelmäßige fachliche Begleitung der Fachberatung weitere Unterstützung. Die Kompetenzanbahnung der Kindertagespflegepersonen kann nur dann nachhaltig weiterentwickelt werden, wenn Fachberater*innen diesen Prozess im Sinne des lebenslangen Lernens weiter begleiten und sich selbst ihrer eigenen Kompetenzen bewusst sind.

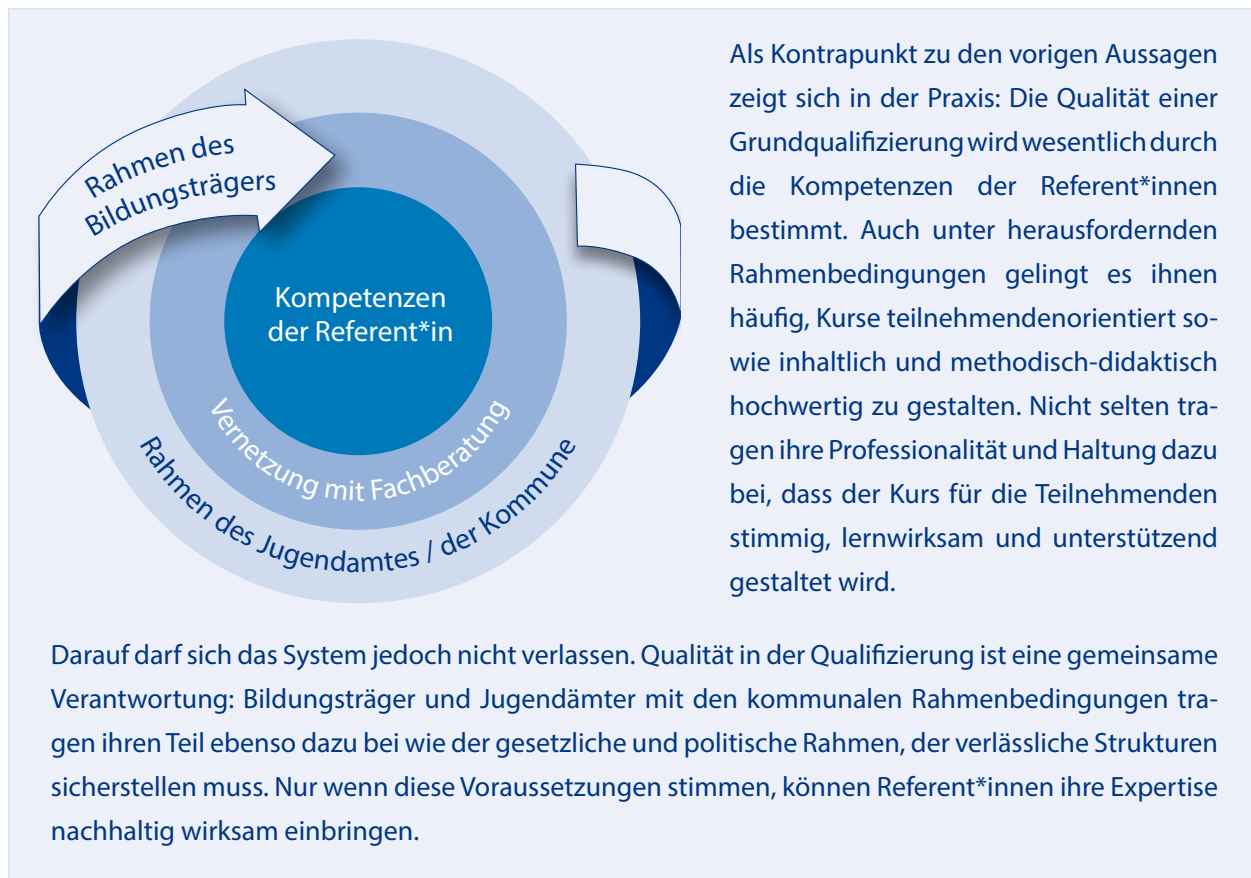


Abbildung 7: Kompetente Referent*innen in einem kompetenten System

Der Qualitätszirkel als Rahmen für Handlungsanforderungen von Referent*innen

Der Qualitätszirkel zur kompetenzorientierten Umsetzung des QHBs ist ein praxisnahes Entwicklungsinstrument für die Erwachsenenbildung. Er kann Referent*innen dabei unterstützen, einen strukturierten und reflektierten Zugang zu einer kompetenzbasierten Grundbildung zu entwickeln. Er zeigt auf, welche Schritte notwendig sind, um die Prinzipien des QHBs nachhaltig in der Bildungsarbeit zu verankern, auf weitere Arbeitsbereiche zu erweitern und damit Erwachsenenbildung zu ermöglichen, die auf individuellen Kompetenzen aufbaut und diese systematisch erweitert.

Der Qualitätszirkel zur kompetenzorientierten Umsetzung des QHBs beschreibt auf der Metaebene die Anforderungen, die das QHB an Referent*innen stellt. Er dient nicht nur der Qualitätssicherung, sondern fördert auch die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Referent*innen.

Durch die Analyse von Erfahrungen, Herausforderungen und erfolgreichen Methoden entsteht eine praxisnahe Lernkultur,

Der Zirkel trägt zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualitätsstandards in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen bei, wie sie im QHB verankert sind.

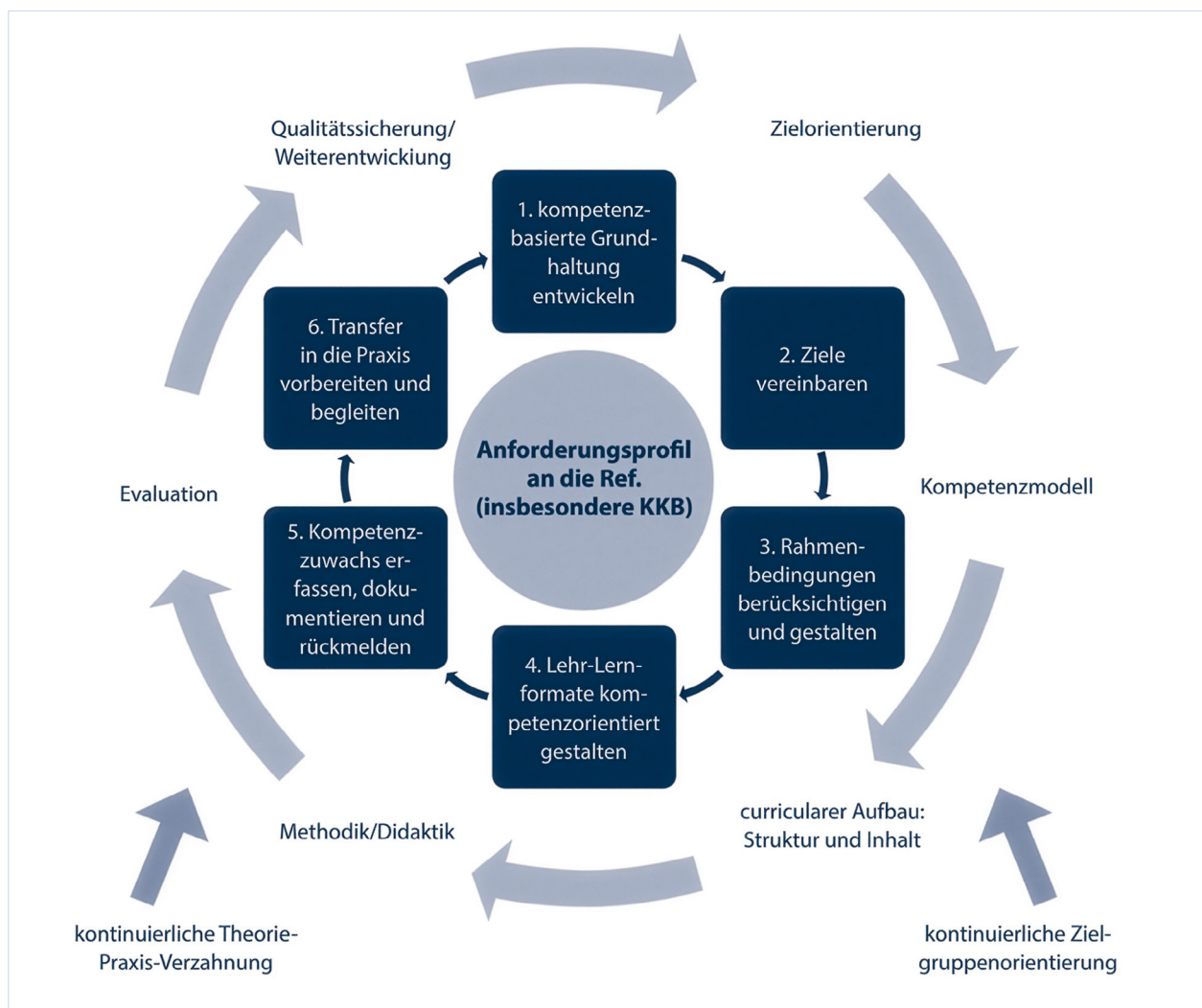


Abbildung 8: Qualitätszirkel der kompetenzorientierten Umsetzung des QHB. Aus: Pietsch u.a. (2025), S. 8.

Die Handlungsanforderungen im vorliegenden Kompetenzprofil für Referent*innen sind den Phasen des Qualitätszirkels zugeordnet:

1. Kompetenzbasierte Grundhaltung entwickeln
2. Ziele identifizieren und absprechen/ vereinbaren
3. Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten
4. Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten
5. Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden
6. Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

1. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung entwickeln

Referent*innen nehmen eine kompetenzorientierte Grundhaltung sowohl gegenüber den Teilnehmenden der Kurse ein, als auch im Hinblick auf sich selbst. Sie erkennen in den Teilnehmenden nicht nur Erwachsene mit jeweils umfassender Kompetenzbiografie. Sie sehen in ihnen gleichzeitig (potentielle) Kindertagespflegepersonen, deren zentraler Handlungsauftrag die Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder ist. Dabei steht der kinderrechtsbasierte inklusive Kinderschutz im Vordergrund aller Bemühungen.

Eng verknüpft mit dieser kompetenzorientierten Grundhaltung ist ein Bewusstsein dafür, dass alles Wissen und Können handelnd im Miteinander entwickelt wird (konstruktivistisches Grundverständnis).

Die Heterogenität der Zielgruppe von Qualifizierungskursen mit ihren individuellen beruflichen sowie (bildungs-) biografischen Erfahrungen wird dabei als Ressource und Gewinn für den Kompetenzerwerb betrachtet. Das WIFF *Kompetenzprofil Weiterbildner*innen*²¹ spricht hierbei vom Blick auf Teilnehmende, der geprägt ist durch eine „wertschätzende respektvolle und empathische Grundhaltung“²².

Referent*innen verfügen über fundiertes Wissen zu rechtlichen, pädagogischen und organisatorischen Grundlagen der Kindertagespflege, wie sie im QHB beschrieben werden. Sie können diese komplexen Inhalte praxisnah und motivierend vermitteln, auf Grundlage einer kompetenzorientierter Methodik-Didaktik, wie wir sie im oberen Teil beschrieben haben.

Referent*innen sollten die Planung der Qualifizierung stets an den tatsächlichen Teilnehmenden, deren konkreten Bildungsbedarfen sowie an die gegebenen Rahmenbedingungen anpassen und bei Bedarf im Verlauf flexibel nachjustieren. Handlungsleitend sind Fragen wie:

- Welche spezifischen Bildungsbedarfe hat die Zielgruppe?
- Wie beeinflussen die Gruppengröße, die Wahl des Durchführungsformates sowie die Methodik-Didaktik die inhaltliche Gestaltung?

²¹ DJI/WiFF 2014, S. 36

²² ebenda

- Von welchen Kompetenzen kann ich bei der Planung einer Qualifizierung/ Fortbildung ausgehen und welche sollen ausgebaut werden?
- Welches Einzugsgebiet hat der Bildungsträger, woher kommen die Teilnehmenden und welche Auswirkungen hat dies auf die Angebotsgestaltung (z.B.: hinsichtlich Fahrtwegen, Zeitplanung, Vernetzung)?

Referent*innen übernehmen in ihrer Rolle eine hohe Verantwortung für Lernprozesse, für die Atmosphäre im Kurs und nicht zuletzt für sich selbst. Um dieser Verantwortung dauerhaft gerecht zu werden, ist es wesentlich, die eigene Resilienz und Selbstfürsorge bewusst zu gestalten.

Wichtig ist, Prioritäten zu setzen, Grenzen wahrzunehmen und Pausen als festen Bestandteil des Arbeitsalltags und Kursgeschehens zu gestalten. Beziehungen zu Teilnehmenden sollten achtsam und wertschätzend gestaltet werden – mit professioneller Distanz und klarer Rollensicherheit. Eine Haltung, die von Akzeptanz, Gelassenheit und Vertrauen in den Prozess geprägt ist, trägt auch durch schwierige Phasen.

Resilienz wächst dort, wo Austausch und Unterstützung stattfinden. Kollegiale Beratung, Supervision oder Coaching helfen, Belastungen zu verarbeiten und Perspektiven zu erweitern. Ebenso bedeutsam ist eine offene Kultur, in der gegenseitige Achtsamkeit und Unterstützung selbstverständlich sind.

Selbstfürsorge heißt, Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zu übernehmen – durch bewusste Erholung und den realistischen Umgang mit eigenen Erwartungen. Es geht darum, die persönliche Balance zwischen Engagement und Selbstschutz zu wahren, aus Fehlern zu lernen und das anzunehmen, was sich nicht ändern lässt.

Eine reflektierte Haltung, die Resilienz und Selbstfürsorge einschließt, ist kein Luxus oder „nice to have“, sondern eine zentrale professionelle Kompetenz. Sie ermöglicht es, stabil, klar und authentisch zu bleiben – im Kontakt mit den Teilnehmenden ebenso wie im Zusammenspiel mit Kolleg*innen und Kooperationspartner*innen.

2. Ziele vereinbaren

Die Vereinbarung von Zielen geben einer Qualifizierung, Fort- oder Weiterbildung eine klare Richtung. Teilnehmende verstehen, wofür sie lernen und was sie erreichen wollen und sollen. Dadurch wird ihre Motivation gestärkt und auch ihre Selbstwirksamkeit ernst genommen.

Ziele sind die Grundlage für Qualitätssicherung und die spätere Evaluation: Wurden sie erreicht? Was hat gut funktioniert, was nicht? Diese und ähnliche Fragen können dabei helfen, Qualifizierungsformate weiterzuentwickeln.

Im tätigkeitsvorbereitenden Teil der QHB-Grundqualifizierung gestaltet die*der Referent*in den Einstieg in die gemeinsame Lernphase und begleitet die Teilnehmenden dabei, sich im Kurs zu orientieren und Lernziele für ihre neue Rolle als Kindertagespflegeperson zu entwickeln. In der Qualifizierung lohnt es sich, Zielabsprachen nicht nur als formalen Schritt zu sehen, sondern als partizipativen Prozess. Wenn

Teilnehmende ihre eigenen Lernziele einbringen, entsteht ein Raum für Selbstreflexion, Empowerment und echte Entwicklung.

Zielabsprachen ermöglichen eine Individuelle Passung und Bedarfsorientierung. Inhalte und Methoden können so auf die Bedürfnisse, Vorerfahrungen und Entwicklungsziele abgestimmt werden, so wird die Qualifizierung relevanter und wirksamer für die jeweilige Zielgruppe. Gemeinsame Ziele schaffen Verbindlichkeit und Verantwortung und eine Art „Lernvertrag“: Alle Beteiligten übernehmen Verantwortung für das Gelingen. Das fördert Engagement und aktive Beteiligung. Klare Ziele, Transparenz und Nachvollziehbarkeit machen Fortschritte sichtbar und ermöglichen eine faire Kompetenzbilanzierung. Teilnehmende können reflektieren, was sie gelernt haben und wo sie stehen.

Durch die digitalen Innovationen der letzten Jahre werden in allen Lebens- und Arbeitsbereichen digitale Kompetenzen notwendig und somit ebenfalls zu Lernzielen.

3. Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Die kontinuierliche Kursbegleitung

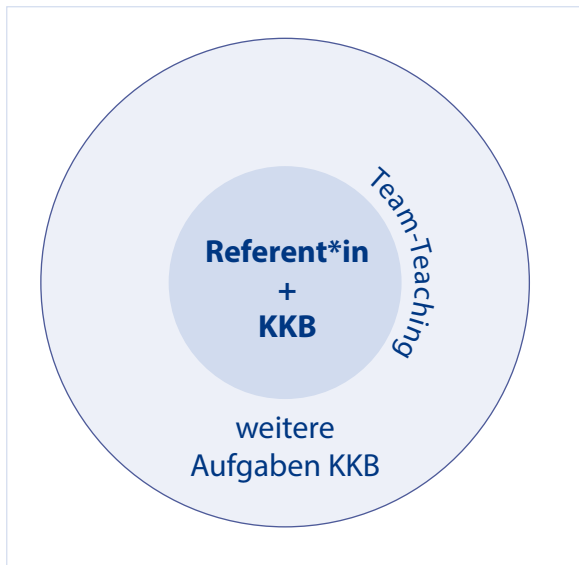
Ein wichtiger Bestandteil der Grundqualifizierung nach dem Konzept des QHBs ist die Begleitung des Kurses durch eine kontinuierliche Kursbegleitung (KKB). Die KKB sollte während der gesamten 300 UE als Ansprechpartner*in im Kurs anwesend und je nach eigenem fachlichem Schwerpunkt auch als fachliche*r Referent*in tätig sein. Die kontinuierliche Kursbegleitung hat vielfältige Aufgaben, die sowohl die Teilnehmenden als auch die Referent*innen unterstützen und den gesamten Lernprozess strukturieren. Sie ist impulsgebende und stützende Begleitung der Teilnehmenden. Darüber hinaus übernimmt sie die Koordination der Zusammenarbeit der Referent*innen und gestaltet im Rahmen von Team-Teaching gemeinsam mit anderen Lehrenden den Kurs. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Moderation, Beobachtung und Begleitung der Gruppen- und Lernprozesse, um eine konstruktive und förderliche Lernatmosphäre zu schaffen.

Die Tätigkeit der kontinuierlichen Kursbegleitung erstreckt sich zudem auf die Betreuung der Praktika, wobei die Vernetzung der Lernorte, Bildungsträger und Praxis eine zentrale Rolle spielt. Sie unterstützt die Teilnehmenden bei der Erarbeitung ihrer Konzeption sowie des Transferberichts und nimmt an der Lernergebnisfeststellung teil. Ebenso sorgt sie für die Bereitstellung von Materialien und Arbeitsblättern, die den Lernprozess strukturieren und erleichtern. Darüber hinaus sammelt sie Fragen der Teilnehmenden sowie Situationen aus ihrem Alltag der angehenden Kindertagespflegepersonen, um diese gezielt in den Kursverlauf einzubringen und eine „praxisorientierte Theorieentwicklung sowie theoriebasierte Praxisreflexion“ (Slottke 2012) zu ermöglichen. Schließlich koordiniert und moderiert sie die Vernetzung aller am Kurs Beteiligten sowie weiterer relevanter Akteure, wie etwa Fachberatung oder Jugendamt, und trägt damit wesentlich zur Qualität und Nachhaltigkeit des gesamten Bildungsprozesses bei.

Die kontinuierliche Kursbegleitung umfasst vielfältige Aufgaben, die sowohl die Teilnehmenden als auch die Referentinnen unterstützen und den gesamten Lernprozess strukturieren. Sie basiert auf einer impulsgebenden und stützenden Begleitung der Teilnehmenden, die auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut. Sie übernimmt die Moderation und Koordination der Zusammenarbeit der Referentinnen und

gestaltet im Rahmen von Team-Teaching gemeinsam mit anderen Lehrenden den Kurs. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Moderation, Beobachtung und Begleitung der Gruppen- und Lernprozesse, um eine konstruktive und förderliche Lernatmosphäre zu schaffen.

Die kontinuierliche Kursbegleitung übernimmt die Betreuung der Praktika, wobei die Vernetzung der Lernorte, Bildungsträger und Praxis eine zentrale Rolle spielt. Sie unterstützt die Teilnehmenden bei der Erarbeitung ihrer Konzeption sowie des Transferberichts und nimmt an den Kolloquien zur Lernergebnisfeststellung teil. Ebenso sorgt sie für die Bereitstellung von Materialien und Arbeitsblättern, die den Lernprozess strukturieren und erleichtern.



Darüber hinaus sammelt die Kursbegleitung Fragen der Teilnehmenden sowie Situationen aus ihrem Alltag als Kindertagespflegeperson, um diese gezielt in den Kursverlauf einzubringen und eine „praxisorientierte Theorieentwicklung sowie theoriebasierte Praxisreflexion“ (Slottke 2012) zu ermöglichen. Schließlich koordiniert und moderiert sie die Vernetzung aller am Kurs Beteiligten sowie weiterer relevanter Akteure, wie etwa Fachberatung oder Jugendamt, und trägt damit wesentlich zur Qualität und Nachhaltigkeit des gesamten Bildungsprozesses bei.

Abbildung 9: Die kontinuierliche Kursbegleitung kann auch als Referent*in im Kurs tätig sein.

Gruppenprozesse steuern

Gruppendynamiken und Formate der kollaborativen Zusammenarbeit zwischen Kursteilnehmenden und Referent*innen verändern sich je nach Format einer Kursdurchführung und hängen eng mit den jeweiligen räumlichen und technischen Bedingungen zusammen. QHB Grundqualifizierungen und Fort- und Weiterbildungen finden sowohl in klassischem Präsenzformat in Schulungsräumen von Bildungsträgern und idealerweise auch als Blended-Learning-Angebote statt²³, in Einzelfällen als reine Online-Angebote in Videokonferenzräumen.

Diese unterschiedlichen Kommunikationsräume wirken sich auf das Miteinander in der Gruppe aus – sowohl auf die Interaktion zwischen den Teilnehmenden als auch auf die Kommunikation mit den Referent*innen. Nicht alle Menschen fühlen sich in allen Formaten und über alle Kanäle gleichermaßen sicher und beteiligt. Daher ist es Aufgabe der Referent*innen, für die jeweiligen Bildungsräume geeignete Medien, Methoden und Kommunikationswege so auszuwählen und zu kombinieren, dass alle Teilnehmenden aktiv und kollaborativ in die Lernprozesse eingebunden werden.

²³ Siehe DJI (2022): [QHB-Blended-Learning-Konzept](#)

4. Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten und Lernumgebungen anpassen

Kompetenzorientierung bedeutet, dass Seminare und Kurse nicht allein auf die Vermittlung von Wissen abzielen, sondern auf den Aufbau und die Weiterentwicklung konkreter Handlungskompetenzen.

Die Umsetzung der Qualifizierung nach dem QHB und die Planung von Fortbildungen erfordern ein hohes Maß an fachlicher, methodisch-didaktischer, sozialer und personaler Kompetenz. Referent*innen gestalten Lernprozesse, die angehende Kindertagespflegepersonen auf eine professionelle, kinderrechtsbasierte und inklusive Praxis vorbereiten, und sie schaffen dabei Räume für Reflexion, Austausch und persönliche Entwicklung.

Lehr-Lernformate sollten so gestaltet sein, dass sie

- ✓ flexibel anpassbar an unterschiedliche Lernvoraussetzungen sind,
- ✓ verschiedene Lern- und Handlungsperspektiven einbeziehen,
- ✓ aktive Interaktion und Partizipation der Teilnehmenden fördern
- ✓ und die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen.

Eine didaktische Leitidee von Kompetenzorientierung ist das Prinzip der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Lew S. Wygotski: Lernende sind zunächst noch nicht in der Lage, eine Aufgabe vollständig selbstständig zu bewältigen. Durch gezielte Unterstützung – etwa durch die Referent*innen oder durch andere Teilnehmende – erhalten sie passende Impulse, die ihnen ermöglichen, die nächste Kompetenzstufe zu erreichen. Solche Lernerfahrungen fördern Selbstwirksamkeit und Lernfreude – zentrale Faktoren nachhaltiger Kompetenzentwicklung.

Arbeiten in Online-Präsenz im Blended Learning

Alle Lebens- und Arbeitsbereiche der heutigen Zeit sind mittlerweile digital durchdrungen und nehmen Einfluss auf die dazu nötige Kompetenzentwicklung. Teilzuhaben am Leben bedeutet heutzutage auch, digital kompetent zu sein – sowohl beruflich als auch privat. Diese sogenannte digitale Transformation von Gesellschaft, Arbeitswelt und Freizeit nimmt also direkten Einfluss auf die Gestaltung von Lernprozessen, die der Kompetenzentwicklung dienen.

Das betrifft in besonderem Maße die Erwachsenenbildung und damit auch die Grundqualifizierung sowie Fort-/Weiterbildung im Bereich Kindertagespflege. Diese Prozesse wirken sich direkt auf Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Qualifizierungsangeboten aus und erfordern andere und teilweise sich verändernde Kompetenzen der Referent*innen, wie z.B. die reflektierte Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz (KI) und deren Nutzung.

„Digitale Kompetenz ist die Gesamtheit von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen (dabei auch Fertigkeiten, Strategien, Werte und Bewusstsein), die erforderlich sind, wenn Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und digitale Medien eingesetzt werden, um Aufgaben auszuführen; Probleme zu lösen; zu kommunizieren; Informationen zu verwalten; zusammenzuarbeiten; Inhalte zu erstellen und zu teilen; und

Wissen effektiv, effizient, angemessen, kritisch, kreativ, autonom, flexibel, ethisch und reflektiert aufzubauen — für Arbeit, Freizeit, Teilhabe, Lernen, Soziales, Konsum und Befähigung (Empowerment)²⁴.

Referent*innen in der Erwachsenenbildung benötigen ein Bewusstsein für die Potenziale digitaler Medien und Tools zur Gestaltung wirksamer handlungsorientierter Bildungsprozesse. Sie nutzen sie zum Erreichen der curricularen und individuellen Lernziele. Gleichzeitig unterstützen sie den kritisch-reflektierten Umgang der Teilnehmenden mit Medien und online verfügbaren Informationen – was eigene Kompetenzentwicklung voraussetzt.

Digitale Tools in kompetenzorientierten Formaten

Der Umgang mit digitalen Tools und deren Anwendung sind bei den meisten Referent*innen inzwischen meist unmittelbar miteinander verschränkt. Die Prinzipien des Methodeneinsatzes, also Methodenkompetenz, -vielfalt und -interdependenz²⁵, ermöglichen kompetenzorientiertes Vorgehen und sind gerade in digital geprägten Lernräumen noch einmal verstärkt zu berücksichtigen. Der Einsatz digitaler Tools sollte stets einen didaktischen Mehrwert bieten – etwa durch:

- Gemeinsame Dokumentation und Reflexion (z. B. digitale Whiteboards, Kollaborationstools),
- Simulation praxisnaher Situationen (z. B. Lern-/Dilemma-Situationen, Rollenspiele auch in virtuellen Räumen),
- adaptive Lernumgebungen (z. B. Lernplattformen mit individuellen Lernpfaden)
- und Feedbacksysteme, die individuelle Lernfortschritte sichtbar machen und auch Rückmeldungen zur Wirksamkeit der angewendeten Methoden und Formate einholen.

Lernziele sollten immer transparent sein und so gestaltet werden, dass unterschiedliche Lern- und sprachliche Voraussetzungen berücksichtigt werden können. Dieser Anspruch wird in digitalen Formaten deutlich verstärkt. Gerade in der Anwendung digitaler Tools nimmt die Bedeutung individueller Lernbegleitung und Ansprechbarkeit der Kontinuierlichen Kursbegleitung (KKB) und Referent*innen zu. Wichtig ist, dass nicht die Technologie, sondern der Erwerb von Handlungskompetenz im Mittelpunkt steht.

Ob und in welchem Maße „eigenaktiv[e] und selbstorganisiert[e] Lernprozesse“²⁶ möglich sind, hängt maßgeblich von der Ausstattung und den verfügbaren Funktionen der digitalen Lernräume ab.

Je nach vorhandenen Ressourcen eröffnen sich für Referent*innen unterschiedliche Möglichkeiten, digitale Lernräume zu gestalten. Diese sind dabei immer auch mehrdimensional zu verstehen: Sie umfassen nicht nur das Vorhandensein von Zeit, finanziellen Mitteln und Sachmitteln (z.B. technische Ausstattung), sondern sind vor allem auch personelle und kompetenzbezogene Ressource. Es braucht kompetente Menschen mit Zeit, Motivation und Mut, sich aktiv mit den gegebenen Lernumgebun-

²⁴ Ferrari 2012, S.3-4

²⁵ Pietsch u.a. (2025), S. 26f (QHB 1: Methodisch-didaktisches Manual zur Umsetzung von Kompetenzorientierung).

²⁶ WiFF/DJI (2014), S. 41

gen auseinanderzusetzen und diese kreativ zu nutzen, Stichwort „Doppeldecker“²⁷. Dazu braucht es nicht nur die Räume selbst, sondern vor allem auch Weiterbildungs- und Unterstützungsstrukturen für Referent*innen, um die souveräne Anwendung digitaler Lernformen zu ermöglichen.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass eine multifunktionale, technisch hochkomplexe Lernumgebung nicht automatisch zu besseren Lehr- und Lernergebnissen führt. So ist es beispielweise wenig sinnvoll, in einer zweistündigen Weiterbildungsveranstaltung zahlreiche digitale Anwendungen einzusetzen, die Teilnehmende erst noch erlernen müssen.

Die methodischen Prinzipien²⁸ greifen also bereits bei der Gestaltung und beim Nutzen der Lernräume.

Mit zunehmender Verfügbarkeit digitaler Lerngelegenheiten erweitern sich nicht nur die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Referent*innen sowie mit und zwischen den Teilnehmenden, sondern auch die Anforderungen an alle Beteiligten: Konkret ergeben sich daraus bei allen Beteiligten Kompetenzbedarfe in sechs Situationskategorien²⁹:

- Die Kommunikation zwischen Referent*innen und den Kooperationspartner*innen in Qualifizierung und Fortbildung verändert und intensiviert sich durch digitale Hilfsmittel, sie verläuft bspw. über unterschiedliche Kanäle und Medien gleichzeitig.
- Die Interaktionen der Referent*innen mit Kursteilnehmenden sind auf beiden Seiten von digitalen Hilfsmitteln geprägt.
- Die (Zusammen-)Arbeit erfolgt eingebettet in komplexe digitale Algorithmen, die den eigenen Arbeitsrhythmus beeinflussen³⁰.
- Digitale Anwendungen, Geräte, Tools und Diagnoseinstrumente werden sicher und kompetent genutzt.
- Die eigene Arbeit wird fortlaufend und strukturiert digital dokumentiert.
- Mit größeren Datenmengen wird bewusst, reflektiert und verantwortungsvoll umgegangen.

Zunehmend kommen auch KI-gestützte Technologien zum Einsatz, etwa Chatbot-Assistenten, die Lernende beim Kompetenzerwerb begleiten.

Referent*innen haben auch hier eine Doppelrolle: Sie sind selbst Lernende im Umgang mit digitalen Systemen und fungieren zugleich als Moderator*innen und Gestalter*innen von Lernumgebungen und -inhalten (Content). Dazu nutzen sie bewusst interaktive Lernräume. Ziel ist es, Inhalte zu entwickeln, die zur Auseinandersetzung, Reflexion und Kooperation anregen.

27 Siehe Referent*innen in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen, S. 4

28 Methodenkompetenz, Methodenvielfalt, Methodeninterdependenz, siehe QHB Manual, S. 27

29 nach: Pfiffner u.a. (2021), S. 42f

30 Kursräume auf digitalen Lernplattformen ermöglichen bspw. automatisierte Rückmelde- und Bewertungssysteme. Werden bspw. vorrangig Wege der Onlinekommunikation gewählt, kann das Einfluss auf Zeitdruck oder auch Work-Life-Balance

Im Team-Teaching arbeiten

Die Kompetenzorientierung im QHB ist darauf ausgerichtet, was Teilnehmende können sollen, nicht nur auf die Vermittlung von Wissen – mit dem Angebot von Team-Teaching wird für diesen Prozess der Raum geschaffen.

Team-Teaching, bei dem zwei Referent*innen das Seminar gemeinsam planen und durchführen, fördert unter anderem die Perspektivenvielfalt und ermöglicht den Erfahrungs- und Reflexionsaustausch miteinander. Ebenso ermöglicht es ein gegenseitiges Feedback.

Teilnehmende können durch die Potentiale eines guten Team-Teachings individueller begleitet werden. Verlässliche Ansprechpersonen fördern Vertrauen und stärken die Beziehungsebene – ohne den Gruppenfluss zu stören. Alle diese Aspekte machen den Ansatz des Team-Teachings so, wie er im QHB vorgesehen ist, zu einem lernwirksamen und zeitgemäßen Ansatz, der Teilnehmende in ihrer Vielfalt ernst nimmt und professionell begleitet.

Die Verantwortung wird geteilt und damit auch die Arbeitsbelastung – das stärkt die Zufriedenheit. Die gegenseitige Beobachtung und Reflexion führen zu mehr pädagogischer Klarheit und Qualitätssicherung. Lernende erhalten mehr Feedback, was für den Kompetenzerwerb entscheidend ist. Referent*innen entwickeln sich im Team weiter und verbessern Inhalte dynamisch. Durch den Austausch im Team entstehen neue didaktische Impulse.

Potentiale von Team-Teaching

Team-Teaching schafft eine lernförderliche Umgebung, die durch Vielfalt, Professionalität und Menschlichkeit geprägt ist. Die Zusammenarbeit zweier Referent*innen eröffnet einen gemeinsamen Wissenspool, aus dem methodische und fachliche Stärken gezielt eingebracht werden können. Durch diese gegenseitige Ergänzung entsteht nicht nur ein vielseitiger Kurs, sondern auch eine aufgelockerte Atmosphäre, die den Teilnehmenden Sicherheit und Motivation vermittelt. Besonders bei sensiblen Themen wie Konflikten oder der Einschätzung des Lernstands einer Gruppe wirken zwei Referent*innen mit vier Augen und Ohren differenzierter und feinfühlicher. Gleichzeitig erlaubt die Konstellation eine Binnendifferenzierung, da individuelle Bedürfnisse besser berücksichtigt und parallel verschiedene Niveaustufen betreut werden können.

Die Arbeitsteilung entlastet beide Referent*innen und schafft ein ressourcensparendes Setting, das Raum für kreative Lernprozesse lässt. Zudem ermöglicht das Team eine intensivere Beobachtung der Gruppenprozesse, was das pädagogische Handeln reflektierter und gezielter macht. Das erweiterte Wahrnehmungsspektrum sorgt dafür, dass alle Teilnehmenden besser wahrgenommen und begleitet werden.

Stolpersteine Team-Teaching

Ohne klare Struktur und Haltung können auch Stolpersteine auftreten, die den pädagogischen

Mehrwert gefährden. Unterschiedliche Einstellungen, fehlende Absprachen oder nicht eingehaltene Vereinbarungen führen leicht zu Spannungen im Kurs. Wenn sich die Referent*innen gegenseitig in die „Parade fahren“, entsteht keine produktive Zusammenarbeit, sondern ein Kompetenzgerangel – besonders dann, wenn zwei starke Persönlichkeiten lieber solo „entertainen“ als im Tandem zu wirken.

Auch die fehlende Bereitschaft, Wissen und Erfahrungen zu teilen, bremst die gemeinsame Weiterentwicklung. Ein ungleicher Einsatz, fehlende Balance oder unterschiedliche Vorstellungen von der Umsetzung des QHBs erschweren eine koordinierte Kursgestaltung. Zusätzlich wirken unzureichende Rahmenbedingungen demotivierend – sei es räumlich, zeitlich oder organisatorisch.

Tipps und Tricks Team-Teaching

Ein erfolgreiches Team-Teaching basiert auf einer klaren gemeinsamen Haltung, die Zusammenarbeit und Kommunikation in den Mittelpunkt stellt. Eine grundlegende Kompromissbereitschaft ist dabei unverzichtbar – sie schafft Offenheit für unterschiedliche Perspektiven und fördert konstruktive Lösungen.

Besonders wichtig sind vorherige Absprachen in Planungsgesprächen, die eine klare gemeinsame Vorgehensweise ermöglichen und das Vertrauen stärken. Auch eine gemeinsame Vorbereitung sorgt für Transparenz und Einheit im methodischen Vorgehen. Professionelle Einarbeitung neuer Kolleg*innen trägt dazu bei, dass sich alle sicher und kompetent eingebunden fühlen. Ein persönliches Kennenlernen vorab erleichtert den Einstieg und unterstützt ein positives Miteinander. Um die Zusammenarbeit langfristig zu sichern, braucht es Regeln für professionelles Verhalten – etwa das aktive Zuhören, die gegenseitige Wertschätzung und das Vermeiden von Unterbrechungen im Gespräch. Regelmäßige Abwechslung in den Modulen sorgt für Dynamik und Gleichberechtigung im Team. So entsteht ein Arbeitsklima, das auf Augenhöhe funktioniert und Lernprozesse optimal begleitet

5. Kompetenzen erfassen, dokumentieren und rückmelden

Kompetenzerfassung meint das „Erfassen, Einordnen, Bewerten und Dokumentieren von Kompetenzen mithilfe verschiedener qualitativer und/oder quantitativer Methoden“³¹ und ist im Prozess der QHB-Grundqualifizierung an mehreren Stellen vorgesehen. Kompetenzerfassung ist sinnvoll, weil sie Transparenz über vorhandenen Fähigkeiten schafft und Entwicklungspotentiale deutlich werden. Das individuelle Handeln und Verhalten und nicht nur die formalen Qualifikationen werden durch Kompetenzerfassung sichtbar.

31 Strauch u.a. (2009), S. 25

Selbstreflexionsmethoden, Evaluation und Feedbackmethoden bieten sich für die Kompetenzerfassung an, vor allem die Reflexionsmodule im QHB selbst und dort in erster Linie die Bearbeitungen von Lern- und Dilemmasituationen. Bei der Kompetenzeinschätzung durch die Referent*innen ist besondere Sensibilität gefragt, weil es sich um einen Bereich handelt, der direkt mit der Wahrnehmung der Teilnehmenden, ihrer Identität und ihrem Selbstwert verbunden ist.

Kompetenzerfassung, Evaluation und Einschätzung inklusive Rückmeldung sind also nicht nur technische Verfahren, sondern ein Beziehungs- und Kommunikationsprozess. Feinfühliges, emphatisches Vorgehen ist entscheidend, damit die Kompetenzeinschätzung nicht als Kontrolle oder Bewertung erlebt wird, sondern als Unterstützung zur Selbstentwicklung und als Impuls für gemeinsames Lernen.

Die Beratungspraxis des Bundesverbandes für Kindertagespflege zeigt aktuell jedoch auch Abkürzungsstrategien von Referent*innen beziehungsweise von Bildungsträgern auf, wenn es darum geht, den Kompetenzerwerb von Kursteilnehmenden zu erfassen. Die Tendenz, hier in klassisches (Ab-) Prüfungsverhalten zu verfallen, entspricht nicht der kompetenzorientierten Erwachsenenbildung.

Der „Lernerfolg“ der Kursteilnehmenden ergibt sich deshalb aus einer Schnittmenge aus formaler Lernzielerreichung im Sinne der bearbeiteten Kompetenzziele des jeweiligen Moduls und individueller Lernzielerreichung. Diese können nicht deckungsgleich sein, wenn tatsächlich kompetenzorientiert vorgegangen wird. Welcher Outcome jedoch für die Teilnehmenden im Hinblick auf die persönlichen Lernziele erzielt wird, kann nur im Dialog zwischen KKB, Referent*innen, einzelnen Teilnehmenden und der Teilnehmendengruppe erfasst werden.

So stellen Schoyerer u.a. in ihrer Studie zur Qualifizierungspraxis während des Bundesprogrammes „ProKindertagespflege“³² fest, dass pädagogisches Wissen verhandelt werden muss, da es nicht statisch und somit auch kaum formal abprüfbar und zu bewerten sei. Dieses Verständnis könnten Gruppen in gemeinsamen „Sprechräumen“ verhandeln und entwickeln³³. Mit dem Sprechen über pädagogisches Wissen eng verbunden sind die biografischen Anknüpfungspunkte der Kursteilnehmenden. Erst durch die Verbindung der gemeinsam erarbeiteten und verstandenen Wissensaspekte mit dem eigenen Erleben (biografisch und in der eigenen Praxis) könnten diese auch verinnerlicht werden.

Die Aufgabe von Referent*innen ist es deshalb, die Kompetenzentwicklungsprozesse der Teilnehmenden über den gesamten Qualifizierungszeitraum mit der Gruppe und den einzelnen Personen zu reflektieren, zu evaluieren und fortzuschreiben sowie Entwicklungspotentiale zu erkennen.

Auch deshalb enthalten die Lernergebnisfeststellungen des QHBs jeweils mehrere Bestandteile, die bereits über den Zeitraum der Qualifizierung bearbeitet werden. Dabei stehen dialogische Formate im Vordergrund. Gegenüber (meist formal) prüfenden sowie eignungsfeststellenden Instanzen, wie der Fachberatung und dem Jugendamt, sollten Referent*innen dieses kompetenzorientierte Vorgehen erläutern und vertreten. Es wird bestenfalls von diesen ebenso angewendet.

³² Schoyerer u.a. (2021), S. 24f

³³ Schoyerer u.a. (2021), S. 60ff

Da es in der Lernergebnisfeststellung um den individuellen Kompetenzentwicklungsweg der Teilnehmenden geht, sind hierfür individuelle Dokumentationsinstrumente geeignet. Lerntagebücher, Portfolios und ähnliches können durch Teilnehmende als individueller Wissensspeicher, vor allem aber zur Selbstreflexion genutzt werden. Die Nutzung derartiger Instrumente soll durch Referent*innen angeregt und begleitet, nicht jedoch zu „kontrolliert“ werden.

Wie Kompetenzerfassung und -bilanzierung während und vor allem am Ende einer Qualifizierungsmaßnahme von Teilnehmenden empfunden werden, hängt unmittelbar davon ab, wie Referent*innen dies kommunizieren. Stehen eher formelle Aspekte zum erfolgreichen Abschluss einer Qualifizierung/eines Seminars im Vordergrund und werden häufig eher traditionell verstandene Begriffe wie „Prüfung“, „Bestehen“ bzw. „Nicht-Bestehen“ verwendet, kann das Kursteilnehmende verunsichern. Hier gilt es den direkten Praxisbezug herzustellen, den Mehrwert für die Handlungspraxis zu verdeutlichen und gleichzeitig dem möglicherweise Auftreten von Ängsten vorzubeugen.

Referent*innen übernehmen dabei auch die Funktion, Kriterien eines notwendigerweise formalen Abschlusses gegenüber weiteren Beteiligten so zu formulieren und transparent zu machen, dass der Stellenwert von Kompetenzerfassung und auch die Haltung dazu verstanden werden. Um der kompetenzorientierten Erwachsenenbildung gerecht zu werden, sollte die Verwendung des Begriffes „Prüfung“ vermieden werden. Gegenüber formellen Abschlusskriterien sollte der Mehrwert des Qualifizierungsprozesses für die Kompetenzen der Teilnehmenden und für die Fachpraxis in den Vordergrund rücken.

6. Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Referent*innen begleiten und unterstützen Kursteilnehmende dabei, umfassende Handlungskompetenz anzubahnen, um in oft komplexen (pädagogischen) Situationen handlungsfähig zu sein.

Um die Handlungsorientierung nicht nur als leere Phrase darzustellen, verknüpfen Referent*innen der QHB-Grundqualifizierung die Aktivitäten im Seminar fortlaufend mit den praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden während der Praktika sowie mit der eigenen Praxis in Kindertagespflege³⁴. Zusätzlich zum praxisnahen Vorgehen im Kurs/Seminar werden unter anderem biografische Ansätze und schriftliche (Selbst-)Reflexionsformate, wie der Transferbericht, eingesetzt. Ebenfalls geht es beim Transfer in die Praxis um die Sicherung des Kinderschutzes und um die Kooperation mit der Fachberatung.

Das Praktikum begleiten

Referent*innen benötigen zur Begleitung des Praktikums fundierte Kenntnisse zu Zielen, Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen des Lernorts Praxis innerhalb der Qualifizierung. Sie brauchen ein Verständnis davon, welche Kriterien eine Kindertagespflegestelle oder Kita als geeigneten Praktikumsort auszeichnen, und sie kennen die Aufgaben sowie die Verantwortlichkeiten der Mentor*innen und der beteiligten Akteur*innen.

³⁴ vgl. QHB Manual und QHB Praxiskonzept in: Schuhegger u.a. (2025)

Referent*innen gestalten die Reflexionsprozesse, die den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis fördern. Sie haben die anspruchsvolle Aufgabe, vertrauensvolle Lernräume, in denen Erfahrungen aus der Praxis geteilt und reflektiert werden können, zu schaffen.

Das Angebot von Praktikumsstellen am Lernort Praxis Kindertagespflege und am Lernort Praxis Kita ist abhängig von lokalen Kontextbedingungen. Eine gute Kooperation zwischen Bildungsträger, Jugendamt und weiteren kommunalen Akteuren ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen. Gute Kommunikationsstrukturen – auch in Abstimmung mit dem Bundesverband für Kindertagespflege – können dazu beitragen, dass auch bei herausfordernden Ausgangslagen kreative, sinnvolle Lösungen gefunden werden können.

Die Sicherung des Kinderschutzes gewährleisten und implementieren

Wenn es um den Kinderschutz geht, haben Referent*innen in der Qualifizierung und in weiterführenden Fortbildungsformaten von Kindertagespflegepersonen eine doppelte Verantwortung – sowohl im direkten Kursgeschehen als auch als mögliche Schnittstelle zur Fachberatung.

Zum einen stehen sie selbst als sozialpädagogische Fachkräfte in der Verantwortung, auf Anzeichen von Kindeswohlgefährdung zu achten und zum anderen begleiten sie (angehende) Kindertagespflegepersonen dabei, die fachlichen und persönlichen Kompetenzen zu entwickeln, die sie für ihren Schutzauftrag nach § 8a SGB VIII benötigen. Dazu gehört, Anzeichen für eine mögliche Kindeswohlgefährdung zu erkennen, Handlungsschritte im Verdachtsfall zu kennen und eine reflektierte, kinderschutzorientierte Haltung zu entwickeln.

In dieser Rolle schärfen sie das Bewusstsein für das Wohl der Kinder innerhalb der Kindertagespflegestelle. Ebenfalls können sie im Kursgeschehen für das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Erwachsenen/Kindertagespflegepersonen und Kindern sensibilisieren, regen zum Nachdenken über Partizipation an und machen sichtbar, wie Kinderrechte im Alltag umgesetzt werden können. Auf diese Weise tragen sie zu einer Kultur der Achtsamkeit bei und damit zu einer Grundlage für gelingenden Kinderschutz innerhalb der Kindertagespflegestelle.

Zusammenarbeit mit der Fachberatung

Im Zusammenhang mit dem Kinderschutz in der Kindertagespflege ist es wichtig, dass Referent*innen die Aufgaben der Fachberatung im System der Kindertagespflege kennen und sicher einordnen können. So können sie angehende Kindertagespflegepersonen auf die Eignungsüberprüfung vorbereiten – insbesondere in Bezug auf den Schutzauftrag innerhalb und außerhalb der Kindertagespflegestelle.

Gleichzeitig ermöglicht dieses Wissen, im Kursverlauf zu erkennen, wann es sinnvoll und notwendig ist, die Fachberater*in zu beteiligen. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Referent*innen, Bildungsträgern und Fachberatung beginnt am besten schon vor Beginn der Qualifizierung, so dass alle Beteiligten auf verlässliche, verbindliche und transparente Kommunikationsstrukturen zurückgreifen können. Welche Kompetenzen Fachberater*innen für die Sicherung des Kinderschutzes benötigen, beschreibt das *Kompetenzprofil Fachberatung in der Kindertagespflege*³⁵.

35 BVKTP (2022): Kompetenzprofil Fachberatung, S. 30 ff

Referent*innen sind keine „Prüfinstanz“. Sie gestalten Lernräume, in denen Haltungen hinterfragt und weiterentwickelt werden können. Wird im Kursverlauf deutlich, dass Teilnehmende Positionen vertreten, die Kinderrechten oder dem Kinderschutz widersprechen, ist es ihre Aufgabe, Reflexion und Veränderung anzustoßen.

Bleiben Entwicklungsschritte aus, greifen die im Vorfeld vereinbarten Kommunikationswege – transparent, abgestimmt und im offenen Dialog mit der betroffenen Person. Die Verantwortung für die Eignungsüberprüfung liegt jedoch klar beim Jugendamt, nicht bei den Referent*innen oder der kontinuierlichen Kursbegleitung³⁶.

Damit Qualifizierung und Eignungsfeststellung gut ineinandergreifen, ist es hilfreich, wenn Jugendämter die Teilnehmenden kennenlernen, beraten und eine Teilnahme im Kurs empfehlen.

*Kinderschutz und Mentor*innen am Lernort Praxis*

Wenn Kursteilnehmende im Praktikum von Beobachtungen berichten, die auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung hindeuten, stellt das eine besondere Herausforderung dar.

Im Umgang mit solchen Schilderungen braucht es Achtsamkeit und eine gute Balance – zwischen der sensiblen Aufarbeitung des Erlebten, dem respektvollen Umgang mit der Kindertagespflegeperson, die ihre Praxis öffnet oder der Kita, und dem Schutz der betroffenen Kinder.

Im kollegialen Austausch und gegebenenfalls unter Hinzuziehung einer Beratung muss abgewogen werden, inwieweit das Jugendamt/die Fachberatung zu informieren und einzubeziehen ist und gegebenenfalls tätig werden muss.

Auch im tätigkeitsbegleitenden Qualifizierungsteil ist es wichtig, mögliche Hinweise auf Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen und über die vereinbarten Kommunikationswege offen und abgestimmt zu besprechen.

³⁶ Vgl. Schnock (2021)



Abbildung 10: Gemeinsames Wächteramt aller Akteure für den Kinderschutz

Praxistransfer als Aufgabe des lebenslangen Lernens

Der Praxistransfer während des Seminars und der begleitenden Praxisphasen ist als Prozess zu sehen, der auch nach Ende der Qualifizierung/des Kurses nicht abgeschlossen ist.

Dazu liegt es auch im Kompetenzbereich von Referent*innen und Fachberater*innen, Prozesse der Praxisverzahnung, z.B. „Lerntandems und -gruppen“ sowie verstärkt Vernetzungsaktivitäten, gemeinsam zu initiieren und zu begleiten und auf die berufliche Zukunft der Teilnehmenden auszurichten. So sind beispielsweise Mentor*innen an den Lernorten Praxis in Kindertagespflege und in Kita auch in ihrer Rolle als künftige Ansprechpersonen für die Teilnehmenden zu stärken.

Referent*innen erfüllen idealerweise die Aufgabe, den Praxistransfer über die gemeinsame Kurszeit hinaus zu betrachten und – idealerweise gemeinsam mit den Teilnehmenden – auch Perspektiven für die Zeit nach der Qualifizierung zu entwickeln.

Praktischer Teil I

Handlungsanforderungen an Referent*innen

Das Kompetenzprofil soll Referent*innen einladen, die eigenen Kompetenzen regelmäßig zu erfassen, zu prüfen, Entwicklungspotenziale zu erkennen und bewusst an der eigenen Professionalisierung zu arbeiten.

Damit versteht sich das Kompetenzprofil als **Instrument der Qualitätsentwicklung**. Die beschriebenen Handlungsanforderungen und Kompetenzen sind nicht als To-do-Liste zu lesen, sondern als **fachliche Grundlage und Orientierungsrahmen**, der die eigene Fortbildungspraxis stärkt und zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung im Sinne einer hohen Qualität der Qualifizierung beiträgt. Sie sind gleichermaßen Auftrag und Einladung an die Referent*innen sowie an die politische Ebene und alle Akteur*innen, die Verantwortung im System Kindertagespflege tragen.

1) Eine kompetenzorientierte Grundhaltung entwickeln

1. Lernprozesse ermöglichen
2. Ambiguitätstolerant sein
3. Die eigene Resilienz und Selbstfürsorge stärken

2) Ziele vereinbaren

4. Lernziele und Lerndynamiken aufeinander abstimmen

3) Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

5. In der Funktion der kontinuierlichen Kursbegleitung als Schnittstelle zwischen Kursgeschehen, Trägern und Jugendamt fungieren und Kontextbedingungen berücksichtigen
6. Gruppenprozesse steuern
7. Mit Störungen und Widerständen umgehen

4) Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

8. Das Selbstverständnis der kompetenzorientierten Lehr-Lerndidaktik umsetzen
9. Ermöglichungsdidaktik umsetzen
10. Grundlagen der Qualifizierung nach dem QHB inhaltlich aufbereiten und methodisch didaktisch umsetzen

- 11. Anfänge gestalten
- 12. Medienkompetent sein: Arbeiten in Online-Präsenz im Blended Learning und Lernen im und mit dem digitalen Raum
- 13. Im Team-Teaching arbeiten

5) Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden

- 14. Lernergebnisfeststellungen durchführen/Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden

6) Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

- 15. Praxis und Theorie der Kindertagespflege in den Transfer bringen
- 16. Das Praktikum begleiten
- 17. Die Sicherung des Kinderschutzes gewährleisten und implementieren

1. Lernprozesse ermöglichen			
FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, dass Lernende Verantwortung für ihren individuellen Lernprozess sowie das kooperative Lernen im Gruppengeschehen tragen.</p> <p>Ich weiß, dass Menschen auf vielfältige Weise lernen und unterschiedliche Zugänge zu Wissen und Kompetenzerwerb benötigen.</p> <p>Ich kenne die Bedeutung von Motivation, Lernumgebung und Beziehung für gelingende Lernprozesse.</p> <p>Ich weiß, dass meine Grundhaltung und mein Handeln Vorbildfunktionen für die Tätigkeit der Kindertagespflegepersonen in der Praxis hat (pädagogischer Doppeldecker³⁷).</p> <p>Ich kenne die bestehenden Netzwerke unter Referent*innen und bin dadurch über aktuelle Entwicklungen und (früh-)pädagogische Diskurse informiert.</p>	<p>Ich habe die Fähigkeit zur praxisnahen Bearbeitung von Theorie sowie zur theoriegeleiteten Reflexion der Praxis über den gesamten Zeitraum des Qualifizierungskurses.</p> <p>Ich entwickle Lernsettings für Erwachsene, die an vorhandene Erfahrungen anknüpfen und selbstgesteuertes Lernen fördern.</p> <p>Ich schaffe Rahmenbedingungen, die Motivation und Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden fördern.</p> <p>Ich bin in der Lage, innovative Netzwerkarbeit zu betreiben und nutze dazu zeitgemäße Technologien.</p>	<p>Ich kann andere Personen bei Selbstreflexionsprozessen anleiten und begleiten.</p> <p>Ich erkenne Lernende als aktiv agierende Akteur*innen an, die ihre Lernprozesse selbst steuern</p> <p>Ich betrachte die Heterogenität der Lernenden als Bereicherung im Kurs.</p> <p>Ich unterstütze Teilnehmende dabei, eigene Kompetenzen wahrzunehmen und weiterzuentwickeln.</p> <p>Ich gehe respektvoll mit individuellen Lernrhythmen um und fördere gegenseitige Unterstützung in der Gruppe.</p>	<p>Ich reflektiere meine eigene Lernbiografie und kann daraus Schlüsse über biografisch bedingte Befindlichkeiten der Lernenden ziehen.</p> <p>Ich weiß, was mir selbst beim Lernen hilft/geholfen hat und was nicht.</p> <p>Ich reflektiere mein Bild vom Lernen und gleiche es regelmäßig mit meinen Werten ab.</p> <p>Ich erkenne eigene Präferenzen im Vermitteln und Lernen und achte darauf, Vielfalt zuzulassen.</p> <p>Ich nutze bewusst und aktiv die Netzwerke von Referent*innen als Ressource für meine persönliche Weiterentwicklung.</p>

³⁷ Siehe Abschnitt Referent*innen in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen, S. 7

2. Ambiguitätstolerant sein³⁸ (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, wie Ambiguitätstoleranz zur professionellen Haltung in komplexen Lern- und Interaktionssituationen beiträgt.</p> <p>Ich weiß, wie regelmäßige Reflexionsräume helfen, eigene Bewertungen zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln.</p> <p>Ich weiß, wie didaktische Methoden genutzt werden können, um Akzeptanz und Empathie zu stärken.</p> <p>Ich kenne Methoden zur Konfliktbewältigung.</p> <p>Ich kenne Grenzen von Regeln und habe Wissen über die Heterogenität der Zielgruppe.</p> <p>Ich weiß um die Bedeutung von Strukturen für unterschiedliches Erleben.</p>	<p>Ich gestalte das Seminar entschleunigt und gebe den Teilnehmende Zeit und Raum für Austausch und individuelles Verarbeiten der Inhalte.</p> <p>Ich leite Diskussionen so, dass unterschiedliche Meinungen nebeneinanderstehen können, ohne bewertet zu werden.</p> <p>Ich moderiere Reflexionsprozesse, die verschiedene Deutungen sichtbar machen.</p> <p>Ich setze Methoden ein, die Perspektivwechsel und Empathie anregen.</p> <p>Ich entwickle Lernsituationen, in denen Vielfalt als Ressource erlebt wird.</p>	<p>Ich toleriere Ambivalenzen und erkenne Unterschiedlichkeit als Chance für gemeinsames Lernen.</p> <p>Ich gehe respektvoll mit unterschiedlichen Meinungen, Emotionen und Haltungen in der Gruppe um.</p> <p>Ich zeige Vertrauen in die Teilnehmenden und in den Prozess, auch wenn Ergebnisse zunächst offenbleiben.</p> <p>Ich halte Widersprüche aus und bleibe konstruktiv und lösungsorientiert.</p> <p>Ich nehme Ambiguitätserleben nicht persönlich und verzichte darauf, Teilnehmende zu belehren oder zu korrigieren.</p> <p>Ich akzeptiere verschiedene Wahrnehmungen und Urteile, ohne sie werten oder vereinheitlichen zu wollen.</p>	<p>Ich bleibe ruhig und schaffe dadurch eine Pause zwischen dem, was mir begegnet und meiner Reaktion, so dass ich diese bewusster steuern kann.</p> <p>Ich kenne meine eigenen Grenzen und kann sie klar und respektvoll kommunizieren.</p> <p>Ich kann selbst unterschiedliche Meinungen stehen lassen, ohne zu bewerten.</p> <p>Ich wahre eine professionelle Haltung, auch in emotional fordernden Situationen.</p> <p>Ich reflektiere meine eigenen Grenzen im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unsicherheit.</p> <p>Ich vertraue darauf, dass meine Kompetenz und Erfahrung mich tragen.</p> <p>Ich übe mich darin, Unsicherheit auszuhalten und diese Kompetenz auch vorzuleben.</p>

³⁸ Ambiguitätstoleranz (v. lat. ambiguitas „Mehrdeutigkeit“, „Doppelsinn“ und tolerare „erdulden“, „ertragen“), teilweise auch als Unsicherheits- oder Unge-
wissheitstoleranz bezeichnet, ist die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen zu ertragen. <https://de.wikipedia.org/wiki/Ambiguit%C3%A4tstoleranz> (Abruf: 09.12.2024)

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung entwickeln

2. Ambiguitätstolerant sein (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, dass das Erleben von Teilnehmenden im Kursgeschehen und ihre (pädagogischen) Werte durch ihre eigenen Lebenswelt geprägt sind.</p> <p>Ich weiß, dass ich Situationen differenziert betrachten muss.</p>		<p>Ich bewahre Höflichkeit und Respekt, selbst wenn Meinungen stark auseinandergehen.</p> <p>Ich unterstütze die Gruppe dabei, Spannungen als natürlichen Bestandteil von Lernprozessen zu verstehen.</p> <p>Ich fördere Zusammenhalt, indem ich Vielfalt akzeptiere und Wertschätzung vorlebe.</p>	<p>Ich bin mir meiner Rolle und meiner Vorbildfunktion als Referent*in bewusst.</p> <p>Ich zeige Persönlichkeit und Authentizität, ohne meine professionelle Distanz zu verlieren.</p> <p>Ich zeige mich als Mensch und als Fachperson gleichermaßen – klar, ehrlich und respektvoll.</p> <p>Ich handle vorurteilsbewusst und reflektiere meine Werte, Normen und Reaktionsmuster.</p> <p>Ich kenne meine Motivationen und inneren Antreiber und gehe bewusst mit ihnen um.</p>

3. Die eigene Resilienz und Selbstfürsorge stärken

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die Bedeutung von Resilienz und Selbstfürsorge für meine professionelle Rolle als Referent*in.</p> <p>Ich kenne Faktoren, die meine Widerstandsfähigkeit im beruflichen Alltag beeinflussen.</p> <p>Ich kenne Möglichkeiten, Resilienz durch kollegialen Austausch und professionelle Netzwerke zu stärken.</p>	<p>Ich kann praktisch denken und arbeite lösungsorientiert.</p> <p>Ich achte auf klare Prioritäten.</p> <p>Ich kann mir Ziele setzen und aktiv verfolgen.</p> <p>Ich nutze Supervision/ Coaching, um Belastungen zu verarbeiten.</p> <p>Ich schätze Situationen klar ein, ohne sie zu dramatisieren oder zu beschönigen.</p> <p>Ich verfüge über Techniken, um Stress abzubauen.</p> <p>Ich mache bewusste Pausen und nutze Erholungsphasen.</p>	<p>Ich übernehme Verantwortung für mich.</p> <p>Ich gestalte Beziehungen zu Teilnehmenden achtsam und halte dabei professionelle Grenzen ein.</p> <p>Ich suche bei Bedarf kollegiale oder fachliche Unterstützung.</p> <p>Meine Haltung trägt mich in herausfordernden Situationen.</p> <p>Ich gehe wertschätzend mit eigenen Grenzen um und signalisiere diese klar im beruflichen Miteinander.</p> <p>Ich fördere gegenseitige Achtsamkeit und Unterstützung mit Kolleg*innen.</p>	<p>Ich kann auch in schwierigen Situationen meinen Blick auf das Positive richten.</p> <p>Ich kann Dinge annehmen, die ich nicht ändern kann.</p> <p>Ich kann aus Fehlern lernen.</p> <p>Ich kann meine Emotionen regulieren.</p> <p>Ich nutze Reflexionsmethoden, um meine Erwartungen an mich selbst realistisch zu halten.</p> <p>Ich achte auf Bewegung und Ernährung zur körperlichen Stabilität.</p> <p>Ich reflektiere meine persönliche Balance zwischen Engagement und Selbstschutz.</p> <p>Ich habe ein Verständnis von Gesundheitsförderung als ganzheitlichen Begriff im Sinne der Salutogenese.</p> <p>Ich kann meine eigenen Grenzen erkennen und respektieren.</p>

4. Lernziele und Lerndynamiken aufeinander abstimmen

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die Voraussetzungen der Zielgruppe und verbinde diese mit den curricularen Lernzielen.</p> <p>Ich weiß um die besondere Bedeutung des Erfassens und Vereinbarens der Ziele einer Qualifizierung/Fort- und Weiterbildung mit denen von Teilnehmenden.</p>	<p>Ich erfrage die Erwartungen und Zielvorstellungen der Kursteilnehmenden und kann sie mit meinen eigenen Zielen im Rahmen der Ermöglichungs- didaktik vereinbaren.</p> <p>Ich kann individuelle Lernbedarfe/- bedürfnisse erfassen, mit den curricularen Zielen in Einklang bringen und Konsequenzen für den weiteren Bildungsprozess umsetzen.</p> <p>Ich bin in der Lage, mit den Teilnehmenden die Lernziele realistisch und überprüfbar zu formulieren und weiterzuentwickeln.</p> <p>Ich kenne Methoden der Zieldefinition, -planung, -überprüfung und setze diese bewusst ein (z.B. SMARTe Ziele, Kanban, ...)</p>	<p>Ich gehe mit den Teilnehmenden und anderen beteiligten Akteur*innen in den Austausch und vereinbare Ziele im Hinblick auf die Qualifizierung (z.B. Mentor*innen am Lernort Praxis/ Fachberater*innen).</p> <p>Ich kann meine Zielerreichung überprüfen und andere bei ihrer Zielprüfung unterstützen.</p>	<p>Ich fühle mich für die Zielvereinbarungen mit den Teilnehmenden und den weiteren Akteur*innen (Mentor*innen am Lernort Praxis/ Fachberater*innen) verantwortlich.</p> <p>Ich bin in der Lage, die Zielerreichung kritisch zu hinterfragen und Zielkorrekturen vorzunehmen.</p>

5. In der Funktion der Kontinuierlichen Kursbegleitung als Schnittstelle zwischen Kursgeschehen, Trägern und Jugendamt fungieren und Kontextbedingungen berücksichtigen

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, wie die Qualifizierung nach dem QHB/ die Fort-/Weiterbildung im System der Kindertagesbetreuung einzuordnen ist.</p> <p>Ich kenne die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Akteur*innen im System der Kindertagespflege.</p> <p>Ich kenne die Bedeutung der kontinuierlichen Kursbegleitung für Qualität und Kohärenz der Qualifizierung.</p> <p>Ich kenne Netzwerkpartner wie z.B. Unfallkasse, Kinderschutzbund, Steuerbüro, etc.</p> <p>Ich kenne geltendes Landesrecht zur Kindertagespflege und die Richtlinien/Satzungen der einzelnen Kommunen.</p> <p>Ich kenne die Richtlinie des Bundesverbandes zur Vergabe des Zertifikates „Qualifizierte Kindertagespflegeperson“ und die Landesvorgaben zu Qualifizierung und Fort-/Weiterbildung.</p> <p>Ich weiß, welche spezifischen Potentiale und Herausforderungen die Umsetzung des QHBs in der jeweiligen Kommune hat.</p>	<p>Ich Sorge für transparente Informationswege und fördere Kooperation zwischen allen Beteiligten.</p> <p>Ich achte auf die Einhaltung fachlicher Standards und administrativer Vorgaben im Kursgeschehen.</p> <p>Ich nutze die Kommunikationsstrukturen der einzelnen Akteur*innen im Feld Kindertagespflege und gestalte verbindliche Arbeitsbündnisse (mit).</p>	<p>Ich nehme die Bedürfnisse und Perspektiven aller Beteiligten wahr.</p> <p>Ich pflege eine konstruktive Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen und unterstütze gegenseitige Wertschätzung.</p> <p>Ich fördere und führe offene Gespräche über Entwicklungsprozesse und Herausforderungen.</p> <p>Ich kann mit vertrauensvollen Informationen in meiner jeweiligen Rolle umgehen.</p> <p>Ich unterstütze eine offene Feedbackkultur zwischen Praxis, Kurs und Jugendamt/Fachberatung unter Wahrung von Transparenz und meiner Rolle.</p>	<p>Ich reflektiere meine Rolle als verbindendes Element zwischen den Akteur*innen.</p> <p>Ich reagiere situativ und flexibel.</p> <p>Ich kann mich selbst zurücknehmen und bin kooperativ.</p> <p>Ich reflektiere die Rahmenbedingungen, unter denen die Lernprozesse stattfinden (Lernumgebungen, -räume, Ausstattung und Strukturen) und nutze meine Handlungsspielräume zu deren Gestaltung.</p>

6. Gruppenprozesse steuern

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich habe grundlegendes Wissen über die Dynamik und Prozesse in Lerngruppen.</p> <p>Ich kenne Theorieansätze in der Erwachsenenbildung, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen.</p> <p>Ich kenne die Bedeutung von Reflexion und Feedback für die Steuerung von Gruppenprozessen.</p> <p>Ich weiß, wie Kommunikations- und Machtstrukturen Gruppenprozesse fördern oder hemmen können.</p>	<p>Ich erkenne, in welcher Gruppenphase sich die Gruppe befindet und verfüge über Methoden zur Steuerung von Gruppenprozessen.</p> <p>Ich kann Ereignisse in den verschiedenen Gruppenphasen in ihrer Relevanz einschätzen und daraus meine weiteren Handlungen ableiten.</p> <p>Ich fördere kooperative Lernformen und nutze methodische Impulse, um die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung zu stärken.</p>	<p>Ich verhalte mich feinfühlig.</p> <p>Ich nehme Stimmungen in der Gruppe wahr.</p> <p>Ich erkenne einzelne Rollen in der Gruppe.</p> <p>Ich führe Einzelgespräche um positive Gruppenprozesse zu stärken.</p> <p>Ich halte eine professionelle Balance zwischen Distanz und Nähe zur Gruppe, einzelnen und Kolleg*innen gegenüber.</p> <p>Ich unterstütze Teilnehmende darin, Verantwortung für ein respektvolles Miteinander zu übernehmen.</p> <p>Ich fördere gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung im Lernprozess.</p>	<p>Ich reflektiere regelmäßig meine Rolle als Leitung/Referent*in im Gruppenprozess.</p> <p>Ich vertrete meine Rolle klar und spreche Wahrgenommenes professionell an.</p> <p>Ich habe das Selbstvertrauen, in schwierigen Gruppensituationen bewusst gegenzusteuern.</p> <p>Ich achte darauf, in Konfliktsituationen selbst klar, besonnen und deeskalierend zu handeln.</p> <p>Ich bleibe in der Begleitung von Gruppen ruhig und lösungsorientiert, auch wenn Dynamiken herausfordernd sind.</p>

7. Mit Störungen und Widerständen umgehen (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, wie individuelle, gruppensdynamische und organisatorische Faktoren Widerstände auslösen können.</p> <p>Ich kenne Kommunikationsmodelle und Konfliktbewältigungsstrategien zur Deeskalation.</p> <p>Ich weiß, dass Störungen immer auch ein Auftrag an mich in meiner Rolle und in meiner Arbeitsweise sind.</p> <p>Ich kenne den Zusammenhang der Entstehung von Konflikten und Einflussfaktoren auf struktureller und persönlicher Ebene.</p> <p>Ich kenne Möglichkeiten der Konfliktlösung wie z.B. Gesprächsführung und Interaktionsanalyse.</p>	<p>Ich setze Aspekte der gewaltfreien Kommunikation, des aktiven Zuhörens und anderer Kommunikationsmodelle situationsgerecht ein.</p> <p>Ich moderiere und wähle Methoden passgenau aus.</p> <p>Ich kann gruppensdynamische Prozesse und Phasen nutzen und in die Seminarplanung und Gestaltung integrieren.</p> <p>Ich beobachte aufmerksam und reagiere angemessen auf Anzeichen von Unzufriedenheit oder Rückzug.</p> <p>Ich nehme Möglichkeiten des kollegialen Austausches und des Netzwerks wahr.</p>	<p>Ich nehme unterschiedliche Perspektiven ernst und gestalte eine wertschätzende Kommunikation.</p> <p>Ich fördere einen respektvollen Austausch auch in herausfordernden Momenten.</p> <p>Ich stoße Gruppenprozesse an, die entlastend wirken.</p> <p>Ich bin sensibel für Themen von Nähe und Distanz unter den Teilnehmenden.</p> <p>Ich nehme gruppensdynamische Prozesse wahr.</p> <p>Ich bin feinfühlig und sensibel und verstehe die Bedürfnisse hinter Störungen und Widerständen.</p>	<p>Ich kann mich abgrenzen und nehme Störungen nicht persönlich.</p> <p>Ich reflektiere eigene Reaktionen auf Störungen und Widerstände und behalte meine professionelle Rolle bei.</p> <p>Ich sehe Störungen als Lernchancen und nutze sie zur Reflexion meiner eigenen Arbeitsweise.</p> <p>Ich bleibe in herausfordernden Situationen ruhig, präsent, lösungsorientiert und wertschätzend.</p> <p>Ich nutze Humor und Selbstfürsorge, um in herausfordernden Momenten Distanz und Leichtigkeit zu bewahren.</p> <p>Ich überprüfe regelmäßig meine Erwartungen an mich und an den Kursverlauf und halte sie realistisch, um Überforderung vorzubeugen.</p>

7. Mit Störungen und Widerständen umgehen (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
		<p>Ich nutze die Stärken und Ressourcen der Teilnehmenden.</p> <p>Ich kann mich durchsetzen.</p> <p>Ich bin mutig und spreche Schwierigkeiten offen an.</p> <p>Ich schaffe eine Akzeptanz für Fehler, Störungen und Schwierigkeiten.</p> <p>Ich nutze Widerstände konstruktiv.</p>	<p>Ich Sorge für mich selbst, indem ich meine Grenzen wahrnehme und ernst nehme.</p> <p>Mein Selbstwertgefühl bleibt auch in schwierigen Situationen stabil; ich kann meine Emotionen wahrnehmen, reflektieren und regulieren.</p>

8. Das Selbstverständnis der kompetenzorientierten Lehr-Lerndidaktik umsetzen

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, dass kompetenzorientierte Lernprozesse auf den Erwerb von Wissen, Handeln und Haltung abzielen.</p> <p>Ich weiß, dass Wissen immer unabgeschlossen ist.</p> <p>Ich habe Wissen über Sozialkonstruktivismus und verstehe Lernen als aktiv-konstruktiven Prozess.</p> <p>Ich kenne Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lernformaten, die Präsenz-, Praxis- und Selbstlernphasen verknüpfen.</p> <p>Ich weiß, wie Lernsettings entwickelt werden, die verschiedene Kompetenzdimensionen ansprechen.</p> <p>Ich kenne den didaktischen Einsatz von Praxis-, Lern- und Dilemmasituationen als Lernformat, die besonders geeignet sind, um Handlungskompetenzen zu erwerben.</p>	<p>Ich kann ein großes methodisch-didaktisches Repertoire einsetzen.</p> <p>Ich kann kooperatives und reflexives Lernen innerhalb einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit ermöglichen.</p> <p>Ich initiiere Selbstlernprozesse.</p> <p>Ich setze Methoden situationsgerecht ein.</p> <p>Ich arbeite zielgruppenorientiert.</p> <p>Ich kann „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen.</p> <p>Ich kann fachlich fundiert in den gewählten Lehr-Lernformaten anleiten.</p> <p>Ich berücksichtige bei der konzeptionellen Gestaltung die unterschiedlichen Einstiegsniveaus, die Biografie (z.B. Kultur, Religion) und die Praxiserfahrungen der einzelnen Teilnehmenden.</p> <p>Ich arbeite binnendifferenziert.</p> <p>Ich kann kompetenzorientiertes Lernen umsetzen, ohne den Begriff der Kompetenz übermäßig zu strapazieren.</p>	<p>Ich begleite Lernprozesse dialogisch.</p> <p>Ich verhalte mich kooperativ und individuell.</p> <p>Ich bin sensibel und feinfühlig im Umgang mit den Reflexionsprozessen der Teilnehmenden.</p> <p>Ich biete mich selbst authentisch als Modell zum Lernen an im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“.³⁹</p> <p>Ich bin in der Lage, die Perspektive der Teilnehmende einzunehmen.</p> <p>Ich schaffe Räume, in denen Teilnehmende ihre Kompetenzen erproben und voneinander lernen können.</p> <p><small>³⁹ Siehe Abschnitt Referent*innen als Multiplikator*innen ihrer eigenen Kompetenzen und als „Pädagogische Doppeldecker“, Seite 10</small></p>	<p>Ich verstehe Lernen als lebenslangen Prozess.</p> <p>Ich reflektiere regelmäßig, wie ich Kompetenzorientierung in meinem Lehrverhalten umsetze.</p> <p>Ich reflektiere eigene Bildungsprozesse und setze diese, wenn nötig zu den Bildungsprozessen der Teilnehmenden in Beziehung.</p> <p>Ich reflektiere die Wirkung meines eigenen Verhaltens auf die Gruppe.</p> <p>Ich lerne aktiv und selbstgesteuert.</p> <p>Ich bin bereit, mein Menschenbild beständig zu hinterfragen und reflektiere es.</p> <p>Ich reflektiere meine Selbst- und Fremdwahrnehmung.</p> <p>Ich grenze das Lernsetting deutlich von einem (therapeutischen) Beratungssetting ab und nehme eine klare Rolle im Lernsetting ein.</p>

9. Ermöglichungsdidaktik umsetzen (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die theoretischen Grundlagen und Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik.</p> <p>Ich weiß um die Konstruktivität und Eigendynamik von Lernprozessen.</p> <p>Ich weiß, dass Teilnehmende immer eigenständige Frage- und Aufgabenstellungen für ihren individuellen Lernprozess entwickeln und benötigen.</p>	<p>Ich kann eine lernanregende Umgebung gestalten und nutze dazu bewährte und moderne Lernmittel gleichermaßen und beziehe die digitalen und Online-Möglichkeiten mit ein.</p> <p>Ich gestalte Lernprozesse so, dass Teilnehmende eigene Lernwege entwickeln und Verantwortung übernehmen können.</p>	<p>Ich kann den Teilnehmenden Handlungsspielräume und Eigeninitiative im sozialen Lernprozess überlassen.</p> <p>Ich begleite die Teilnehmenden in der selbstgesteuerten Bearbeitung von Themen, ohne das Ergebnis vorzugeben.</p> <p>Ich kann mit den Teilnehmenden eine wertschätzende und an ihren Bedarfen orientierte Bildungspartnerschaft eingehen.</p>	<p>Ich reflektiere Situationen auf der Grundlage meiner Biografie.</p> <p>Ich reflektiere meine Rolle als Ermöglicher*in und Begleiter*in von Lernprozessen.</p> <p>Ich reflektiere meine eigenen fachlichen Handlungskompetenzen.</p>

9. Ermöglichungsdidaktik umsetzen (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, dass ich (nur) eine begleitende, moderierende und beratende Rolle in Qualifizierungsprozessen habe.</p> <p>Ich kenne Möglichkeiten, Lernerfahrungen sichtbar und reflektierbar zu machen</p> <p>Ich weiß, dass Lernen als individuelle Sinnkonstruktion funktioniert.</p>	<p>Ich stelle Unterstützungsangebote zur Verfügung ohne zu steuern oder zu dominieren.</p> <p>Ich gestalte Lernarrangements statt Lehrpläne.</p> <p>Ich achte auf Methodenvielfalt und setze sie zielgruppen- und inhaltsangemessen ein.</p> <p>Ich kann die Teilnehmenden kompetenzorientiert, wertschätzend und unterstützend im gesamten Kursprozess begleiten.</p>	<p>Ich ermögliche Neugier, Selbststeuerung und Kooperation und verhalte mich selbst auch so.</p> <p>Ich kann meine Kenntnisse bewusst einsetzen, mache aber auch Grenzen meines eigenen Wissens und Könnens deutlich.</p> <p>Ich stelle Unterstützungsangebote zur Verfügung ohne zu steuern oder zu dominieren.</p> <p>Ich reagiere achtsam und bin präsent</p>	<p>Ich reflektiere meine eigenen Normen und Werte in Bezug auf die Zielgruppe.</p> <p>Ich reflektiere, wie ich durch meine Begleitung Lernprozesse ermögliche, ohne sie zu bestimmen.</p> <p>Ich hinterfrage regelmäßig die eigene Rolle.</p> <p>Ich bin situationssensibel.</p>

10. Grundlagen der Qualifizierung nach dem QHB inhaltlich aufbereiten und methodisch didaktisch umsetzen⁴⁰ (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich verstehe den Auftrag zum kinderrechtsbasierten, inklusiven Kinderschutz als Grundlage und Fundament der Betreuung, Bildung und Förderung in der Kindertagespflege.</p> <p>Ich habe fundiertes, breit gefächertes Fachwissen in den Bereichen Frühpädagogik und Entwicklungspsychologie.</p> <p>Ich habe vertiefte Kenntnisse über spezifische Arbeitsanforderungen der Kindertagespflegepersonen im eigenen Haushalt.</p> <p>Ich kenne die Anforderungen der gemeinsamen Betreuung von Kindern in Verbünden/Zusammenschlüssen von Kindertagespflegepersonen/ Großtagespflege.</p>	<p>Ich kann reflexive Prozesse fundiert anstoßen und begleiten.</p> <p>Ich kann Fragen der Teilnehmenden zu frühkindlicher Bildung fundiert beantworten.</p> <p>Ich habe methodisch-didaktische Fertigkeiten, die komplexen rechtlichen Regelungen der Kindertagespflege auf den unterschiedlichen Strukturebenen praxisnah, anregend und motivierend zu bearbeiten.</p> <p>Ich kann Formate der Kompetenz- und Selbsteinschätzung im Kurs einführen und die Durchführung in der Gruppe begleiten.</p> <p>Ich moderiere die Kooperation zwischen den Beteiligten (Bildungsträger, Träger der Jugendhilfe/ Fachberatung, Mentor*in am Lernort Praxis, Kolleg*innen).</p>	<p>Ich habe Empathie und Verständnis für die Teilnehmenden.</p> <p>Ich kann Beziehungen im Lernsetting aufbauen und gestalten.</p> <p>Ich begleite die Teilnehmenden aktiv in der selbstgesteuerten Bearbeitung der Themen.</p>	<p>Ich habe selbst eine pädagogische Haltung, die Kinder in den ersten drei Lebensjahren als aktive Gestalter*innen ihrer Lebenswelt anerkennt und kann diese Sicht anderen gegenüber offenlegen und begründen.</p> <p>Ich reflektiere meine eigene pädagogische Haltung fortwährend im Rahmen des lebenslangen Lernens.</p>

⁴⁰ Angelehnt an die Anforderungen an Referent*innen im QHB

10. Grundlagen der Qualifizierung nach dem QHB inhaltlich aufbereiten und methodisch didaktisch umsetzen (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die aktuell gültigen grundlegenden rechtlichen Gegebenheiten der Kindertagespflege auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene.</p> <p>Ich kenne die Rechtsgrundlagen hinsichtlich der Aufsichtspflicht, der Haftung und des Unfallversicherungsschutzes.</p> <p>Ich habe fundierte Kenntnisse im Bereich Diversität und Intersektionalität.</p> <p>Ich kenne finanzielle, versicherungs- und steuerrechtliche Grundlagen für die selbstständige Tätigkeit in der öffentlich geförderten Kindertagespflege.</p> <p>Ich habe Wissen zur Erarbeitung zielgruppenspezifischer Marketingmaterialien und deren Entwicklung für die Kindertagespflege.</p> <p>Ich habe basale betriebswirtschaftliche Kenntnisse, insbesondere zur Erstellung von Businessplänen.</p>	<p>Ich kann die Bedeutung von Beteiligung der Kinder in die Alltagspraxis der Kindertagespflegestelle verdeutlichen und vertreten.</p> <p>Ich kann einen angemessenen Umgang mit Besonderheiten in der Entwicklung von Kindern vermitteln.</p> <p>Ich kann in Arbeitsbündnissen zwischen den einzelnen Akteuren vermitteln.</p> <p>Ich habe ausgeprägte methodisch-didaktische Fähigkeiten zur kompetenzorientierten, wertschätzenden und unterstützenden Begleitung der Teilnehmenden im gesamten Reflexionsprozess.</p> <p>Ich habe die Fähigkeit, die Teilnehmenden in der Entwicklung einer realistischen und für gute pädagogische Qualität hilfreichen Arbeitsorganisation zu unterstützen.</p> <p>Ich kann gelingende Kooperation anbahnen und unterstützen.</p> <p>Ich kann die in der Regel neuen und anspruchsvollen Themen je nach Ausgangsniveau der Teilnehmenden eingrenzen und methodisch didaktisch strukturiert, praxisnah, anregend und motivierend erarbeiten.</p>		

11. Anfänge gestalten			
FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich habe ein Grundverständnis von Gruppenbildungs- und Prozessen am Anfang eines gemeinsamen Lernprozesses.</p> <p>Ich weiß um die Bedeutsamkeit und Relevanz von Anfangssituationen für Teilnehmende.</p> <p>Ich weiß, wie der Einstieg in Lernprozesse Motivation, Sicherheit und Gruppendynamik nachhaltig prägt und kenne Methoden für die Anfangsgestaltung und ihre Wirkung.</p>	<p>Ich wähle für Anfänge geeignete Formate, Methoden und Materialien aus, die Orientierung und Motivation fördern.</p> <p>Ich gestalte den Seminarraum ansprechend und einladend.</p> <p>Ich leite Anfänge an und gebe in der Anfangsphase besonders klare Orientierung über jeden Handlungsschritt.</p> <p>Ich habe ein realistisches Zeitmanagement und beachte, dass Lernprozesse in Anfangssituationen mehr Zeit benötigen, da die Teilnehmende sich gleichzeitig in der Gruppe und im Lernsetting orientieren.</p> <p>Ich informiere transparent über Kursziele, Abläufe und Erwartungen und ermögliche Mitgestaltung.</p> <p>Ich leite Prozesse der Kennenlern- und Themenfindung an und fördere dabei erste Gruppendynamiken.</p>	<p>Ich gehe offen und wertschätzend auf neue Gruppen zu und gestalte eine Atmosphäre des Vertrauens.</p> <p>Ich beobachte feinfühlig und gehe darauf ein, was ich in der Gruppe wahrnehme.</p> <p>Ich interessiere mich für jede*n Einzelne*n.</p> <p>Ich halte Maß zwischen Nähe und Distanz.</p> <p>Ich respektiere die Bedürfnisse der Teilnehmenden.</p> <p>Ich erkenne, wie Unsicherheiten und Erwartungen zu Beginn den Lernprozess prägen und gehe reflektiert damit um.</p> <p>Ich ermögliche offene Kommunikation über Ziele, Erwartungen und Befürchtungen.</p> <p>Ich schaffe Raum für Dialog und Klärung, damit gemeinsame Orientierung entsteht.</p>	<p>Ich handle und spreche authentisch.</p> <p>Ich reflektiere mich selbst als Teil der Anfangssituation.</p> <p>Ich handle vorurteilsbewusst.</p> <p>Ich bin Vorbild für Lernprozesse und Lerngestaltung.</p> <p>Ich verstehe die Anfangsphase als Schlüssel, um Vertrauen, Motivation und Lernverantwortung zu fördern.</p> <p>Ich überprüfe, wie mein Auftreten und meine Kommunikation den Startprozess beeinflussen, und passe mein Vorgehen gegebenenfalls an.</p>

12. Medienkompetent sein, Arbeiten in Online-Präsenz im Blended Learning und Lernen im und mit dem digitalen Raum⁴¹ (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne methodisch-didaktische Konzepte für das Arbeiten in Online- und Präsenzformaten.</p> <p>Ich kenne die Empfehlungen zum QHB-Blended-Learning des BVKTP.</p> <p>Ich kenne die Chancen und Herausforderungen digitaler und hybrider Lernformate in der Erwachsenenbildung.</p> <p>Ich habe Wissen über die digitalen Kompetenzen der Lernenden.</p> <p>Ich weiß um das Potenzial digitaler Medien.</p> <p>Ich weiß, wie sich digitale Lehr- und Lernwelten mit analogen Lernwelten sinnvoll ergänzen können.</p>	<p>Ich kann digitale Medien und Werkzeuge als Lerngegenstand und Lernmittel einsetzen.</p> <p>Ich verzahne die Lerninhalte der Präsenz- und der Online-Präsenz-Veranstaltungen miteinander, sinnvoll und aufeinander aufbauend.</p> <p>Ich kann einschätzen, welche Inhalte sich gut für ein digitales Format eignen und welche den persönlichen Kontakt in Präsenz benötigen.</p> <p>Ich setze unterschiedliche, abwechslungsreiche Methoden und digitale Tools für unterschiedliche Lernzugänge ein.</p> <p>Ich kann unterschiedliche digitale Tools zur Kursgestaltung anwenden wie Breakoutsessions, Umfragen, Wortwolken, etc.</p>	<p>Ich Sorge dafür, dass Teilnehmende sich auch online gesehen, gehört und eingebunden fühlen.</p> <p>Ich trage Sorge dafür, dass alle Lernenden bestmöglich gefördert und berücksichtigt werden.</p> <p>Ich weiß, dass die Auswahl digitaler Medien und Werkzeuge auch soziale Aspekte berührt.</p> <p>Ich sensibilisiere die Teilnehmenden für einen reflektierten Umgang mit digitalen Medien vor den Tageskindern.</p> <p>Ich sensibilisiere die Teilnehmenden für einen Datenschutzkonformen und achtsam, selektiven Umgang mit digitalen Medien in der Kommunikation mit den Eltern.</p>	<p>Ich reflektiere meine eigene Haltung zu digitalem Lernen und arbeite an meiner Medienkompetenz.</p> <p>Ich reflektiere meine eigene Mediennutzung und fungiere als „pädagogischer Doppeldecker“.⁴²</p> <p>Ich sehe mich als Lernende*r im digitalen Wandel und bleibe offen für neue Entwicklungen.</p> <p>Ich überprüfe mein Verhalten in digitalen Räumen im Hinblick auf Verbindlichkeit, Präsenz und Klarheit.</p> <p>Ich gehe achtsam mit meiner eigenen digitalen Identität um.</p> <p>Ich fördere meine Autonomie durch mein eigenes digital gestütztes Lernen.</p>

⁴¹ Siehe auch: **dig. kompP**: Österreichisches Kompetenzmodell, das speziell für **Pädagoginnen und Pädagogen** entwickelt wurde, um ihre digitalen Fähigkeiten systematisch zu fördern und weiterzuentwickeln sowie **DigCompEDU** – Europäischer Rahmenplan für digitale Kompetenz von Lehrenden

⁴² siehe Referent*innen in der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen, S. 7

12. Medienkompetent sein, Arbeiten in Online-Präsenz, im Blended Learning und Lernen im und mit dem digitalen Raum (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne den Zusammenhang zwischen Mediennutzung der Erwachsenen und unbeantworteten Bindungsanfragen von Kindern im Kontakt.</p> <p>Ich kenne die Möglichkeiten und Grenzen von KI bei der Erstellung von Arbeiten/Konzeptionen.</p> <p>Ich habe Erfahrungen und kenne Instrumentarien in den Bereichen Medientechnik und das Nutzen digitaler Technologien als selbstverständlichem Bestandteil der Grundqualifizierung.</p> <p>Ich verstehe Digitalisierung als einen dynamischen Prozess.</p> <p>Ich weiß, wie man relevante Informationen online findet, bewertet und sinnvoll nutzen kann.</p> <p>Ich kenne interaktive Online-Methoden und digitale Tools zur Zusammenarbeit.</p>	<p>Ich kann die Nutzung dieser Tools so erklären, dass es alle verstehen.</p> <p>Ich plane Lernsequenzen so, dass sie in Präsenz- und Online-Phasen sinnvoll ineinandergreifen.</p> <p>Ich kann die Möglichkeiten und Grenzen von KI bei der Erstellung von Arbeiten/Konzeptionen und die daran geknüpften Erwartungen klar kommunizieren.</p> <p>Ich kann digitale Medien sinnvoll in den Lerneinheiten einbetten.</p> <p>Ich kann digitale Tools nicht nur anwenden, sondern auch kritisch hinterfragen.</p> <p>Ich bin sensibel im Umgang mit personenbezogenen Daten und digitalen Spuren.</p> <p>Ich kann digitale Lehrmaterialien auswählen, erstellen und anpassen.</p> <p>Ich kann interaktive Online-Methoden und digitale Tools zur Zusammenarbeit und Kommunikation einsetzen – z. B. E-Mail, Video-konferenzen, Cloud-Dienste u.a.</p> <p>Ich kann Texte, Bilder, Videos oder Präsentationen unter Verwendung von digitalen Tools und KI gestalten (inkl. Urheberrecht und Quellenangabe) und erkennen.</p>	<p>Ich gehe empathisch auf unterschiedliche digitale Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen ein.</p> <p>Durch mein Vorbild kann ich auch den Lernenden die Scheu vor der Digitalisierung nehmen.</p> <p>Ich handle im Umgang mit digitalen Medien kompetent und reflektiert und vermittele dadurch auch den Teilnehmenden einen kritischen Umgang.</p> <p>Ich kann die digitale Kommunikation auch für die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und meine eigene Weiterentwicklung nutzen.</p> <p>Ich kann Lernende befähigen, digitale Medien kreativ und verantwortungsvoll zu nutzen.</p> <p>Ich gehe verantwortungsvoll mit personenbezogenen Daten und digitalen Inhalten um.</p> <p>Ich biete Hilfestellungen an, um Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien zu reduzieren.</p> <p>Ich wähle geeignete digitale Tools aus, um Lernprozesse interaktiv und partizipativ zu gestalten.</p>	<p>Ich reflektiere die Nutzung digitaler Lernumgebungen.</p> <p>Ich habe die Bereitschaft, neue Tools auszuprobieren und bilde mich fortlaufend weiter.</p> <p>Ich kann die eigene evtl. auch kritische Haltung gegenüber digitalen Medien reflektieren.</p> <p>Ich pflege selbst einen wertorientierten und verantwortungsvollen Umgang mit neuen Technologien.</p> <p>Ich habe die Bereitschaft und das Interesse zur Weiterentwicklung meiner eigenen methodisch-didaktischen digitalen Fähigkeiten.</p>

13. Im Team-Teaching arbeiten			
FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die Ziele und Vorteile des Team-Teachings in der Erwachsenenbildung.</p> <p>Ich weiß, wie Team-Teaching zur Qualitätssicherung, Reflexion und Entlastung beitragen kann.</p> <p>Ich kenne die Wichtigkeit einer (multi-) professionellen Zusammenarbeit.</p> <p>Ich kenne mich mit Gruppenprozessen aus und kann sie auf Entwicklungen im Team-Teaching übertragen.</p>	<p>Ich kann mir und meine*r Partner*in Raum für gemeinsame Reflexionen schaffen und verschiedene Reflexionsformen umsetzen.</p> <p>Ich kann klare Absprachen einhalten und diese bei Bedarf und gemeinsamer Abstimmung wieder verändern.</p> <p>Ich kann eine andere Person von meinem Wissen profitieren lassen.</p> <p>Ich bin konfliktfähig und kann bei auftretenden Spannungen einen lösungsorientierten Dialog führen.</p> <p>Ich stimme mich regelmäßig mit meiner*meinem Kolleg*in ab und gebe konstruktives Feedback.</p>	<p>Ich bin offen für Team-Teaching und die offene, partnerschaftliche Kommunikation.</p> <p>Ich kann die individuellen Bedürfnisse von Kolleg*innen wahrnehmen und angemessen darauf reagieren.</p> <p>Ich akzeptiere, dass Kolleg*innen eine andere Meinung vertreten.</p> <p>Ich kann mit einem Partner*in gemeinsame Ziele, Vorstellungen und Konzepte entwickeln und vertreten.</p> <p>Ich spreche Konflikte frühzeitig an und nutze sie als Chance zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit.</p> <p>Ich pflege eine transparente Kommunikation über Erwartungen, Zuständigkeiten und Wahrnehmungen.</p>	<p>Ich kann verschiedene Ideen, Perspektiven und Kompetenzen meiner Kolleg*innen anerkennen.</p> <p>Ich bin reflexionsbereit und kann Kritik annehmen.</p> <p>Ich verstehe mich als „Teampayer*in“.</p> <p>Ich kenne eventuelle Herausforderungen für ein gutes Team-Teaching und setze mich damit auseinander (Konkurrenzdenken, Unzureichender Fokus auf Kooperation und Ziel, Nichtbeachten der Metaebene, fehlendes Selbstvertrauen, Geltungsdrang).</p> <p>Ich gehe achtsam mit meinen Emotionen in Konfliktsituationen um.</p> <p>Ich erkenne eigene Anteile an Konflikten und entwickle Strategien, um professionell zu reagieren.</p> <p>Ich spreche Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit an und Sorge für meine eigene emotionale Balance.</p> <p>Ich habe die Bereitschaft, Supervision in Anspruch zu nehmen.</p>

Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden

14. Lernergebnisfeststellungen durchführen/Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß, dass reines Wissen isoliert von Fertigkeiten und personalen Fähigkeiten keine Handlungskompetenz ermöglicht.</p> <p>Ich verstehe, dass beschriebene oder gezeigte personale Kompetenzen und Fertigkeiten ein Hinweis darauf sind, dass auf Wissen zurückgegriffen wurde, auch wenn es ggf. nicht präzise ausformuliert werden kann.</p> <p>Ich kenne Möglichkeiten, Rückmeldungen individuell und ressourcenorientiert zu gestalten.</p> <p>Ich kenne Instrumente zur Erfassung von Kompetenzzuwachs (z.B. Dilemma-Situationen, standardisierte Tests, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Kurzinterviews, Rollenspiele).</p> <p>Ich habe Kenntnisse von Formaten zur Reflexion von Kompetenzentwicklung und zur Kompetenzeinschätzung.</p>	<p>Ich kann Methoden zur Erfassung des Kompetenzzuwachses anleiten und durchführen (z.B. Verfahren der Dilemma-Situationen, Selbsteinschätzungsbögen).</p> <p>Ich kann ein wertschätzendes, motivierendes individuelles Feedback geben.</p> <p>Ich kann Verfahren der Dokumentation des Kompetenzzuwachses anwenden.</p> <p>Ich kann Feedbackverfahren teilnehmenden orientiert anwenden.</p> <p>Ich habe die methodisch-didaktische Fähigkeit zur kompetenzorientierten, wertschätzenden und unterstützenden Begleitung der Teilnehmenden im gesamten Reflexionsprozess.</p>	<p>Ich gebe Feedback, das Stärken hervorhebt und Wachstumsperspektiven eröffnet.</p> <p>Ich richte die Auswahl des Feedbackverfahrens an den Bedürfnissen der Teilnehmenden und am Format aus.</p> <p>Ich berücksichtige gruppendynamische Prozesse, die u.U. durch die Kompetenzeinschätzung ausgelöst werden.</p> <p>Ich beachte, dass ich als Vorbild fungiere und für jede*n Teilnehmenden das Feedback einzigartig ist.</p> <p>Ich gehe mit Ängsten der Teilnehmenden bei der Einführung von Kompetenzeinschätzungsverfahren empathisch und konstruktiv um.</p>	<p>Ich sehe mich selbst als Lernende bzw. Lernender mit Entwicklungspotential.</p> <p>Ich kann kritische Rückmeldungen in Zusammenhang mit dem eigenen Handeln bringen und dabei den eigenen Entwicklungsbedarf reflektieren.</p> <p>Ich kann für meine berufliche Weiterentwicklung Verfahren der Einschätzung des Kompetenzzuwachses im Rahmen eigener Teilnahme an Weiterbildung anwenden.</p> <p>Ich reflektiere meine Verantwortung im Umgang mit Feedback- und Beurteilungssituationen.</p> <p>Ich überprüfe, wie meine Rückmeldungen wirken und wie ich sie lernförderlicher gestalten kann.</p> <p>Ich kann bei der Einschätzung und Dokumentation des Lernzuwachses konfliktbeladene Situationen aushalten und innerlich wie äußerlich wertschätzend bleiben.</p>

14. Lernergebnisfeststellungen durchführen/Kompetenzzuwachs einschätzen und rückmelden (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
Ich weiß, dass der Gedanke des lebenslangen Lernens auch den Gedanken der lebenslangen Kompetenzentwicklung impliziert.	Ich kann mit den Teilnehmenden nachvollziehbar kommunizieren, welche Verfahren warum eingesetzt werden und wie diese ablaufen.	<p>Ich fördere Vertrauen, indem ich Beurteilungsprozesse nachvollziehbar und wertschätzend gestalte.</p> <p>Ich gestalte Feedback so, dass es ermutigt und Orientierung bietet.</p> <p>Ich begegne Lernenden mit Wertschätzung und erkenne individuelle Lernwege an.</p>	

15. Praxis und Theorie der Kindertagespflege in den Transfer bringen⁴³ (Blatt 1 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich weiß um und verstehe die Handlungsanforderungen der Kindertagespflegeperson im eigenen Haushalt sowie in anderen geeigneten Räumen.</p> <p>Ich kenne die Besonderheiten und Rahmenbedingungen in der Großtagespflege.</p> <p>Ich habe ein vertieftes, breites und aktuelles Fachwissen zu allen Themenstellungen rund um den Betreuungsvertrag in der Kindertagespflege.</p> <p>Ich habe Kenntnis über Besonderheiten der Kindertagespflege, besonders mit Blick auf Übergangssituationen und diesbezügliche Kooperationsmöglichkeiten.</p>	<p>Ich habe die Fähigkeit zum systemischen Verstehen, Rekonstruieren, Deuten und Vergleichen von Einzelfällen aus der Praxis der Kindertagespflege.</p> <p>Ich kann die Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf die Umsetzung der Tätigkeit richtig einordnen und nachvollziehen.</p> <p>Ich kann den privaten Raum als Arbeitsumfeld tolerieren und anerkennen.</p> <p>Ich gehe vertraulich mit Informationen und Belangen von Teilnehmenden um.</p> <p>Ich begleite angehende Kindertagespflegepersonen bei der Entwicklung ihrer Identität als selbstständig tätige Person.</p>	<p>Ich kann die Kindertagespflege als alternative Betreuungsform zur institutionellen Betreuung wertschätzen und promoten.</p> <p>Ich verstehe die Spannungen, die aus der Statusambivalenz im Tätigkeitsfeld Kindertagespflege entstehen können.</p> <p>Ich kann mich auch über das Kursgeschehen hinaus für Belange von Kindertagespflegepersonen einsetzen.</p> <p>Ich habe Wertschätzung und Respekt der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson gegenüber.</p>	<p>Ich bin mit den Spezifika der Kindertagespflege und den Anforderungen, die sich den Kindertagespflegepersonen stellen, vertraut und kann mich hier einfühlen.</p> <p>Ich bin selbst schon in einer Kindertagespflegestelle gewesen.</p> <p>Ich gehe konstruktiv mit Widersprüchen zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Realität um.</p> <p>Ich überprüfe regelmäßig, wie ich Transferprozesse fördere und gestalte.</p>

⁴³ Angelehnt an die Anforderungen an Referent*innen im QHB

15. Praxis und Theorie der Kindertagespflege in den Transfer bringen (Blatt 2 von 2)

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die Besonderheiten der Kindertagespflege mit Blick auf die Eingewöhnungssituation.</p> <p>Ich habe gute und aktuelle Kenntnisse der Infrastruktur zur Beratung von Kindertagespflegepersonen, durch den zuständigen Träger der Jugendhilfe sowie freie Jugendhilfeträger, durch Existenzgründungsberatungsstellen, durch Juristinnen/Juristen, Steuerberater*innen usw.</p> <p>Ich kenne die Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die in der Startphase in die Tätigkeit der Kindertagespflege bei den Teilnehmenden auftreten können.</p> <p>Ich kenne die spezifischen Anforderungen zur Abstimmung von Kindertagespflegepersonen und Familienleben.</p> <p>Ich habe vertieftes Fachwissen zur geschichtlichen Entwicklung (sozial-)pädagogischer Berufe und der Kindertagespflege.</p> <p>Ich habe Kenntnisse über die Organisationen und Initiativen zur Vertretung der Interessen von Kindertagespflegpersonen.</p> <p>Ich kenne die Bedeutung des Einbezugs der Kinder in die Alltagspraxis der Kindertagespflegeperson.</p>			

16. Das Praktikum begleiten			
FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich kenne die Ziele, Strukturen und rechtlichen Grundlagen des Lernorts Praxis in Kita und Kindertagespflege innerhalb der QHB-Qualifizierung.</p> <p>Ich weiß, welche Kriterien eine Kindertagespflegestelle erfüllen sollte, um als geeigneter Praktikumsort zu gelten.</p> <p>Ich kenne die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Mentor*innen und Fachberater*innen in der Begleitung von Praktika.</p> <p>Ich kenne Methoden und Verfahren, um Praxiserfahrungen systematisch zu reflektieren und auszuwerten.</p> <p>Ich kenne die Kita- und Kindertagespflegestrukturen vor Ort.</p>	<p>Ich kann in Kooperation mit der Fachberatung beurteilen, ob eine Kindertagespflegestelle für ein Praktikum geeignet ist, und Mentor*innen bei der Vorbereitung unterstützen.</p> <p>Ich begleite Kindertagespflegepersonen und Mentor*innen während des Praktikums fachlich und beratend.</p> <p>Ich verknüpfe theoretische Inhalte der Qualifizierung gezielt mit den Praxiserfahrungen der Teilnehmenden.</p> <p>Ich gestalte Reflexionsprozesse, die den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis fördern.</p> <p>Ich reagiere umsichtig auf schwierige Situationen im Praktikum, z.B. bei Anzeichen von Kindeswohlgefährdung oder Konflikten, und nehme bei Bedarf Kontakt mit der Fachberatung auf.</p> <p>Ich rege zur Vernetzung zu Kindertagespflegepersonen und mit der Kita auch über den Praktikumszeitraum hinaus an.</p>	<p>Ich kommuniziere wertschätzend mit Kindertagespflegepersonen, Mentor*innen und Fachberater*innen.</p> <p>Ich fördere eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre für den Austausch über Praxiserfahrungen.</p> <p>Ich vermittele zwischen unterschiedlichen Perspektiven und Interessen im Rahmen des Praktikums.</p> <p>Ich unterstütze kollegiale Beratung und gemeinsame Reflexion unter den Beteiligten.</p> <p>Ich gehe achtsam und respektvoll mit sensiblen Informationen aus den Praxisphasen um.</p>	<p>Ich reflektiere meine Rolle zwischen Begleitung und Verantwortung im Lernort-Praxis-Geschehen.</p> <p>Ich wahre eine professionelle Distanz und bleibe zugleich empathisch und unterstützend.</p> <p>Ich erkenne meine eigenen Grenzen und hole bei Bedarf Unterstützung hinzu.</p> <p>Ich übernehme Verantwortung für Qualität und Kinderschutz im Rahmen der Praxisbegleitung.</p> <p>Ich nutze eigene Erfahrungen und Rückmeldungen, um meine Beratungs- und Begleitkompetenzen weiterzuentwickeln.</p>

17. Die Sicherung des Kinderschutzes gewährleisten und implementieren

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
WISSEN	FERTIGKEITEN	SOZIALKOMPETENZ	SELBSTKOMPETENZ
<p>Ich verfüge über vertieftes Wissen zu den rechtlichen Grundlagen des Kinderschutzes, insbesondere zu § 8a SGB VIII und den Anforderungen an Kindertagespflegepersonen.</p> <p>Ich kenne die Aufgaben, Rollen und Zuständigkeiten von Fachberatung, Jugendamt und Bildungsträgern im System der Kindertagespflege.</p> <p>Ich kenne Indikatoren und Verfahren zur Einschätzung von Gefährdungslagen sowie geeignete Handlungsschritte im Verdachtsfall.</p> <p>Ich kenne Strukturen und Kommunikationswege der Zusammenarbeit zwischen Referent*innen, Fachberatung und Jugendamt.</p> <p>Ich verstehe den Zusammenhang und die Abgrenzungen von Qualifizierung, Eignungsfeststellung und Schutzauftrag.</p>	<p>Ich erkenne Anzeichen möglicher Kindeswohlgefährdung und sensibilisiere (angehende) Kindertagespflegepersonen für ihren Schutzauftrag.</p> <p>Ich kann (angehende) Kindertagespflegepersonen beim Aufbau kinderschutzrelevanter fachlicher und persönlicher Kompetenzen begleiten.</p> <p>Ich rege Reflexionsprozesse zu Machtverhältnissen, Partizipation und Kinderrechten an und übertrage diese auf den Alltag der Kindertagespflege.</p> <p>Ich handle in Verdachtsfällen nach den vereinbarten Kommunikationswegen und beziehe die Fachberatung und das Jugendamt verantwortungsvoll und transparent für alle Beteiligten ein.</p>	<p>Ich kommuniziere wertschätzend und klar über sensible Themen wie Kindeswohl, Schutzauftrag und Kinderrechte.</p> <p>Ich gestalte Lernräume, in denen Haltungen hinterfragt und weiterentwickelt werden können.</p> <p>Ich fördere einen offenen und vertrauensvollen Austausch zwischen Teilnehmenden, Mentor*innen, Fachberatung und Bildungsträgern.</p> <p>Ich unterstütze eine Kultur der Achtsamkeit und Sensibilität für Kinderrechte im Kursgeschehen.</p> <p>Ich kooperiere konstruktiv und transparent mit Fachberatung und Jugendamt, auch in schwierigen Situationen.</p>	<p>Ich reflektiere meine eigene Haltung zu Macht, Verantwortung und Kinderschutz im pädagogischen Kontext.</p> <p>Ich bewahre in herausfordernden Situationen Ruhe, Handlungsfähigkeit und Achtsamkeit.</p> <p>Ich nutze Selbstreflexion und kollegialen Austausch, um Entscheidungen umsichtig und verantwortungsbewusst zu treffen.</p> <p>Ich halte eine professionelle Balance zwischen Nähe, Verantwortung und Abgrenzung.</p> <p>Ich übernehme Verantwortung für mein professionelles Handeln und erkenne die Grenzen meiner eigenen Zuständigkeit.</p>

Praktischer Teil II

Selbstreflexion, Selbstevaluation und Selbstbild als Referent*in

Die zuvor beschriebenen Handlungsanforderungen und dazu notwendigen Kompetenzen beschreiben das Anforderungsprofil von Referent*innen im Kontext der Kindertagespflege. Sich diesen Anforderungen im Sinne des lebenslangen Lernens kontinuierlich zu nähern bzw. sich in diesem Setting unter wechselnden Rahmenbedingungen immer wieder neu zu erfinden, benötigt den Dreiklang von Selbstreflexion, Selbstevaluation und die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild als Referent*in. In diesem zweiten praktischen Teil werden hierzu Instrumente angeboten.

Selbstreflexion, Selbstevaluation und Selbstbild sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern ergänzen sich gegenseitig. Sie sind Ausdruck einer lernenden Haltung, die in der Erwachsenenbildung essenziell ist – sowohl für die eigene Entwicklung als auch für die Gestaltung von Lernprozessen. Gut eingesetzte Reflexion schafft Bewusstsein für die eigene Wirksamkeit, Evaluation liefert Struktur und Orientierung. Im Zusammenspiel wirken Selbstreflexion und Selbstevaluation direkt auf das Selbstbild, indem sie es korrigieren und ständig dynamisch weiterentwickeln.

Selbstreflexion meint die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln im beruflichen Zusammenhängen.

Für Referent*innen in der Erwachsenenbildung ist sie besonders wichtig.

Professionelles Handeln ist nur durch die Reflexion eigener Werte, Haltungen und Methoden möglich. Sie hilft, implizite Annahmen und Routinen zu erkennen und ggf. zu verändern. Sie ist somit der Schlüssel für Innovation und Lernprozessgestaltung. In komplexen, und den oft heterogenen Lernsettings unterstützt sie dabei, situationsangemessen und empathisch zu agieren. Sie kann ebenfalls die Resilienz und Selbstwirksamkeit befördern, indem sie die eigene Rolle und Wirkung im Bildungsprozess klärt.

Selbstevaluation bezeichnet die systematische Einschätzung der eigenen Arbeit anhand von Kriterien oder Zielen.

Sie ist wichtig, weil sie eine qualitätsbewusste, evidenzbasierte Weiterentwicklung von Angeboten und Methoden ermöglicht.

Sie stärkt die Verantwortung für den eigenen Lern- und Lehrprozess, was besonders in partizipativen Fortbildungsformaten relevant ist.

Sie schafft eine Grundlage für Feedback und kollegiale Beratung, indem sie die eigene Perspektive transparent macht. Ebenfalls fördert sie die Lernprozessbegleitung, da Referent*innen ihre Wirkung auf Teilnehmende besser einschätzen und gezielt anpassen können.

Arbeitshilfe für die Selbstreflexion und Selbstevaluation zur Überprüfung der eigenen Tätigkeit⁴⁴

Dieser Bogen kann zur Überprüfung der eigenen Tätigkeit als Referent*in, zur Selbstreflexion und Selbstevaluation genutzt werden.

Zudem können sich Referent*innen einen Überblick über gute Qualität in der Qualifizierung mit kompetenzorientierter Methodik-Didaktik verschaffen. Gegebenenfalls können Entwicklungspotentiale erkannt bzw. diese formuliert werden. Zu jeder der Einschätzdimensionen sollen zwei bis drei Beispiele gefunden werden, an denen die Einschätzung festgemacht wird.

Der Bogen ist keine Messlatte oder Checkliste für das, was unbedingt notwendig ist, sondern ein Kriterienkatalog für optimale Umsetzung der Tätigkeit als Referent*in für Kindertagespflegepersonen. Er muss immer im Zusammenhang mit den vor Ort bestehenden Rahmenbedingungen gesehen werden.

Der Bogen ist ein Ergebnis aus der praktischen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (Train-the-Trainer-Seminare) und aus der Evaluation der Veranstaltungen unter Mitwirkung und Hinzuziehung von Befragungen von Referent*innen über die Bedeutung der Tätigkeit als Referent*in in Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen.

Einschätzungsdimensionen:

1. Aufbau von Veranstaltungen
2. Umsetzung von Inhalten im Kurs
3. Methodische Durchführung
4. Rolle als Leiter*in einer Qualifizierung

Wie ist der Bogen anzuwenden?

Schätzen Sie sich selbst ein, wo es Entwicklungspotential gibt. Schreiben Sie kurz eine Begründung für Ihre Einschätzung. Betrachten Sie noch einmal die Einschätzungsdimensionen, die sie als „entwicklungsbedürftig“ oder „nicht erfüllt“ eingeschätzt haben und formulieren Sie am Ende dafür Handlungsziele und -maßnahmen. Auch dort, wo Sie „voll erfüllt“ oder „weitgehend erfüllt“ eingeschätzt haben, können Sie sich weitere Ziele und Maßnahmen überlegen.

⁴⁴ Verwendete Literatur: Keimeleder, Lis, u.a. (2001); Klein, Irene (2017); Kellner, Herbert J. (2005) sowie BVKTP: Evaluationsbogen zum Kompetenzprofil Kindertagespflege, (Internes) Arbeitsmaterial aus dem Train-the-Trainer Seminar des Bundesverbandes für Kindertagespflege. Berlin

1. Aufbau von Veranstaltungen (Blatt 1 von 2)

Einschätzungsdimensionen	Begründung der Einschätzung	voll erfüllt	weit- gehend erfüllt	entwick- lungs- bedürftig	nicht erfüllt
Die gesamte Qualifizierung ist in schlüssiger und nachvollziehbarer Weise aufgebaut. Die Teilnehmer*innen werden darüber informiert, was sie wann erwartet.					
Die Teilnehmer*innen erhalten zu Beginn des Seminars einen Überblick über die Struktur und den Ablauf.					
Die Veranstaltung ist lernzielorientiert ausgeschrieben und die Teilnehmer*innen erfahren, welche Kompetenzen sie erwerben sollen/können.					
Alle Referent*innen haben die Möglichkeit, sich kennenzulernen und zu wissen, was der/ die jeweils andere im Kurs anbietet.					
Die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte werden angemessen auf die zur Verfügung stehende Zeit verteilt.					
Die Teilnehmer*innen im Kurs werden geschlechtersensibel und unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Kultur angesprochen.					
Das Wohl und die Würde des Kindes sind zentrale Punkte aller fachlichen und pädagogischen Ausführungen.					

1. Aufbau von Veranstaltungen (Blatt 2 von 2)

Einschätzungsdimensionen	Begründung der Einschätzung	voll erfüllt	weit- gehend erfüllt	entwick- lungs- bedürftig	nicht erfüllt
Eine Vereinbarung bezüglich des Datenschutzes und des Kinderschutzes wurde im Kurs geschlossen.					
Es wird durchgehend im Team-Teaching gearbeitet.					
Es werden regelmäßig Referent*innentreffen angeboten. (Intervision)					

2. Umsetzung von Inhalten im Kurs:

Einschätzungsdimensionen	Begründung der Einschätzung	voll erfüllt	weit- gehend erfüllt	entwick- lungs- bedürftig	nicht erfüllt
Für die interdisziplinäre und fachübergreifende Bearbeitung der Themen wird gesorgt.					
Die Stoffmenge ist so aufbereitet, dass sie von den Teilnehmer*innen gut zu bewältigen ist.					
Teilnehmer*innen haben die Möglichkeit und erhalten Unterstützung dabei, Themen in Selbstlerneinheiten zu vertiefen.					
Fachliteratur wird– auch für Selbstlerneinheiten zur Verfügung gestellt.					
Widersprüche, unterschiedliche Meinungen oder Standpunkte können ausreichend besprochen werden.					
Es wird für eine grundsätzlich wertschätzende und respektvolle Weise, miteinander umzugehen, gesorgt.					
Es werden im Seminar Gelegenheiten geschaffen, die theoretischen Erkenntnisse in Handlungen zu transferieren.					
Die theoretischen, praktischen und reflexiven Phasen der Veranstaltung werden im Verhältnis ausgewogen zueinander angeordnet.					
Die Teilnehmer*innen werden dabei unterstützt, eine professionelle Haltung aufzubauen und weiterzuentwickeln.					

3. Methodische Durchführung

Einschätzungsdimensionen	Begründung der Einschätzung	voll erfüllt	weit- gehend erfüllt	entwick- lungs- bedürftig	nicht erfüllt
Reflexion und Selbsterfahrung werden durch geeignete Methoden unterstützt.					
Die Teilnehmer*innen erhalten verständliche und ansprechende Kursmaterialien.					
Es wird ausreichend Zeit eingeplant, mit dem Lerntagebuch zu arbeiten.					
Die Teilnehmer*innen erhalten Gelegenheiten, Teile der Qualifizierung eigenständig zu gestalten (z.B. durch Referate, vorstellen von Büchern, Spielen etc.).					
Es wird respektiert, dass die Teilnehmer*innen subjektiv zu unterschiedlicher Kompetenzentwicklung kommen.					
Die Interaktion der Teilnehmer*innen untereinander wird moderiert.					
Falls es Widerstände von Teilnehmer*innen gegenüber bestimmten Methoden gibt, werden diese respektiert.					
Die Teilnehmer*innen werden bei der Wahrnehmung und Benennung ihrer persönlichen und fachlichen Kompetenzen unterstützt.					
Die Teilnehmer*innen erhalten während des Kurses immer wieder die Möglichkeit, eigene Wünsche, Kritik bezüglich Themen oder Methoden einzubringen.					

4. Rolle als Leiter*in einer Qualifizierung

Einschätzungsdimensionen	Begründung der Einschätzung	voll erfüllt	weit- gehend erfüllt	entwick- lungs- bedürftig	nicht erfüllt
Als Referent*in im Kurs fühle ich mich fachlich sicher.					
Ich bringe eigene Erfahrungen/ Kenntnisse aus der Kindertagespflege mit ein.					
Ich sehe als Grundlage meiner Arbeit die Ermöglichungsdidaktik an, kenne mich auch mit der Theorie dazu aus.					
Ich bin mir meiner Gefühle/ Gedanken gegenüber einzelnen Teilnehmer*innen bewusst und reflektiere sie regelmäßig mit einer*inem Kolleg*in.					
Ich verwende eine Sprache, die für die Teilnehmer*innen verständlich ist, niemanden ausschließt oder verletzt.					
Ich verstehe die Lebenssituation einzelner und erkenne ihre Bedeutung für das Gruppengeschehen.					
Ich kann mein Leitungsverständnis transparent darstellen.					

4. Rolle als Leiter*in einer Qualifizierung

Handlungsziele	Maßnahmen: was ist zu tun?	Zeitplan

Arbeitshilfe zum Selbstbild – Reflexionsfragen für Referent*innen

Im Abschnitt „Selbstbild – Reflexionsfragen für Referent*innen“ des QHB (Ordner I, Methodisch-Didaktisches Manual, S. 11) werden verschiedene Fragen und Aufgaben zur Selbstreflexion vorgestellt, die Referentinnen dabei unterstützen sollen, ihr professionelles Selbstbild zu schärfen und weiterzuentwickeln.

Diese Impulse haben wir in einer übersichtlich strukturierten Tabelle aufbereitet, sodass sie direkt zur individuellen Reflexions- und Entwicklungsarbeit genutzt werden können.

Reflexionsfragen für Referent*innen zum Selbstbild als Referent*in und zum Bild von den Teilnehmenden	
Beschreiben Sie, in welcher Rolle oder Funktion Sie sich und die Teilnehmenden in der Grundqualifizierung verstehen. Was fällt Ihnen dabei auf?	
Skizzieren Sie auf einem Papier, wo und wie Sie sich und die TN in der Grundqualifizierung sehen. Welches Menschenbild steht hinter Ihrem didaktischen Modell? Welcher didaktischen Theorie nach Siebert (2012) (siehe Manual S. 9, Tabelle 2) würden Sie sich zuordnen? Warum?	
Wie gehen Sie mit gegensätzlichen Wünschen, Bedürfnissen der TN um?	
Inwiefern reflektieren Sie Normen, Werte und Stereotype in Bezug auf die Teilnehmerschaft sowie das Thema der Veranstaltung vor Beginn, im Prozess und nach Ende der Qualifizierung? Methode: Wer ist das denn? Beschreibung: Reflexionsfragen zu den persönlichen Ziele und Anliegen der/des Ref.:	

Fragen zu den persönlichen Zielen und Anliegen der Referent*innen

Welche Aspekte sind Ihnen in der Grundqualifizierung besonders wichtig bzw. nehmen viel Aufmerksamkeit ein und warum?

Was ist Ihr persönliches Anliegen in der Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden?

Ein realistisches Selbstbild hilft, Stärken gezielt einzusetzen und Schwächen zu kompensieren. Fragen Sie sich *Welche Werte leiten mich? Was läuft gut, was kann ich verbessern?* Setzen Sie sich Ziele, die ihr gewünschtes Selbstbild unterstützen.

Reflexionsfragen für Referent*innen zum Selbstbild als Referent*in und zum Bild von den Teilnehmenden

Welche Werte leiten mich?

Was läuft gut, was kann ich verbessern?"

Meine Ziele

Ein Gedanke zum Abschluss: Handlungsanforderungen und Kompetenzen als Antworten auf aktuelle und künftige gesamtgesellschaftliche Herausforderungen

Die Kindertagesbetreuung und speziell die Kindertagespflege unterliegen aktuell massiven Veränderungen aufgrund gesamtgesellschaftlicher Prozesse: So verursacht beispielsweise der demographische Wandel mit Überalterung und Geburtenrückgang neue Herausforderungen bei der Aufrechterhaltung und Qualitätssicherung früher Kindertagesbetreuung, die bis vor wenigen Jahren kaum im Blickfeld waren. Aber auch politische und gesamtgesellschaftliche Herausforderungen insgesamt prägen das Umfeld der Kindertagespflege.

Die Metapher der sogenannten „VUCA-Welt“⁴⁵ bringt diese vielfältigen Herausforderungen in eine Übersicht:

Tabelle 1: Herausforderungen der VUCA-Welt. Übersicht zum Modell.

	V	U	C	A	+	D	D
	Volatilität (Volatility)	Unsicherheit (Uncertainty)	Komplexität (Complexity)	Ambiguität/ Mehrdeutig- keit (Ambiguity)		Diversität/ Vielfalt (Diversity)	Dynamik (Dynamic)
Be- deu- tung	Dinge ändern sich schnell, oft unerwartet und in unvor- hersehbarem Ausmaß	zukünftige Entwicklungen sind schwer vorherseh- bar, weshalb Folgen von Entscheidun- gen kaum oder gar nicht kalku- lierbar sind	Viele Prob- leme und Faktoren hängen zusammen, beeinflussen sich gegen- seitig und sind teilwei- se schwer durchschau- bar	Situationen sind mehr- deutig: Sie lassen sich auf ver- schiedene Arten und aus unter- schiedlichen Blickwinkeln deuten.		Unter- schiedliche Menschen, Erfahrungen, Kompeten- zen und Ideen kommen zusammen.	Verände- rungen verlaufen schneller und in immer kürzeren Zeiträumen.
Was heißt das für uns?	Wir müs- sen flexibel bleiben und schnell reagieren können.	Für Entschei- dungen brauchen wir gute Informations- quellen und Risikobe- wusstsein.	Wir brauchen Übersicht und gute Zusammen- arbeit, um Zusammen- hänge zu verstehen.	Wir müs- sen lernen, mit Wider- sprüchen umzugehen und offen für verschiedene Sichtweisen zu sein		Vielfalt hilft, geeignete Lösungen zu finden, er- fordert aber Offenheit und Respekt.	Wir brauchen Anpassungs- fähigkeit, Lernbe- reitschaft und konti- nuierliche Weiterent- wicklung.

45 Infos und weiterführend siehe: <https://en.wikipedia.org/wiki/VUCA>.

Einzelpersonen und Menschen in Organisationen müssen also kritisch denken und Probleme lösen, kommunizieren und miteinander kooperieren (können), kreativ und innovativ sein um in der „VUCA-Welt“ bestehen und um sich weiterentwickeln zu können. Mit dem permanenten Wandel unserer Lebens- und Arbeitswelt erhält demnach auch das lebenslange Lernen einen gesteigerten Bedeutungsgewinn und verlangt daran orientierte Kompetenzen.

Als ein übergeordnetes Orientierungsmuster und mögliche Antwort auf die Anforderungen, die uns allen derzeit begegnen, wurden die sogenannten „4 K“ als zentrale Schlüsselkompetenzen identifiziert: kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kooperation sowie Kreativität, die in der folgenden Tabelle näher erläutert werden:

Tabelle 2: 4 K-Schlüsselkompetenzen			
Kritisches Denken und Problemlösen	Kommunikation	Kooperation (auch Kollaboration)	Kreativität und Innovation
... ermöglichen, Probleme richtig zu erkennen, zu hinterfragen und Lösungen zu finden; auch in unsicheren Situationen können somit gute/richtige Entscheidungen getroffen werden.	Ideen, Informationen und Meinungen werden klar ausgetauscht, um das Verstehen zu unterstützen und trotz Unklarheiten zusammenarbeiten zu können.	Mit anderen wird gut zusammengearbeitet, um Aufgaben gemeinsam zu lösen. Teams werden dadurch in schnell veränderlichem (Arbeits-) Umfeld gestärkt.	Neue Ideen werden entwickelt und ungewöhnliche Lösungen werden ausprobiert. Das ist wichtig, wenn alte Lösungen nur (noch) ungenügend oder nicht mehr funktionieren.

Schlüsselkompetenzen sind nicht nur ein theoretisches Konstrukt, sondern sie verdeutlichen die Notwendigkeit, praktisch handeln zu können, um den Anforderungen sowohl im persönlichen, und vor allem im beruflichen Kontext gerecht werden zu können:

Menschen brauchen Bewältigungsstrategien in Form umfassender Handlungskompetenzen.

In der Erwachsenenbildung wird mit offenen, dynamischen Situationen gearbeitet. Referent*innen müssen Lernprozesse gestalten, die nicht starr sind, sondern sie müssen in der Lage sein, flexibel auf Veränderungen zu reagieren.

Kompetenzorientierung, „VUCA“ und „4K“ ergänzen sich.

Während die Handlungsanforderungen in den Fach- und personalen Kompetenzen beschreiben, welches Wissen und welche Fähigkeiten gebraucht werden, zeigen „VUCA“ und „4K“, warum diese unverzichtbar sind und welche Schlüsselkompetenzen nötig sind.

In diesem Sinne wünschen wir allen Beteiligten, den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft gemeinsam zu begegnen – kompetent, flexibel und zuversichtlich – und so als Teil einer lebendigen Lerngemeinschaft zur Weiterentwicklung der Kindertagespflege beizutragen.

Literatur

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Kammerer, Jutta (2023): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik - Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, Rolf u.a. (2010), S.108 – 119.

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2010): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren.

von Behr, Anna; Gaigl, Anna (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). Online verfügbar unter https://www.bvktp.de/media/wiff_wegweiser_7_kompetenzorientierte_weiterbildung.pdf (letzter Abruf: 09.12.2025).

Bundesverband für Kindertagespflege e.V. (BVKTP): Evaluationsbogen zum Kompetenzprofil Kindertagespflege, (Internes) Arbeitsmaterial aus dem Train-the-Trainer Seminar des Bundesverbandes für Kindertagespflege. Berlin.

BVKTP (2021): Meine Kompetenzen als Kindertagespflegeperson. Arbeitshilfe zum Kompetenzprofil Kindertagespflege. Berlin (letzter Abruf: 09.12.2025).

BVKTP (2022): Kompetenzprofil Fachberatung in der Kindertagespflege. Eine Arbeitshilfe für Fachberater*innen in der Kindertagespflege. Berlin (letzter Abruf: 09.12.2025).

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html (letzter Abruf: 09.12.2025).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.); Samuleis, Theresa (2019): Unterrichten nach dem 4K-Modell (letzter Abruf: 09.12.2025).

Deutscher Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.) (2008): Kompetenzprofil: Lehren in der Volkshochschule. Bundesarbeitskreis Fortbildung – Qualitätsentwicklung – Beratung. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband e.V. <https://www.bvktp.de/media/kompetenzprofil.pdf> (letzter Abruf: 09.12.2025).

Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2021): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. München. Online verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Wegweiser_Weiterbildung_15_Fachberatung.pdf (letzter Abruf: 09.12.2025).

Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Wegweiser_7_Kompetenzorientierte_Weiterbildung.pdf (letzter Abruf: 09.12.2025).

Dietrich, Stephan (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld. (letzter Abruf: 09.12.2025).

Ferrari, Anusca (2013). DIGCOMP: Ein Rahmenwerk zur Entwicklung und zum Verständnis digitaler Kompetenz. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union (EUR 26035 EN).

Ferrari, Anusca (2012). Digitale Kompetenz in der Praxis: Eine Analyse von Rahmenwerken. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogische Fachkräfte. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet_PDF.pdf (letzter Abruf: 09.12.2025).

Keimeleder, Lis; Schumann, Marianne; Stempinski, Susanne; Weiß, Karin (2001): Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte - Inhalte - Methoden. Opladen. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/494-fortbildung-fuer-tagesmuetter.html> (letzter Abruf: 09.12.2025).

Kerl-Wienecke, Astrid; Schoyerer, Gabriel; Schuegger, Lucia (2013, vergriffen): Kompetenzprofil Kindertagespflege in den ersten drei Lebensjahren. Berlin.

Klein, Irene (2017): Gruppen leiten ohne Angst. Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams. Augsburg.

Kellner, Herbert J. (2005) Was Trainer können sollten. Das neue Kompetenzprofil des modernen Trainers.

Kovacevic, Jelena; Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 23. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Studie23_Kovacevic_Nuernberg_01.pdf (letzter Abruf: 09.12.2025).

Nürnberg, Carola (November 2021): Kompetenz im Profil. Werkstattbericht zur Weiterentwicklung der WiFF-Kompetenzprofile. WiFF Arbeitspapiere Nr. 5. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WEB_WiFF_Arbeitspapier_5_FINAL.pdf (letzter Abruf: 09.12.2025)

Paar, Lucia; Frei, Wilfried (2019/2020): Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofile/kompetenzprofile_ueberblick.php (letzter Abruf: 09.12.2025).

Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia; Hassler, Dominic (2021): 4 K und digitale Kompetenzen: Chancen und Herausforderungen.

Redecker, Christine; Punie, Yves (Hrsg.) (2017): Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz von Lehrkräften: DigCompEdu, Herausgegeben: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg. (letzter Abruf: 09.12.2025).

Schoyerer, Gabriel; Ihm, Maria; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen; Raich Lisa (2022): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Bedingungen und Praktiken in der Qualifizierungspraxis. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: „Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“. München: Katholische Stiftungshochschule München. <https://www.wb-prokita.de/#> (letzter Abruf: 09.12.2025).

Schnock, Brigitte (2021): Handreichung. Eignung von Kindertagespflegepersonen. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Fassung des Praxismaterials Nr. 2 vom Oktober 2009 für Jugendämter „Eignung von Tagespflegepersonen in der Kindertagespflege“. München (letzter Abruf: 09.12.2025).

Schuhegger, Lucia; Hundegger, Veronika; Lipowski, Hilke; Lischke-Eisinger, Lisa; Ullrich-Runge, Claudia (2025): Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Hannover.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. (letzter Abruf: 09.12.2025).

Slottke, Sina (2012): Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen. Deutsches Jugendinstitut, München. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/14843-grundmodelle-der-theorie-praxis-verzahnung-in-der-grundqualifizierung-von-tagespflegepersonen.html> (letzter Abruf: 16.12.2025)

Strauch, Anne; Jütten, Stefanie; Mania, Ewelina (2009). Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld.

Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.

Weinert, Franz E. (Hrsg), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, 2001, S. 27f

Weiß, Karin; Stempinski, Susanne; Schumann, Marianna; Keimeleder, Lis (2013): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern, Seelze.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (2002): Denken und Sprechen. In: Ders.: Ausgewählte Schriften (Bd. 2, S. 309–338). Weinheim.



Bundesverband für Kindertagespflege e.V.

Baumschulenstr. 74
12437 Berlin

Tel.: 0 30 - 78 09 70 69

E-Mail: info@bvkt.de
www.bvkt.de

www.bvkt.de

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend