

Expertise

Kompetenzen

früh-/kindheitspädagogischer

Fachkräfte im Spannungsfeld

von normativen Vorgaben und

Praxis

erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung
für die Kindertagesbetreuung in
Koordination des BMFSFJ
März 2014

VORWORT

Die vorliegende Expertise wurde auf Impuls der vom BMFSFJ koordinierten Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung erstellt. Sie hatte das Ziel, einerseits einen Überblick über notwendige Kompetenzprofile angesichts gesellschaftlicher und fachlicher wie fachpolitischer Anforderungen an die Fachkräfte in Institutionen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zu geben. Weiterhin sollten mögliche Diskrepanzen zwischen diesem abgeleiteten Kompetenzprofil und in der Praxis vorfindbaren Kompetenzen – sowie denen, die in Curricula in Aus- und Weiterbildung beschrieben sind – herausgearbeitet und daraus dann konkrete Empfehlungen abgeleitet werden.

Das Team des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung im Forschungsverbund FIVE an der Evangelischen Hochschule hat diesen Auftrag innerhalb von sechs Monaten mit großer Sorgfalt ausgeführt. Dazu wurden umfangreiche Recherchen von Aus- und Fortbildungscurricula, normativen Vorgaben, fachlichen Empfehlungen diverser ExpertInnengremien und empirischer Studien durchgeführt; zusätzlich wurden Sekundäranalysen und eine eigene Fallstudie in „good practice“-Einrichtungen realisiert. Der Prozess der umfangreichen Recherche war für das Team eine extreme Herausforderung, da das Feld und die darin vorfindbaren Publikationen nahezu unüberschaubar sind. Es wurden begründete Schwerpunktsetzungen vorgenommen und ein systematisches Vorgehen gewählt, das wissenschaftlichen Standards genügt und aus Sicht der AutorInnen gut nachvollziehbar ist.

Bei aller Sorgfalt des Vorgehens kann es sein, dass einzelne Papiere oder Publikationen übersehen und fälschlicherweise als nicht relevant angesehen wurden. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass diese Expertise nur eine Momentaufnahme (Stand Januar 2014) darstellen kann.

Wir möchten uns bedanken für die vielen Anregungen, die wir von WissenschaftlerInnen wie PraktikerInnen erhalten haben, und für die grundsätzliche Wertschätzung, die wir in der Kooperation mit den zuständigen MitarbeiterInnen des BMFSFJ, Rambøll und der AG Fachkräftegewinnung erfahren konnten. Ein Dank geht auch an Julia Kamenicek, Laura Kassel und Daniela Seim für ihre tatkräftige Unterstützung.

Freiburg, März 2014

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Nicole Kirstein M. A. Erziehungswissenschaftlerin

Stefanie Pietsch M. A. Soziale Arbeit

Katharina Rauh M. A. Erziehungswissenschaftlerin

INHALT

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | Fragestellungen und grundsätzliches Vorgehen | 1 |
| 1.1 | Ausgangspunkt und Auftrag | 1 |
| 1.2 | Forschungsfragen | 2 |
| 1.3 | Methodische Herangehensweise | 2 |
| 1.4 | Konkretes Vorgehen und Aufbau der Expertise | 3 |
| 2. | Bezugs- und Ausgangspunkte der Analysen | 6 |
| 2.1 | Herausforderungen | 6 |
| 2.2 | Der Kompetenzdiskurs in der Früh-/Kindheitspädagogik | 8 |
| 2.3 | Handlungsfelder und grundlegende personale Kompetenz der Fachkraft | 12 |
| 2.4 | Ausbildungsniveaus im Feld der FBBE | 14 |
| 2.4.1 | Pluralisierung des pädagogischen Personals im Feld der FBBE | 14 |
| 2.4.2 | Statistik | 16 |
| 2.4.3 | Ausbildungsniveaus und Kompetenzen/Kompetenzlevels | 18 |
| 3. | Kompetenzen der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen | 20 |
| 3.1 | Vorstellung der Ausgangs-Kompetenzmatrix (Soll-Matrix) | 20 |
| 3.2 | Vergleiche der Kompetenzmatrix FBBE (Soll-Matrix) | 29 |
| 3.2.1 | Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit den Qualifikationsprofilen | 29 |
| 3.2.2 | Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit empirischen Befunden | 63 |
| 3.2.3 | Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit CoRe | 134 |
| 4. | Sekundäranalysen und exemplarische Untersuchung ausgewählter „good practice“-Einrichtungen (Fallanalysen) | 148 |
| 4.1 | Zusammenfassung der Sonderauswertungen der Untersuchungen zur Prozessqualität aus der PädQuis-Arbeitsgruppe (Leitung Prof. Dr. Tietze, Berlin) | 148 |
| 4.1.1 | Fragestellungen und Vorgehen | 148 |
| 4.1.2 | Beschreibung der Stichprobe | 150 |
| 4.1.3 | Ergebnisse | 150 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| 4.1.4 | Fazit | 152 |
| 4.2 | Ergebnisse der Sonderauswertung „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Leitung Prof. Dr. Viernickel & Prof. Dr. Nentwig-Gesemann, Berlin) | 153 |
| 4.2.1 | Gruppenbildung | 154 |
| 4.2.2 | Ergebnisse der Sonderauswertungen | 155 |
| 4.2.3 | Fazit der Sonderauswertungen | 158 |
| 4.3 | Exemplarische Untersuchung des Kompetenzspektrums und der Aufgabendifferenzierung in „good practice“-Kindertageseinrichtungen (Fallanalysen) | 159 |
| 4.3.1 | Beschreibung des empirischen Vorgehens | 160 |
| 4.3.2 | Ergebnisse | 162 |
| 4.3.3 | Zusammenfassung | 181 |
| 5. | Zusammenführung | 186 |
| 6. | Empfehlungen | 247 |
| 6.1 | Basiskompetenzen für die professionelle Praxis | 247 |
| 6.2 | Differentielle Kompetenzen für besondere Arbeitsbereiche und Handlungsfelder (Spezialfunktionen) | 247 |
| 6.3 | Kompetenzorientierte Ausbildung auf Fach- und Hochschulniveau | 248 |
| 6.4 | Entwicklung der Berufsgruppe der SozialassistentInnen bzw. KinderpflegerInnen und ggf. weiterer Assistenzkräfte | 248 |
| 6.5 | Empfehlungen zur berufsbezogenen Weiterbildung (Zertifizierungssystem) | 249 |
| 6.6 | Kompetenzorientierte Organisations- und Personalentwicklung | 249 |
| 6.7 | Mindestqualifikationen | 250 |
| 6.8 | Empfehlungen zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung für die Trägerebene | 251 |
| 6.9 | Notwendige Rahmenbedingungen für die professionelle Praxis | 252 |
| 6.10 | Forschungsd desiderata | 253 |

| | | |
|-----------------------------|--|-----|
| 6.11 | Stellungnahme zur tariflichen Staffelung | 253 |
| 7. | Zusammenfassung | 254 |
| 7.1 | Fragestellungen und Vorgehen | 254 |
| 7.2 | Ergebnisse | 255 |
| 7.2.1 | Kompetenzprofil | 255 |
| 7.2.2 | Zusammenhänge zwischen Qualifikationsniveau und Kompetenzen | 276 |
| 7.2.3 | Spezialfunktionen | 276 |
| 7.3 | Empfehlungen | 277 |
| Literaturverzeichnis | | 279 |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | | |
|--------------|--|-----|
| Abbildung 1: | Vorgehen der Expertise | 5 |
| Abbildung 2: | Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen und notwendige Kompetenzen | 6 |
| Abbildung 3: | Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarbeitete Fassung von 2014) | 10 |
| Abbildung 4: | Prozessmodell | 12 |
| Abbildung 5: | Einfluss der personalen Kompetenz auf spezifische Handlungsfeld | 13 |
| Abbildung 6: | Qualifikationsniveaus des pädagogischen Personals im Ländermonitor (Bertelsmann Stiftung, 2013b) | 15 |
| Abbildung 7: | Einrichtungen mit einer/einem Hochschulausgebildeten (Bertelsmann Stiftung, 2013c) | 18 |
| Abbildung 8: | Vorgehen der Expertise | 255 |
| Abbildung 9: | Bedeutung der personalen Kompetenzen | 256 |

TABELLENVERZEICHNIS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabelle 1: | Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen (Bertelsmann Stiftung, 2013b) | 17 |
| Tabelle 2: | Struktur der Kompetenzmatrix | 20 |
| Tabelle 3: | Kompetenzdimensionen in den Matrizen | 24 |
| Tabelle 4: | Beispiel für Kompetenzdarstellung in der verdichteten Form (die hochgestellten Ziffern beziehen sich auf die Quellen) | 26 |
| Tabelle 5: | Beispiel zur Verdeutlichung von Vorgehen und Grundlage aus dem Handlungsfeld Arbeit mit Kind(ern) | 27 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 6: | Ausbildungslevel/Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (vgl. Dudek, Hanssen & Reizner, 2013; Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 17) | 29 |
| Tabelle 7: | Personale Kompetenz | 33 |
| Tabelle 8: | Handlungsfeld Arbeit mit Kind(ern) | 36 |
| Tabelle 9: | Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | 41 |
| Tabelle 10: | Handlungsfeld Arbeit in und mit der Institution | 46 |
| Tabelle 11: | Handlungsfeld Vernetzung und Kooperation | 58 |
| Tabelle 12: | Leitkompetenzen der Qualifizierungsniveaus nach Schneider | 62 |
| Tabelle 13: | Abgleich Personale Kompetenzen mit den Ergebnissen der empirischen Analyse | 121 |
| Tabelle 14: | Abgleich Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse | 124 |
| Tabelle 15: | Abgleich Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse | 127 |
| Tabelle 16: | Abgleich Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse | 129 |
| Tabelle 17: | Abgleich Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse | 132 |
| Tabelle 18: | Vergleich Personale Kompetenzen – CoRe | 137 |
| Tabelle 19: | Vergleich Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ – CoRe | 139 |
| Tabelle 20: | Vergleich Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/ Familien“ – CoRe | 142 |
| Tabelle 21: | Vergleich Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ – CoRe | 143 |
| Tabelle 22: | Vergleich Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ – CoRe | 146 |
| Tabelle 23: | Gruppenbildung der Fachkräfte | 154 |
| Tabelle 24: | Gruppenbildung der Leitungskräfte | 155 |
| Tabelle 25: | Beschreibung der Stichprobe | 161 |
| Tabelle 26: | Kompetenzmatrix Personale Kompetenz | 189 |
| Tabelle 27: | Kompetenzmatrix Arbeit mit Kind(ern) | 194 |
| Tabelle 28: | Kompetenzmatrix Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | 216 |
| Tabelle 29: | Kompetenzmatrix Arbeit in und mit der Institution | 225 |
| Tabelle 30: | Kompetenzmatrix Vernetzung und Kooperation | 236 |
| Tabelle 31: | Empfehlungen zur Fachkraft-Kind-Relation | 252 |
| Tabelle 32: | Personale Kompetenzen | 257 |
| Tabelle 33: | Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ | 259 |
| Tabelle 34: | Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“ | 264 |
| Tabelle 35: | Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ | 267 |
| Tabelle 36: | Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ | 272 |

1. FRAGESTELLUNGEN UND GRUNDSÄTZLICHES VORGEHEN

1.1 Ausgangspunkt und Auftrag

Die vom BMFSFJ koordinierte AG Fachkräftegewinnung setzte im Juli 2013 den Impuls zur Erstellung einer Expertise zur grundlegenden Betrachtung des jetzigen und perspektivisch nötigen Kompetenzprofils der Fachkräfte im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Grundlage für die Erstellung der Expertise ist ein umfassendes „Hintergrundpapier für die Expertise im Kontext der Attraktivitätsverbesserung des Erzieher(innen)berufs“ (Entwurfassung vom 05.02.2013). Dieses Hintergrundpapier definiert dezidiert den Auftrag, übergeordnete Fragestellungen und Teilfragen für die zu erstellende Expertise und dient als Orientierung für das Vorgehen beim Verfassen (s. a. Rothenhäusler et al., 2012).

Es sollen das Spektrum der Aufgabenbereiche im Tätigkeitsfeld Kita sowie die eingebrachten Kompetenzen verschiedener pädagogischer Fachkräfte im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) – unter Berücksichtigung professionsbezogener und wissenschaftlicher bzw. fachlich normativer Anforderungen – beschrieben, analysiert und kritisch gewürdigt werden. Als zentrale Frage wird herausgearbeitet, inwiefern fachliche Qualitätsanforderungen mit den bis dato in der Praxis vorfindbaren Aufgabenbereichen und Kompetenzen der Fachkräfte einhergehen (vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Forschungserkenntnisse), wo sich Diskrepanzen aufzeigen lassen und welche Schlussfolgerungen hieraus für die zukünftige Gestaltung des Tätigkeitsfeldes Kita (insbesondere im Hinblick auf Aufgabendifferenzierungen durch den Aufbau multiprofessioneller Teams) gezogen werden können.

Die Bearbeitung dieses Auftrags stellt insofern besondere Anforderungen, da

- sich die Entwicklungen im Feld der FBBE sehr heterogen vollziehen, abhängig von Trägertraditionen und -strukturen, regionalen „Besonderheiten“ und Zufälligkeiten (z. B. Einführung von Bildungskonzepten in ausgewählten Modellregionen), aber auch abhängig von den konkreten Situationen der Einrichtungen und den dort tätigen Personen. Diese Heterogenität hat sich durch den quantitativen Ausbau der Plätze (und der damit verbundenen Veränderung der Trägerstruktur), die Einrichtung von Familienzentren sowie der neuen Ausbildungen, v. a. der BA- und MA-Studiengänge, verstärkt – so ist und bleibt es schwierig, das „Tätigkeitsfeld Kita“ (Rothenhäusler et al., 2012; „Hintergrundpapier“, S. 1) in Breite und Tiefe empirisch zu erfassen und abzubilden.
- zwar viele Stellungnahmen und (normative) Positionierungen zur Frage relevanter Kompetenzen der FBBE-Fachkräfte existieren (von den PiK-Qualifikationsprofilen über die WIFF Wegweiser bis hin zu (Rahmen-)Lehrplänen und Hochschul-Curricula) – die empirischen Erkenntnisse zur Realisierung dieser Kompetenzen und eines möglicherweise nötigen Differenzierungs- oder Qualifizierungsbedarfs in Deutschland aber noch sehr dürftig sind.

1.2 Forschungsfragen

Die im Hintergrundpapier formulierten Fragestellungen lassen sich zu folgenden zentralen Forschungsfragen verdichten:

- (1) Welche Kompetenzprofile werden nach dem aktuellen Stand des kindheitspädagogischen Fachdiskurses für verschiedene Handlungsfelder in Kindertagesstätten gefordert und wie stellt sich dies vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Studien, insbesondere der CoRe-Studie (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011), dar?**
- (2) Wie groß ist gegenwärtig die Lücke zwischen den theoretisch formulierten Anforderungen an die pädagogischen Teams und der tatsächlichen Praxis?**
- (3) Wie groß sind nach den vorliegenden Erkenntnissen die Diskrepanzen zwischen den Kompetenzen von Fachschul- bzw. FachhochschulabsolventInnen und den Ansprüchen bzw. Erwartungen und Erfordernissen der Praxis?**
- (4) Welchen Einfluss hat das formale Qualifikationsniveau in einem Team auf die pädagogische Qualität der Einrichtung?**
- (5) Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den Erkenntnissen a) für die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte und b) für die Differenzierung von Tätigkeits-/Qualifikationsprofilen in den Kindertageseinrichtungen?**

1.3 Methodische Herangehensweise

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde folgendes Vorgehen realisiert:

- 1) Umfassende *Recherche* und Analyse der relevanten Veröffentlichungen in Deutschland seit dem Jahr 2000. Dazu wurden folgende Publikationen einbezogen:
 - Politische und normative Vorgaben (Gesetze auf Bundes- und Länderebene, Bildungspläne für Fachschulen und Berufsfachschulen; Modulhandbücher der BA-Studiengänge; Rahmenvorgaben, wie z. B. das JFMK/KMK-Papier vom Juni 2010)
 - Wissenschaftlicher Fachdiskurs und entsprechende Orientierungen (z. B. Qualifikationsrahmen der PiK-Projekte; Kompetenzbeschreibungen in den WIFF Weiterbildungswegweisern)
 - Zur Verfügung stehende empirische Studien (besonders: aktuelle Studien zur Berufseinmündung und Kompetenzentwicklung wie z. B. das AVE-Projekt (Mischo, 2012; Mischo et al., 2012b, 2013) oder aus dem bawüff-Verbund (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff 2013, 2014), aber auch solche, die über die engeren Fragestellungen hinausgehen, z. B. zu gesundheitlichen Belastungen der pädagogischen Fachkräfte) (STEGE, Viernickel et al., 2012)

Bei dieser Literaturrecherche wurde systematisch – auch unter Nutzung einschlägiger Datenbanken (FIS Bildung, Deutscher Bildungsserver, Springer Link) – vorgegangen; ein Schwerpunkt wurde auf Veröffentlichungen von relevanten länder- oder bundespolitischen Institutionen, Stiftungen, Fachverbänden und

wissenschaftlichen Publikationen in einschlägigen Fachzeitschriften/-organen gelegt. Zugleich wurde deutlich, dass es eine nahezu unüberschaubare Anzahl von Publikationen und Stellungnahmen gibt. Bei aller Sorgfalt des Vorgehens sind mögliche Lücken, das Übersehen einzelner Stellungnahmen oder Studien, nicht zu vermeiden.

2) *Sekundäranalysen* vorliegender „large scale“-Studien zu Tätigkeitsstrukturen in Kindertageseinrichtungen und zur Qualität der Kindertagesbetreuung:

- Auf der Grundlage des Forschungsberichts „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013) wurden Sonderauswertungen nach Qualifikationsniveau und abgeschlossenen Zusatzausbildungen durchgeführt, um weitere relevante Informationen zu den Tätigkeitsfeldern und Funktionen der Fachkräfte, zu erhalten.
- Durch Sonderauswertungen der NUBBEK-Daten (Tietze et al., 2012) sollten mögliche empirische Zusammenhänge beispielsweise zwischen der Qualifikationsstruktur des Teams (z. B. Anteil akademisch ausgebildeter Fachkräfte) und den KES-Ergebnissen (als Indikator für die Prozessqualität) analysiert werden.

3) *Die exemplarisch vertiefte, empirische Betrachtung der Kompetenz- und Aufgabenverteilung (Fallanalysen)* in ausgewählten Kindertageseinrichtungen mit besonders guter Praxis sollte zusätzliche Zugänge zu der realisierten Handlungspraxis in den Teams geben.

Die Ergebnisse sollen den (idealen) Soll-Stand der erforderlichen Kompetenzen im Feld der FBBE einem empirisch – zumindest kursorisch – fassbaren Ist-Stand gegenüberstellen; dabei wird eine Unterscheidung von pädagogischen Kernkompetenzen und weiteren Differenzierungen (spezifische Kompetenzen) vorgeschlagen.

Aus den (möglichen) Diskrepanzen zwischen Ist und Soll können Anforderungen an Studium, Aus- und Weiterbildungen im Feld der FBBE abgeleitet werden.

1.4 Konkretes Vorgehen und Aufbau der Expertise

A) Aus zentralen relevanten normativen Vorgaben von JFMK/KMK-Beschlüssen¹, Expertisen und den multiprofessionell zusammengesetzten ExpertInnengruppen der Weiterbildungsinitiative WiFF zur Erstellung von kompetenzbasierten Weiterbildungswegweisern wurde eine erste Kompetenzmatrix erstellt, die sowohl den Soll-Stand der *Basiskompetenzen* für eine qualifizierte, professionelle pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen repräsentiert als auch erste Hinweise auf *Differenzierungen/Spezialisierungen* gibt. Diese *Kompetenzmatrix (A)* ist im Kapitel 3.1 abgeleitet.

¹ www.jfmk.de/pub2010/Anlage_zum_JFMK_Beschluss_6_2010_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf

- B) Ein zweiter Untersuchungsschritt hatte das Ziel, diesen Soll-Stand der notwendigen Kompetenzen für qualifizierte Arbeit mit einschlägigen Papieren zu im Feld der FBBE vorfindbaren Ausbildungsniveaus gegenüberzustellen. Zu diesem Vergleich wurden die Lehrpläne von Berufsfachschulen (zur Ausbildung von SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen) auf Länderebene, der neue Rahmenlehrplan für die Ausbildung von ErzieherInnen sowie das Baden-Württembergische Rahmencurriculum für das BA-Studium Kindheitspädagogik² hinsichtlich der dort beschriebenen Kompetenzen (der zukünftigen AbsolventInnen) analysiert (Kap. 3.2.1). Ebenso wurden die Ergebnisse der ExpertInnengruppen im Rahmen des Projekts PiK der Robert Bosch Stiftung (Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011) berücksichtigt.
- C) In einem dritten Schritt wurden relevante *Studien* zu den Themen Qualifizierung, Professionalisierung und Kompetenzen/Kompetenzentwicklung im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – auch hinsichtlich spezifischer Handlungsfelder (s. u.) ausgewertet (Kap. 3.2.2). Die Analyse dieser Studien hatte gleichfalls das Ziel, die Soll-Formulierungen mit empirischen Ergebnissen zu vergleichen.
- D) Im vierten Schritt (Kap. 4) wurden dann die o. a. *Sekundäranalysen* der zwei aktuellen breiten Studien im Bereich der FBBE (Forschungsbericht „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013); NUBBEK-Daten (Tietze et al., 2012)) sowie die *eigene, exemplarische Untersuchung*: Fallstudien von „good practice“-Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Dieser empirische Zugang sollte ebenfalls einen Vergleich der empirisch vorfindbaren Praxis der Aufgaben(ver)teilung und Kompetenzentfaltung mit den Soll-Formulierungen ermöglichen.
- E) Dann wurden die Ergebnisse der Analysen und Vergleiche zusammengeführt (Kap. 5) und die Ausgangsfragen beantwortet; eine „Antwort“ ist die *Kompetenzmatrix* (B), in der zentrale Basiskompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und weitergehende Aufgaben und Kompetenzen differenziert sind.
- F) Aus dieser Zusammenführung wurden *Empfehlungen* abgeleitet (Kap. 6). Diese umfassen (a) Vorschläge für Studium, Aus- und Weiterbildung zur Verringerung der Unterschiede zwischen beschreibbaren Kompetenzen und dem vorfindbaren Ist-Stand, (b) Vorschläge zur differenzierten Bewertung von Tätigkeiten und (c) Vorschläge zur Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen als lernende Organisationen.

² Angesichts von mehr als 60 BA-Studiengängen, die dem Berufsbild Kindheitspädagogik zugeordnet werden, jedoch eine große Vielfalt weniger deutliche Spezialisierungen aufweisen, war es im Rahmen der Expertise nicht möglich, alle Modulhandbücher/Curricula zu vergleichen. Das Rahmencurriculum der Baden-Württembergischen BA-Studiengänge basiert auf einem fachlichen Einigungsprozess der Studiengangsleitungen/Modulbeauftragten von elf Hochschulen unterschiedlichen Typs.

Das Vorgehen lässt sich zusammenfassend so darstellen:

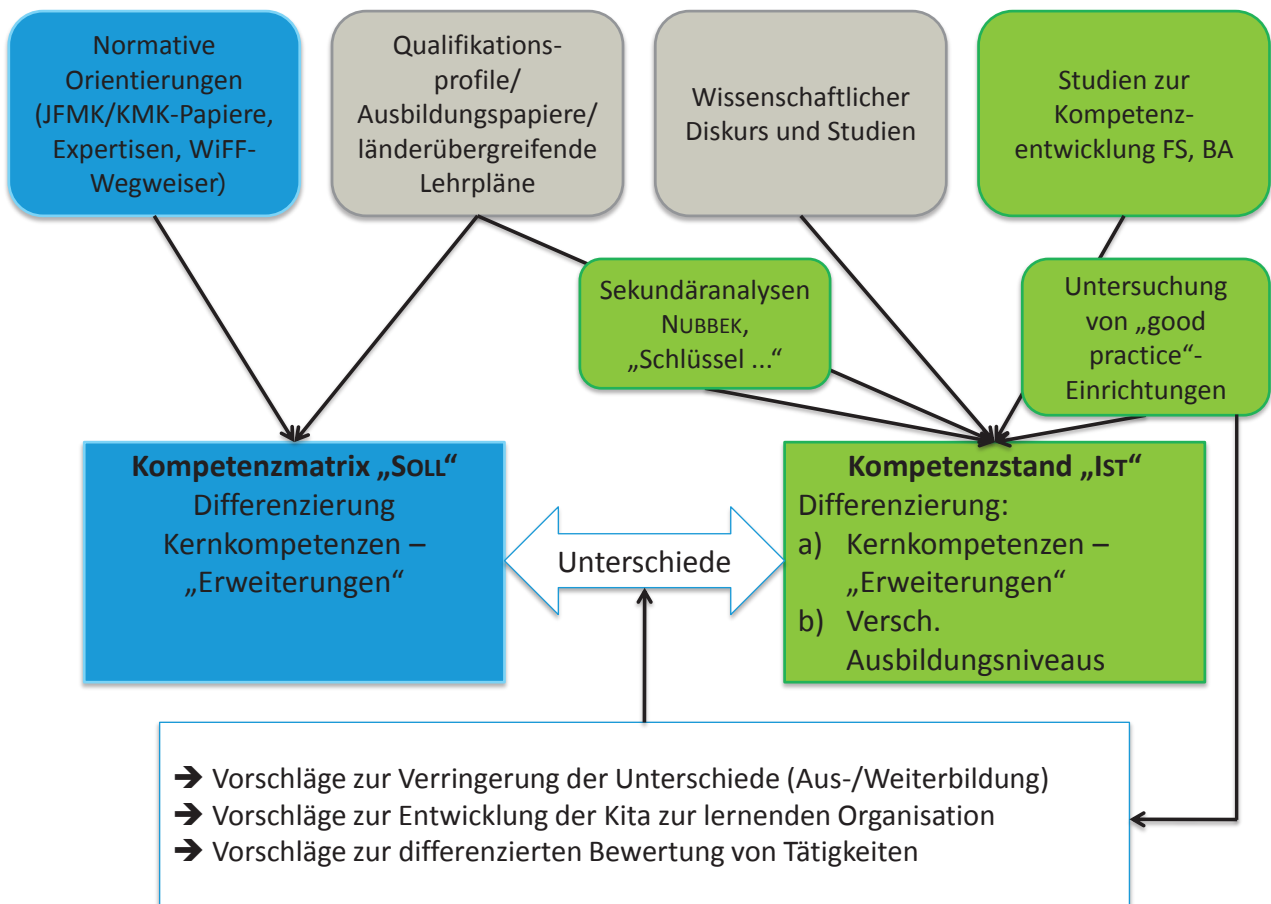


Abbildung 1: Vorgehen der Expertise

2. BEZUGS- UND AUSGANGSPUNKTE DER ANALYSEN

Ausgangspunkte für die Analysen der Kompetenzen der Fachkräfte im Feld der FBBE sind eine Betrachtung der Herausforderungen für die Institutionen der FBBE sowie der Diskurs um Kompetenzen, die in Studiengängen, Aus- und Weiterentwicklung erworben werden sollen.

Aus dieser Analyse wurde als wichtiges erstes Ergebnis die Struktur einer Kompetenzmatrix entwickelt, die wiederum die Grundlage für die Einordnung und Analyse der normativen Vorgaben darstellt und erste Hinweise auf die erforderlichen Kompetenzprofile (siehe Kap. 3.1) unterstützen kann.

2.1 Herausforderungen

Den Institutionen der FBBE stellen sich in den letzten 15 Jahren besondere Herausforderungen (vgl. z. B. Rauschenbach & Schilling, 2013; Berth et al., 2013; Fried & Roux, 2013; Fried et al., 2012), für deren Bewältigung die professionellen pädagogischen Fachkräfte spezifische Kompetenzen benötigen, die sie im Studium oder in der Ausbildung erwerben, in Fortbildungen weiterentwickeln und in der alltäglichen Praxis realisieren sollten:

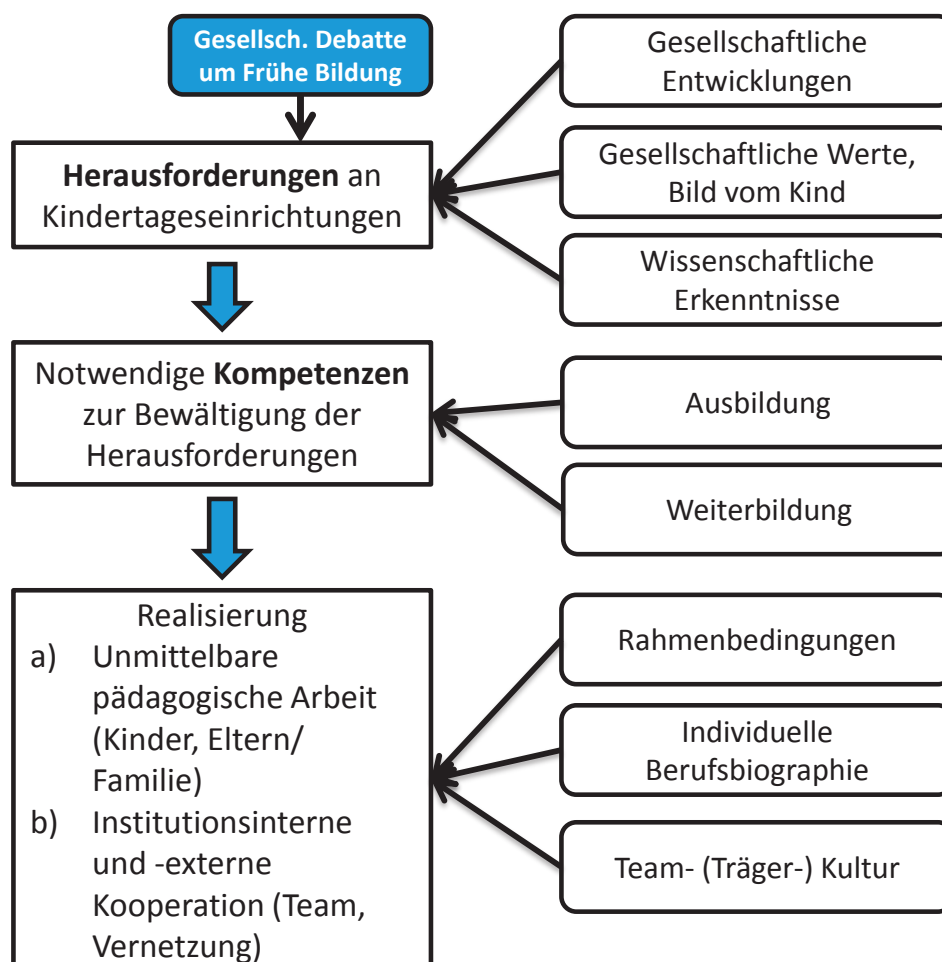


Abbildung 2: Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen und notwendige Kompetenzen

Die Herausforderungen an Einrichtungen und Fachkräfte in der FBBE lassen sich wie folgt im Überblick klassifizieren:

(1) Gesellschaftliche Entwicklungen und Diskussionslinien

- Pluralisierung von Lebensstilen und Entwürfen
- Vereinbarkeit von Elternschaft und Beruf
- Veränderung von Arbeitsstrukturen (Flexibilisierung von Arbeitszeiten, Mobilität)
- Kulturelle Vielfalt
- Soziale Ungleichheit/soziale Teilhabe

(2) Gesellschaftliche Werte

- Notwendigkeit der Chancen-/Bildungsgerechtigkeit
- Inklusion
- Demokratie
- Humanistisches Menschenbild

(3) Wissenschaftliche Erkenntnisse

- Bild des kompetenten Kindes und seiner Entwicklungsmöglichkeiten (Stichworte: kompetenter Säugling; Ko-Konstruktion von Entwicklung und Bildung)
- Zunehmende Bedeutung der empirischen Bildungsforschung (z. B. Stamm & Edelmann, 2013)
- Bedeutung der Beziehung/Interaktion
- Beachtung der domänenspezifischen Entwicklung und der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung von Kindern
- Übertragung neurophysiologischer Erkenntnisse auf den Bereich FBBE
- Beachtung der Bedeutung der differentiellen Qualitätsdimensionen Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität – unter Beachtung der Bedeutung der Beziehungsqualität

(4) Gesellschaftliche Debatte um die frühe Bildung

- Gewachsene gesellschaftliche Aufmerksamkeit für das Feld der FBBE nach dem „Pisa-Schock“
- 2005 gesetzlich verankerter Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung; Bildungs- und Erziehungspläne der Länder
- Veränderungen der Ausbildungs- und Qualifikationsanforderung im Feld der FBBE (Beschlüsse von JFMK und KMK; Gemeinsamer Qualifikationsrahmen (Robert Bosch Stiftung, 2011); kompetenz-

orientiertes Qualifikationsprofil, neuer Rahmenlehrplan für die ErzieherInnenausbildung)

- Entwicklung eines neuen Berufsprofils durch die BA- und MA-Studiengänge der Kindheitspädagogik
- Erweiterung der Zugangswege unterschiedlicher Berufsgruppen zu einer Tätigkeit im Feld der FBBE

Vor diesem Hintergrund besteht im Fach-, z. T. auch fachpolitischen Diskurs Einigkeit darüber, dass die Institution Kindertageseinrichtung zu einer bedeutenden Sozialisationsinstanz für Kinder und zu einem Lern- und Lebensort für Kinder *und* Familien wird bzw. längst geworden ist (vgl. z. B. Honig, 2010). Zur Bewältigung der o. g. (neuen) An- und Herausforderungen sind vielfältige Kompetenzen – auch und vor allem eine spezifische professionelle Haltung – erforderlich, die im Studium sowie in Aus- und Weiterbildung erworben und in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, der Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, aber auch der Kooperation im Team und überinstitutionellen Netzwerken in der konkreten Handlungspraxis realisiert und kontinuierlich weiterentwickelt werden müssen.

2.2 Der Kompetenzdiskurs in der Früh-/Kindheitspädagogik³

Der Kern professionellen pädagogischen Handelns im Bereich der FBBE besteht im reflektierten Umgang mit Ungewissheit – mit der Ungewissheit von Fällen bzw. Situationen – der in der Ausbildung eingeübt und in der Berufspraxis verstetigt werden muss (vgl. Ecarius, 1999; Rabe-Kleberg, 1999). Es stellen sich immer wieder neue, letztlich nicht vorhersagbare Situationen, die reflexiv unter Rückgriff auf wissenschaftliches und Erfahrungswissen sowie vorhandene Fertigkeiten konstruktiv bewältigt werden müssen. Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich hierbei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.

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

Strukturmodelle unternehmen den Versuch, Handlungskompetenz in seine inhaltlichen Teildimensionen zu differenzieren. Kompetenzen können breiter definierte Anforderungen (soziale Kompetenzen, Planungskompetenzen) betreffen bzw. bereichs-/domänenspezifisch sein. Zumeist wird zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz unterschieden (vgl. z. B. Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XIV; Kaufhold, 2006; Achtenhagen & Baethge, 2008, S. 57ff.). In der Differenzierung der Dimensionen im Deutschen Qualifikationsrahmen wird eine ähnliche Terminologie gewählt: Hier wird eine Unterscheidung in fachliche (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) vorgenommen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010).

³Dieser Abschnitt ist angelehnt an die Veröffentlichung von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014 (im WiFF Wegweiser WeiterbildnerIn).

Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle bilden wiederum die Kompetenz bzw. den Kompetenzerwerb in einer spezifischen inhaltlichen Domäne anhand von Niveaustufen ab (vgl. BIBB, 2008, S. 12). Während auf unteren Kompetenzstufen bspw. erworbenes Wissen schnell abgerufen werden kann, sind erst höhere Stufen durch komplexes Zusammenhangs- und Reflexionswissen gekennzeichnet.

Exemplarische Beispiele für Stufenmodelle aus der Pädagogik sind die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976) oder das Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987). Kompetenz manifestiert sich dementsprechend auf verschiedenen Stufen:

Je höher und breiter die Kompetenzen ausgebildet sind, desto souveräner, effektiver und flexibler erscheint die Bewegung in der jeweiligen Domäne (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 14). Dabei ist „Routine-Expertise“ von der „adaptiven Expertise“ zu unterscheiden (Hatano & Inagaki, 1986): Bei ersterer ist das Agieren von ExpertInnen, die Höchstleistungen vollbringen, durch die Automatisierung von Handlungen gekennzeichnet, „adaptive Expertise“ ist wiederum durch die Flexibilität von Handlungsvorgängen charakterisiert (Gruber, 2007, S. 11; Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 20).

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

Kompetenzmodell für die Frühpädagogik

Ausgehend von einem Kompetenzbegriff, der an die aktuellen professionstheoretischen Überlegungen anknüpft (z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2012), muss die übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der Erwerb von Kompetenzen sein, die es einer Fachkraft ermöglichen, in komplexen und mehrdeutigen, nur begrenzt vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln. Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft sowohl ihr theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann – dies beinhaltet sowohl eine konsequent kultursensible Perspektive als auch die Beachtung normativer Rahmenbedingungen.

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

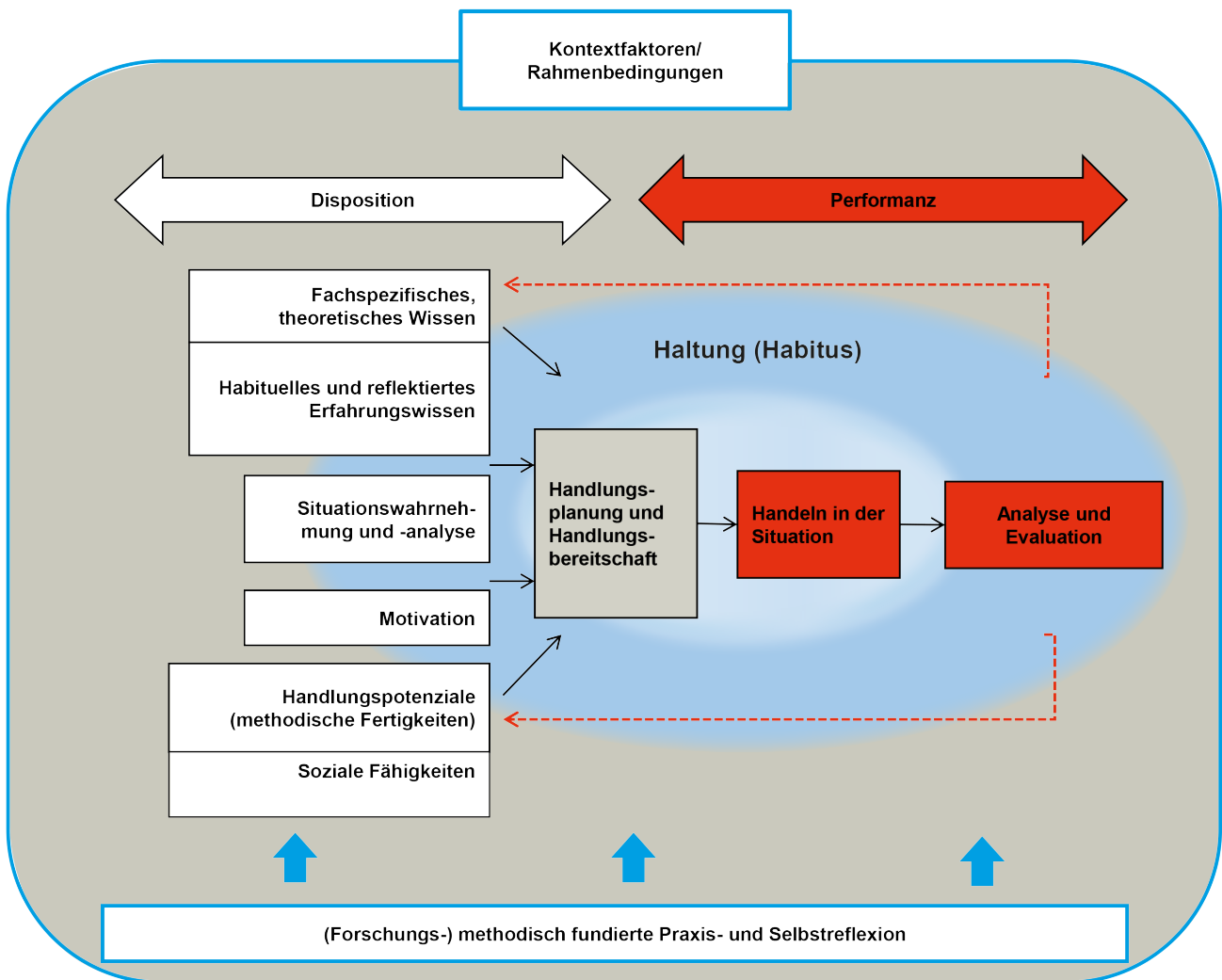


Abbildung 3: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarbeitete Fassung von 2014)

Dieses von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011; s. a. Nentwig-Gesemann et al., 2011, Überarbeitung: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2014) entwickelte Modell für die Beschreibung und Analyse der (Handlungs-)Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte differenziert zwischen den dispositionellen Handlungsgrundlagen und dem performativen Handlungsvollzug in der konkreten Situation. Die Ebene der Disposition von Kompetenz setzt sich zusammen aus den fachlich-theoretischen Wissensbeständen, dem habituellen und dem reflektierten Erfahrungswissen sowie den Handlungspotenzialen in Form von prozeduralem, methodisch-praktischem Wissen (z. B. bezogen auf didaktisches Vorgehen, Diagnostik, Beobachtung, Forschungsmethoden) einerseits und sozialen Fähigkeiten (zentral: Inklusionskompetenz, Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit, Anerkennung/Toleranz, Kritik- und Kompromissfähigkeit) andererseits.

Die Handlungsbereitschaft und -planung sowie auch die Handlungsrealisierung in der konkreten Situation werden dann situativ von strukturellen Rahmenbedingungen und situativen Kontextfaktoren sowie von der aktuellen Motivationslage der Fachkraft und ihrer konkreten Situationswahrnehmung und -analyse beeinflusst.

Im Rahmen des Handlungsvollzugs (Performanz) in konkreten Praxissituationen ergänzen und überlagern sich im Rahmen professioneller Handlungskontexte immer zwei Handlungsmodi: ein praktisch-pädagogischer und ein wissenschaftlich-reflexiver (vgl. Helsper 2001). Professionelle müssen situativ spontan und intuitiv handeln. Dieses Agieren unter Handlungsdruck ist in der Regel nicht reflexiv vermittelt und explizit begründet, wobei das selbstverständliche Handeln in der Situation bei Störungen auch zur Reflexion in der Situation führen kann. Zum anderen planen professionelle Akteure ihre pädagogische Handlungspraxis auch vorab und begründen dies fachlich auf der Grundlage ihres theoretischen und ihres reflektierten Erfahrungswissens. Nicht zuletzt gehört die „nachträgliche Begründungsverpflichtung“ (Oevermann, 1996) auf der Ebene der Analyse und Evaluation nach dem Handlungsvollzug – das Reflektieren über die Situation – zu einer wesentlichen Komponente professionellen Handelns.

Die professionelle Haltung (grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen) stellt dabei ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar. Sie liegt im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus „hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Wissen und Methoden, durch Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexion sowie durch Biografiearbeit können sich auch handlungsleitende Orientierungen verändern.

Eine (forschungs-)methodisch fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit ist damit ein wesentlicher Motor professioneller Handlungskompetenz. Sie ist notwendig, um sich der eigenen Biografie und Subjektivität bewusst zu sein, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können, eine Situation auf der Grundlage von theoretischem Wissen, reflektiertem Erfahrungswissen und Forschungskompetenzen analysieren können. Eine „forschende Haltung“ im Sinne einer habituell verfügbaren Kompetenz, sich methodisch kontrolliert fremd zu machen und sich die Struktur und die Bedeutung einer Situation systematisch, von Forschungsfragen geleitet zu erschließen, kann sich nur entwickeln, wenn bereits in der Ausbildung das Konstrukt Kompetenz als etwas verstanden wird, das immer wieder von den professionellen Akteuren selbst hergestellt werden muss. Die Vermittlung von Wissen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten reicht nicht aus, um den Herausforderungen einer „ungewissen“ Praxis autonom und begründet begegnen zu können.

Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbst-reflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich dabei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren (aus: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014⁴).

Der konkrete *Handlungsprozess* kann – analog zu den o. a. Prozessmodellen und der frühpädagogischen Literatur (z. B. Robert Bosch Stiftung, 2008; Mischo et al., 2011) – schematisch wie folgt dargestellt werden:

⁴ Der Beitrag ist noch nicht publiziert, daher können noch keine Seitenangaben gemacht werden.

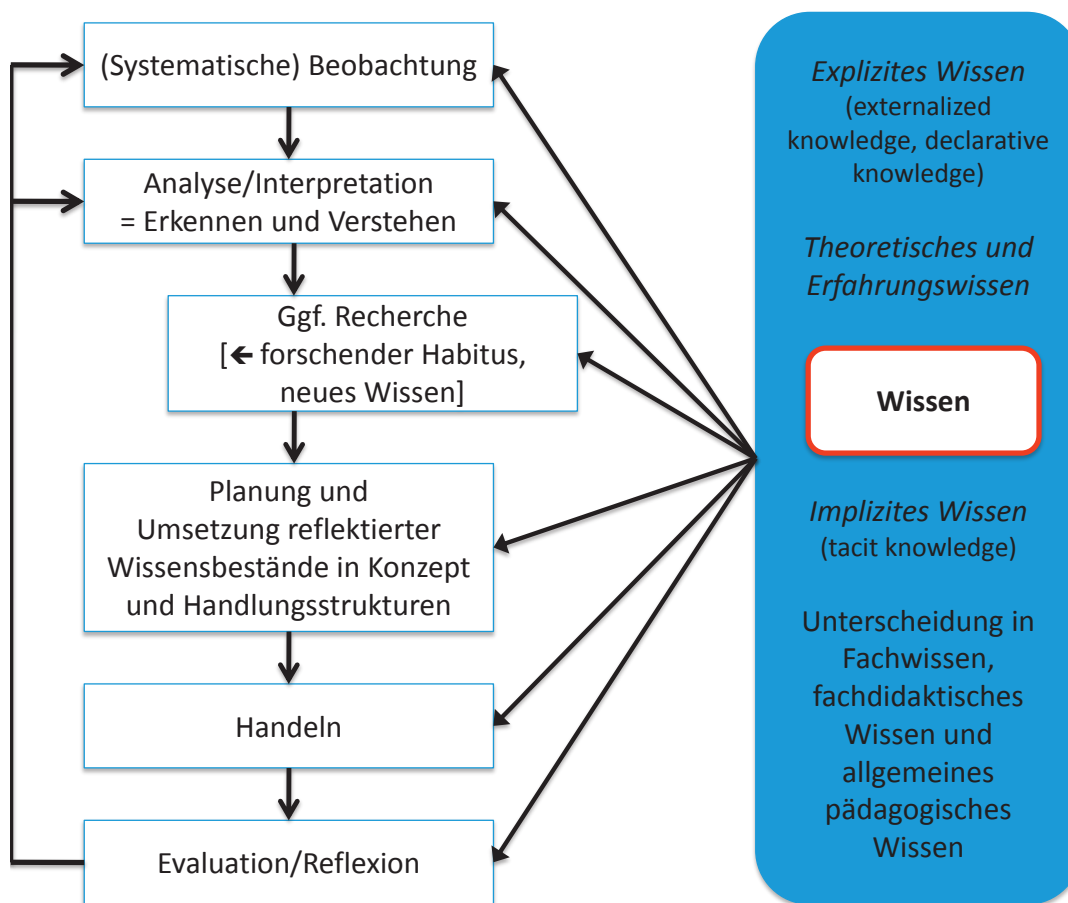


Abbildung 4: Prozessmodell

Die vorliegende Expertise geht vom unmittelbaren Handlungsvollzug aus. Daher ist nicht „Wissen“ die Grundlage bzw. der Ausgangspunkt des pädagogischen Prozesses; Wissen findet sich in allen Prozessschritten und ist nicht „isoliert vorgeschaltet“. Die Evaluation des Handelns findet oft in Form systematischer Reflexion statt.

2.3 Handlungsfelder und grundlegende personale Kompetenz der Fachkraft

Kompetenzen werden erforderlich und sichtbar in einer Vielzahl von Situationen, die sich nach Handlungsfeldern klassifizieren lassen. Im Fachdiskurs (z. B. Beher, 2004, S. 150ff.) werden vier dieser *Handlungsfelder* als zentral beschrieben:

- (1) Arbeit mit Kind(ern)/Gruppe
- (2) Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien
- (3) Arbeit in und mit der Institution (unter Einschluss von Organisation und Management)
- (4) Vernetzung und Kooperation⁵

⁵ Andere Qualifikationsprofile (WiFF, Robert Bosch Stiftung) benennen als Tätigkeitsbereiche noch „Arbeit in Unterstützungssystemen“ sowie „Wissenschaft und Forschung“. Die vorliegende Expertise fokussiert die direkte Tätigkeit im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung, also die unmittelbaren fachlichen Aufgaben im Bereich der Institution; daher erfolgt eine Begrenzung auf die genannten Handlungsfelder.

Bei der Systematisierung der Kompetenzen nach Handlungsfeldern ergeben sich zwei Probleme, die als solche formuliert, aber nur bedingt aufgelöst werden können:

- a) Zum einen bestehen zwischen den Handlungsfeldern (und der in ihnen erforderlichen Kompetenzen) Interdependenzen und Wechselwirkungen zwischen all den Bereichen; daher reicht für deren Beschreibung eigentlich eine lineare Darstellung nicht aus (systemische Bezüge).
- b) Gewissermaßen im Hintergrund der Kompetenzentfaltung in verschiedenen Handlungsfeldern haben die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft, ihre fachliche pädagogische Haltung (vgl. hierzu z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2012) und Orientierungen eine hohe Bedeutung und sind in der Handlungspraxis wirksam. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Expertise insofern berücksichtigt, als eine grundlegende personale Kompetenz beschrieben wird. Der Begriff der personalen Kompetenz wird im Fachdiskurs z. T. unterschiedlich gefasst und z. T. mit unterschiedlichen Bedeutungen konnotiert. In dieser Expertise lässt er sich durch die Merkmale 1) Überzeugungen, 2) Vorstellungen, 3) motivationale Orientierungen (1–3 analog „professionelle Haltung“; handlungsleitende Orientierungen) plus 4) selbstregulative Fähigkeiten (1–4, vgl. Baumert & Kunter, 2006) plus 5) professionelle Selbstreflexion charakterisieren.

Der hier beschriebene Begriff weist damit eine hohe Affinität zum Begriff der personalen Kompetenz des DQR in der Fassung von 2009 (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2009) auf, die sich aus *sozialer Kompetenz* und *Selbstkompetenz* zusammensetzt.

Insgesamt findet dieses Modell eine Entsprechung zum Grundansatz des DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011): Dieser differenziert grundlegend zwischen Fach- und personalen Kompetenzen; die spezifischen Fachkompetenzen sind in dem Vorgehen in der vorliegenden Expertise in den vier Handlungsfeldern aufgefächert.

Der Einfluss von personaler Kompetenz auf spezifische Kompetenzen in den Handlungsfeldern im Feld der FBBE lässt sich schematisch wie folgt darstellen:

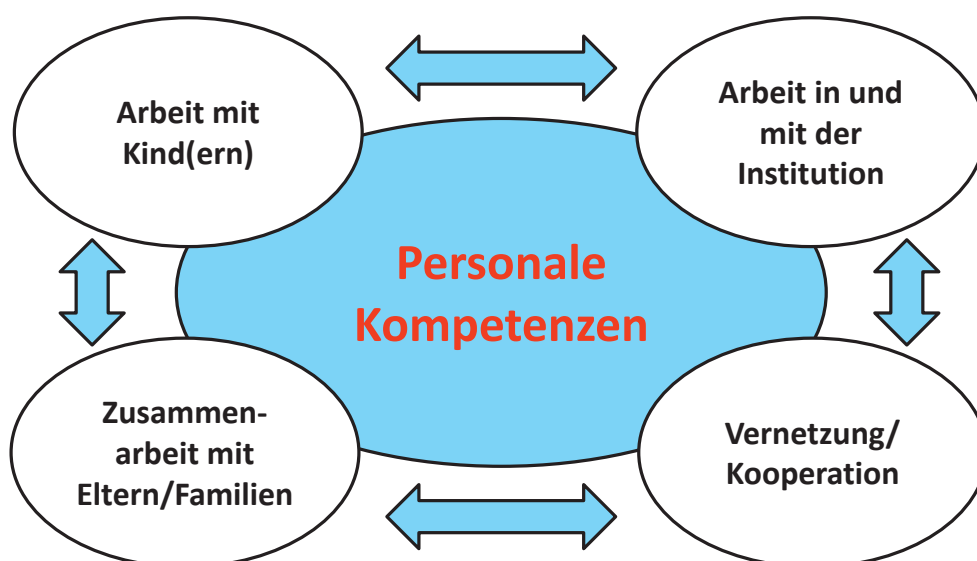


Abbildung 5: Einfluss der personalen Kompetenz auf spezifische Handlungsfelder

2.4 Ausbildungsniveaus im Feld der FBBE

2.4.1 Pluralisierung des pädagogischen Personals im Feld der FBBE⁶

Das Tätigkeitsspektrum für frühpädagogische Fachkräfte unterliegt seit den letzten Jahren deutlichen Umwälzungen (vgl. auch Kap. 2.1): Kindertageseinrichtungen sehen ihre komplexen Aufgabenbereiche in der familienergänzenden Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern (vermehrt auch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren), in der Stärkung der Sozialraumorientierung und Vernetzung mit anderen Institutionen (hier ist u. a. der Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren anzuführen), in der fachdidaktischen und pädagogischen Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sowie in der interkulturellen Öffnung und Umsetzung kultursensibler Konzepte inklusive gezielter Sprachförderung (vgl. Anders & Rossbach, 2013, S. 189; Betz, 2013, S. 261; Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 15; Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 10). Zudem haben alle Länder normative Vorgaben für die Tätigkeit durch die – mehr oder weniger verbindliche – Vorlage von Bildungsplänen für den Bereich der FBBE gesetzt.

Voraussetzungsvoll ist zum einen, dass auf der Ausbildungsebene demzufolge auf diese komplexen professionellen Anforderungen vorbereitet werden muss und entsprechende Handlungskompetenzen angebahnt werden müssen und zum anderen eine Transparenz und Durchlässigkeit im Feld zwischen den verschiedenen Studien- und Ausbildungsgängen notwendig ist, um Zuständigkeiten und Bereiche zu klären.

Auch wenn deutschlandweit staatlich anerkannte ErzieherInnen den größten Anteil des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen ausmachen, finden sich im Arbeitsfeld zugleich Berufsgruppen mit weiteren Studien- und Ausbildungsabschlüssen, die sich in ihrem Qualifikationsniveau, dem Ausbildungsort sowie ihrer inhaltlichen Ausrichtung voneinander unterscheiden (Dudek, Hanssen & Reitzner, 2013).

So ist u. a. der Ausbau der kindheitspädagogischen Studiengänge zu betrachten, welcher in Deutschland vor etwa zehn Jahren begann und zur Etablierung von über 60 Studiengängen führte (ebd.⁷). Dennoch wird in Anbetracht der AbsolventInnenzahlen (jährlich 19.000 FachschulabsolventInnen versus ca. 1.000 Bachelor-Absolvierende der Hochschulen) die Erzieherausbildung die dominierende Ausbildungsinstanz im Feld der Kindertageseinrichtung bleiben (Rauschenbach, 2013, S. 26).

Im gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der JFMK/KMK (2010, S. 5) werden folgende übergeordnete Aufgabenbereiche für die im Feld tätigen pädagogischen Fachkräfte (hierunter werden die AbsolventInnen der Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen, jedoch nicht der Berufsfachschulen gefasst):

⁶ Die vorliegende Expertise bezieht sich auf die Kompetenzen von Fachkräften Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, also den Altersbereich von Kindern bis sechs Jahre.

⁷ Im Portal der Weiterbildungsinitiative WiFF wurden 92 Bachelor-Studiengänge (18.02.2014) gelistet, wobei bedingt durch insbesondere private Hochschulen, eine Mehrfachzählung durch die Standorte inhärent ist (www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung.html).

„Pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten) [...] sind gefordert, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und auszubauen. Erforderlich ist, dass sie über eine professionelle Haltung verfügen, die eine Entfaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglicht und gleichzeitig den Schutz, die Sicherheit und die Pflege der Kinder als einen Teil des Bildungsauftrages versteht. Sie müssen sich zudem auch neuen erweiterten Aufgaben in der Arbeit mit Kindern, wie z. B. Heterogenität, Inklusion und Prävention, stellen. Diese sozialpädagogischen Dimensionen mit den damit verbundenen Wert- und Normvorstellungen sind in ihrer Ausrichtung eher auf integrative Konzepte als auf Segregation ausgelegt. Hinzu kommen neue Bezüge zum Sozialraum der Einrichtungen und vernetzte Formen der Bildungsförderung, wie sich dies z. B. in der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren (vernetzte und integrierte Angebotsstruktur für Familien, u. a. zur Sicherung von Prävention) und einer intensiveren und kontinuierlichen Zusammenarbeit mit dem Primarbereich ergibt.“ (JFMK/KMK, 2010, S. 5).

Neben den Gemeinsamkeiten können jedoch auch Unterschiede in der Profilbildung und Kompetenzanbahnung der Ausbildungsgänge beschrieben werden (vgl. Kap. 3.1); zugleich muss konstatiert werden, dass eine komparative pädagogische Berufsgruppenforschung national noch weitgehend in den Kinderschuhen steckt (vgl. Cloos, 2013).

Die Qualifikationen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen werden im Ländermonitor (Bertelsmann Stiftung, 2013b) seit 2011 anhand unterschiedlicher Qualifikationsniveaus dargestellt. Die verschiedenen Niveaus subsumieren dabei diverse Berufsausbildungsabschlüsse. Folgende Abschlüsse wurden dabei den Qualifikationsniveaus zugewiesen:

- (Einschlägiger) Hochschulabschluss: Dipl.-SozialpädagogIn, Dipl.-SozialarbeiterIn (FH oder vergleichbarer Abschluss), Dipl.-PädagogIn, Dipl.-SozialpädagogIn, Dipl.-ErziehungswissenschaftlerIn (Universität oder vergleichbarer Abschluss), Dipl.-HeilpädagogIn (FH oder vergleichbarer Abschluss), Bachelor- und Masterabschlüsse in „Bildung/Erziehung in der Kindheit“
- (Einschlägiger) Fachschulabschluss: ErzieherIn, HeilpädagogIn (Fachschule), HeilerzieherIn, HeilerziehungspflegerIn
- (Einschlägiger) Berufsfachschulabschluss: KinderpflegerIn, FamilienpflegerIn, AssistentIn im Sozialwesen, soziale und medizinische HelferInnenberufe
- Sonstige Ausbildungen: Sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung, Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutIn, Psychologische(r) PsychotherapeutIn, PsychologIn mit Hochschulabschluss, Beschäftigungs- und ArbeitstherapeutIn (ErgotherapeutIn), BewegungspädagogIn, BewegungstherapeutIn (MotopädIn), Arzt/Ärztin, (Fach-)KinderkrankenschwesterIn, KrankenpflegerIn, AltenpflegerIn, KrankengymnastIn, MasseurIn und med. BademeisterIn, LogopädIn, SonderschullehrerIn, und sonstige Berufsausbildungsabschlüsse
- In Ausbildung: PraktikantIn im Anerkennungsjahr, anderweitig noch in Ausbildung
- Ohne Abschluss: Ohne abgeschlossene Ausbildung

Abbildung 6: Qualifikationsniveaus des pädagogischen Personals im Ländermonitor (Bertelsmann Stiftung, 2013b)

Dieses Berufsspektrum hat sich im Jahr 2013 nochmals deutlich ausgeweitet: aufgrund des (drohenden) Fachkräftemangels wurden seitens der zuständigen Länderbehörden die Zugangsvoraussetzungen für die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtungen erweitert (z. B. in Baden-Württemberg, Gesetz zur Änderung des Kindergartenbetreuungsgesetzes, vgl. Landtag von Baden-Württemberg, 2013). Zudem wurde eine Vielzahl neuer Zugangswege – z. B. berufsintegrierende Ausbildungen, Quereinstiege, „Nachqualifikationen“ für NichtpädagogInnen etc. – geschaffen, die im Rahmen dieser Expertise nicht zusammengetragen werden können (vgl. ausführlich zu dieser Diskussion z. B. Dudek, Hanssen & Reitzer, 2013).

2.4.2 Statistik

Mit Blick auf die Statistik verfügen bundesweit ca. 72 Prozent des pädagogischen Personals über einen Fachschulabschluss (meist als ErzieherIn), auch wenn im Vergleich der Bundesländer erhebliche Varianzen vorliegen (vgl. Tab. 1): So bewegen sich die Anteile zwischen 51,8 Prozent in Bayern und 92,1 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. In Ländern mit niedrigem Anteil an FachschulabsolventInnen (wie z. B. Bayern, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein) sind insbesondere die Anteile des pädagogischen Fachpersonals höher, die über einen Berufsfachschulabschluss als KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn (37,3 Prozent in Bayern) verfügen. Der Anteil der Fachkräfte mit einem einschlägigen Hochschulabschluss hat sich zwar in den letzten Jahren leicht erhöht (4,6 Prozent), jedoch können auch hier erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern festgestellt werden (2 Prozent Saarland, 10 Prozent Bremen). 2,5 Prozent des pädagogischen Personals weisen schließlich keinen formalen Ausbildungsabschluss auf. Im Ost-West-Vergleich zeigt sich, dass in den neuen Bundesländern der Abschluss auf Berufsfachschulebene mit 1,3 Prozent (im Vergleich zu 16,6 Prozent West) eher selten ist (Bertelsmann Stiftung, 2013a, S. 25).

Tabelle 1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern am 01.03.2012 (Bertelsmann Stiftung, 2013b)

| | Insgesamt | (Einschlägiger) Hochschulabschluss | (Einschlägiger) Fachschulabschluss | (Einschlägiger) Berufsfachschulabschluss | Sonstige Ausbildungen | In Ausbildung | Ohne Abschluss |
|------------|-----------|------------------------------------|------------------------------------|--|-----------------------|---------------|----------------|
| Bundesland | Anzahl | in % | | | | | |
| BW | 62.433 | 3,3 | 74,1 | 10,3 | 4,9 | 4,9 | 2,5 |
| BY | 67.016 | 3,6 | 51,8 | 37,3 | 1,6 | 4,2 | 1,6 |
| BE | 22.106 | 5,4 | 80,5 | 1,5 | 6,1 | 4,0 | 2,5 |
| BB | 16.397 | 2,8 | 89,3 | 0,8 | 4,4 | 1,4 | 1,3 |
| HB | 4.098 | 9,8 | 62,9 | 8,9 | 5,8 | 6,7 | 6,0 |
| HH | 11.704 | 8,4 | 59,2 | 18,8 | 7,2 | 1,9 | 4,4 |
| HE | 39.700 | 8,6 | 70,1 | 5,5 | 6,4 | 5,9 | 3,5 |
| MV | 10.187 | 2,7 | 92,1 | 1,6 | 1,9 | 0,5 | 1,3 |
| NI | 40.337 | 4,7 | 71,7 | 15,3 | 4,2 | 0,6 | 3,5 |
| NW | 89.958 | 3,8 | 72,6 | 11,5 | 5,3 | 4,4 | 2,5 |
| RP | 24.794 | 2,9 | 76,7 | 10,5 | 3,7 | 3,2 | 3,0 |
| SL | 5.001 | 2,1 | 68,0 | 19,4 | 4,0 | 3,8 | 2,8 |
| SN | 27.826 | 7,3 | 84,3 | 1,2 | 4,2 | 1,5 | 1,4 |
| ST | 14.676 | 3,0 | 91,3 | 1,8 | 2,2 | 0,7 | 1,0 |
| SH | 14.756 | 5,2 | 63,2 | 22,5 | 5,0 | 0,7 | 3,3 |
| TH | 13.266 | 5,9 | 87,8 | 0,9 | 1,9 | 2,2 | 1,2 |
| O (mit BE) | 104.458 | 5,0 | 86,5 | 1,3 | 3,8 | 1,9 | 1,5 |
| W (o. BE) | 359.797 | 4,5 | 67,9 | 16,6 | 4,5 | 3,9 | 2,7 |
| D | 464.255 | 4,6 | 72,1 | 13,1 | 4,3 | 3,4 | 2,5 |

Der Anteil der Kindertageseinrichtungen mit mindestens einer akademisch ausgebildeten Fachkraft schwankt in den Bundesländern erheblich (14,5 Prozent im Saarland versus ca. 50 Prozent in Hamburg) und liegt deutschlandweit bei 26,3 Prozent, d. h. in mehr als jeder vierten Kindertageseinrichtung ist mindestens eine pädagogische Fachkraft mit einem einschlägigen Hochschulabschluss tätig (s. Abbildung 7).⁸

⁸ Dazu zählen u. a. Dipl.-SozialpädagogInnen, Dipl.-SozialarbeiterInnen, Dipl.-PädagogInnen, Dipl.-ErziehungswissenschaftlerInnen, Dipl.-HeilpädagogInnen, BA-/MA-KindheitspädagogInnen (vgl. Ländermonitor).

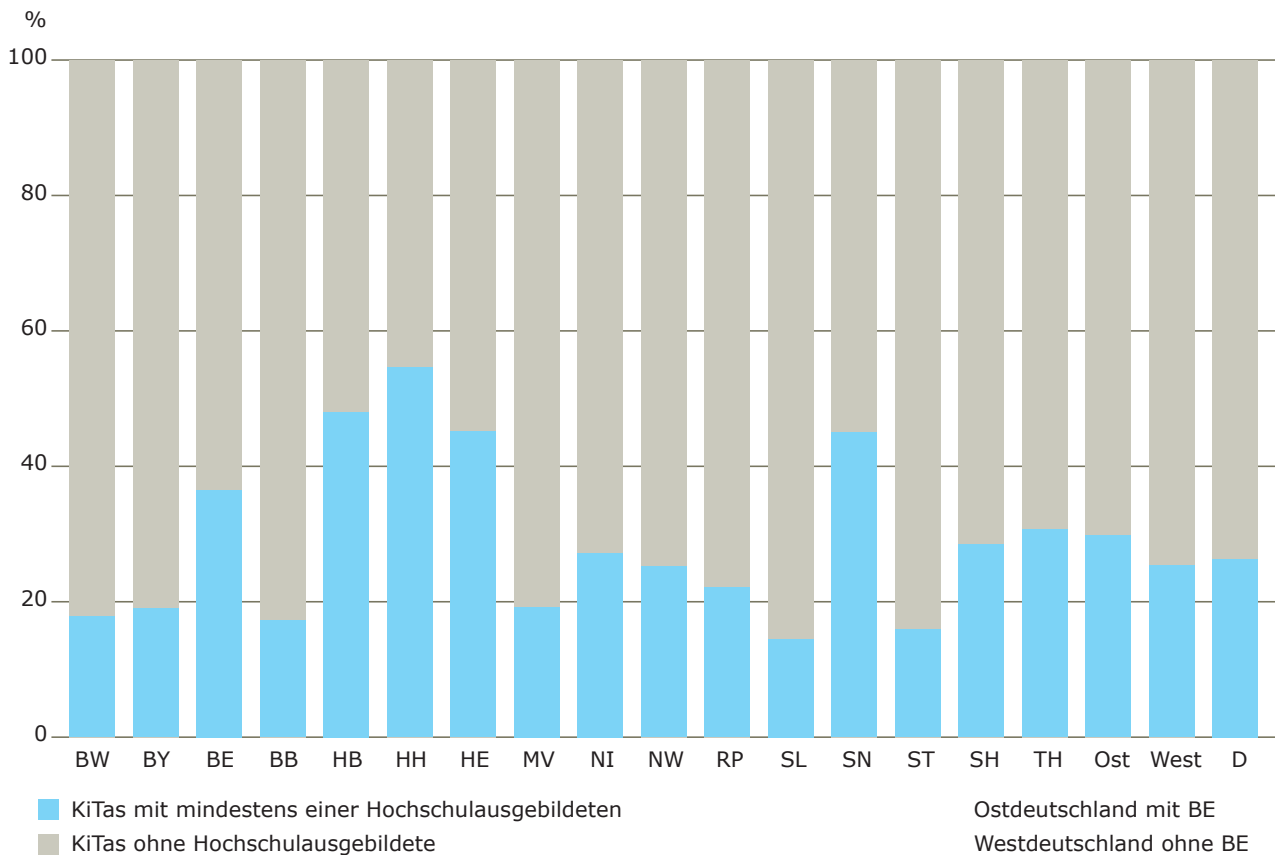


Abbildung 7: Einrichtungen mit einer/einem Hochschulausgebildeten am 01.03.2012 (Bertelsmann Stiftung, 2013c)

2.4.3 Ausbildungsniveaus und Kompetenzen/Kompetenzlevels

Zur Beschreibung von Kompetenzen auf verschiedenen Ausbildungsniveaus liegen einige Grundlagenpapiere vor; eine besondere Systematik im Vergleich verschiedener Ausbildungslevels stellt vor allem das „Qualifikationsprofil in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick“ (Robert Bosch Stiftung, 2011) dar⁹. Diese Beschreibungen sind in das Kapitel 3.1 sowie in die im Kapitel 5 zusammengeführte Kompetenzmatrix eingegangen. Es muss allerdings betont werden, dass der Schwerpunkt dieser Expertise nicht darin besteht, einen entsprechenden, erneuten Vergleich der Kompetenzen auf verschiedenen Ausbildungsniveaus zusammenzustellen. Zum einen existieren diese Vergleiche – auch im Sinne aufeinander aufbauender Kompetenzlevels –, zum anderen fehlen aussagekräftige, breit aufgestellte und an der Handlungspraxis orientierte empirische Untersuchungen, die eine Überprüfung der theoretisch abgeleiteten Kompetenzdifferenzierungen nach Ausbildungsniveaus erlauben würden. Entsprechende Untersuchungen zur Ausbildungspraxis – z. B. zum Verhältnis von Inhalten der Modulhandbücher und realen Lehrinhalten – fehlen gleichfalls. In dieser Expertise wird stattdessen von der (realen) Tätigkeit in den Tageseinrichtungen für Kinder im Feld der FBBE und den hierfür erforderlichen Kompetenzen ausgegangen – diese (und die hierzu vorliegenden Studienergebnisse, Ausbildungskonzepte etc.) bilden die Orientierung für die Erstellung der Kompetenzmatrix. Dabei erfolgt zum einen die Differenzierung nach grundlegenden Kompetenzen

⁹ Dabei ist zu betonen, dass die Kompetenzen der AbsolventInnen der Berufsfachschulen (SozialassistentInnen, KinderpflegerInnen) – die ja z. T. eine große Gruppe der Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen darstellen – in dieser Systematik keine Berücksichtigung fanden.

(„Basiskompetenzen“), über die jede Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung verfügen sollte, damit – im Sinne guter Prozessqualität – eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder und eine entsprechend gute Zusammenarbeit mit den Eltern/Familien realisiert werden kann. Zum anderen werden spezifische Aufgaben/Funktionen/Tätigkeitsfelder identifiziert, für deren professionelle Ausgestaltung ein „Mehr“ an Kompetenzen erforderlich ist.

Auf der Grundlage dieser Differenzierungen wird an späterer Stelle der Frage nachgegangen, welche Implikationen sich hieraus für eine Unterscheidung nach Ausbildungsformen bzw. Berufsbildern/beruflichen Qualifikationen ergeben.

3. KOMPETENZEN DER FACHKRÄFTE IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Im Folgenden werden die Ergebnisse der systematischen Analysen vorgestellt. Im Kern steht dabei das Modell der Kompetenzmatrix (Kap. 3.1), das zum einen aus den o. a. Recherchen und dem frühpädagogischen Kompetenzdiskurs entwickelt und zum anderen bei verschiedenen Fachtagungen und -gesprächen (z. B. pfv-Jahrestagung 27.9.2013) zur Diskussion gestellt und dadurch verfeinert wurde; diese Kompetenzmatrix repräsentiert das Soll eines (optimalen) frühpädagogischen Kompetenzprofils, wie es aus den vorliegenden Papieren abgeleitet werden konnte.

3.1 Vorstellung der Ausgangs-Kompetenzmatrix (Soll-Matrix)

Vorgehen

Leitlinien für die Strukturierung der Kompetenzmatrix sind, wie in Kap. 2 beschrieben,

a) die **Handlungsfelder im Bereich der FBBE** (in Kindertageseinrichtungen)

- (1) Arbeit mit Kind(ern)
- (2) Zusammenarbeit mit Eltern/Familien
- (3) Arbeit in und mit der Institution
- (4) Vernetzung/Kooperation

Die Dimension der personalen Kompetenz ist eigenständig beschrieben und den Darstellungen der Kompetenzen in den Handlungsfeldern vorangestellt.

b) der **Prozess des Handelns** (mit den einzelnen Prozessschritten) sowie

c) die **Differenzierung** zwischen unabdingbaren Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen (als Grundlage für mögliche Profilbildungen; Funktionsbeschreibungen), also eine Differenzierung nach „Basis“ und „mehr“.

Die Matrix weist dabei folgende grundlegende Strukturierung auf (vgl. Tab. 2):

Tabelle 2: Struktur der Kompetenzmatrix

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess | | | | | Mögliche Differenzierungen |
|----------------------------|------------------------|---|---------|----------|-----------------------------|-------------------------------|
| | Beobachtung | Wissen, Analyse und ggf. Recherche | Planung | Handlung | Evaluation und Reflexion | |

Diese Darstellung wurde dann aus Gründen der Lesbarkeit nachfolgend verdichtet. Für die Zusammenstellung der Ausgangs-Kompetenzmatrix wurden in erster Linie übergreifende normative Vorgaben und von WissenschaftlerInnen- oder multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen von ExpertInnen erstellte Kompetenzbeschreibungen berücksichtigt – das bedeutet im Umkehrschluss, dass Positionspapiere einzelner Personen oder Verbände nicht berücksichtigt wurden. Um Beliebigkeit in der inhaltlichen Ausdifferenzierung der Kompetenzmatrix zu vermeiden, wurden ausschließlich Dokumente mit fachwissenschaftlich gesichertem, fachpolitischem oder beschlusshaftem Charakter berücksichtigt.

Es wurden u. a. folgende Quellen analysiert¹⁰:

- **Beschlüsse** (u. a. JFMK-KMK-Jugend- und Familienministerkonferenz, 2010: Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“; JFMK-KMK, 2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen)
- **Expertisen** (u. a. Aktionsrat Bildung, 2012: Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte, aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“; Nentwig-Gesemann et al., 2011: Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren)
- **WiFF Wegweiser** (u. a. Zusammenarbeit mit Eltern; Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung; Inklusion; Sprachliche Bildung)

Es wurden dabei nur jene Quellen berücksichtigt, die dezidiert Kompetenzanforderungen auf Ebene der Fachkräfte formulieren¹¹.

In diesem ersten Analyseschritt wurden weiterhin nur jene Quellen einbezogen, welche Kompetenzanforderungen pädagogischer Frühkräfte für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen beschreiben, ohne diese jedoch einem eindeutigen Qualifikationsprofil zuzuordnen. Der Abgleich mit den Qualifikationsprofilen/Ausbildungspapieren erfolgte erst in einem zweiten Schritt (s. Kap. 3.2.1).

Da einige verwendete Dokumente das Strukturmodell des DQR und nicht ein, wie in dieser Expertise verwendetes, Prozessmodell zugrunde legten, konnte die Zuordnung der Kompetenzbeschreibungen zu den jeweiligen Prozessschritten nicht immer trennscharf erfolgen, da in einigen Papieren beispielsweise „Wissen“ und „Fertigkeiten“ benannt wurden, jedoch andere Bereiche unakzentuiert blieben. Sind bestimmte Prozessschritte in der Matrix somit „offen“, wurden diese Schritte (betrifft beispielsweise häufig den Prozessschritt „Beobachtung“ und „Planung“) in den berücksichtigten Quellen nicht explizit benannt.

In der Matrix wurden die gesammelten Kompetenzanforderungen innerhalb der jeweiligen Prozessschritte anhand von Zwischenüberschriften zum Zweck der inhaltlichen Detailstrukturierung und der besseren Lesbarkeit gebündelt. Um Redundanzen zu vermeiden, wurden die einzelnen Kompetenzbeschreibungen jeweils nur einem Prozessschritt zugewiesen. Bestimmte inhaltliche Aufgabenbereiche wiederum, wie beispielsweise die Gestaltung von Übergängen, wurden in den analysierten Papieren unter verschiedenen

¹⁰ Auch bei einer sehr sorgfältigen Recherche muss darauf hingewiesen werden, dass es im zur Verfügung stehenden Zeitraum und mit den begrenzten Ressourcen nicht möglich war, alle entsprechenden Positionspapiere und normativen Vorgaben zu erfassen.

¹¹ Dabei wurde vermieden, von Fähigkeiten, die auf Ebene der Kinder (wie sie teilweise in den Bildungs- und Erziehungsplänen) formuliert sind, auf notwendige Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte zu schließen. Auch implizit formulierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Fachkräften gefordert werden, fanden keinen Eingang in die Kompetenzmatrix.

Gesichtspunkten betrachtet und finden sich somit auch in den Matrizen mit diesem je spezifischen Fokus wieder (z. B. Übergangsgestaltung aus kindlicher, familienorientierter und institutionell-konzeptioneller Perspektive). Auch bei den personalen Kompetenzen ließen sich sowohl bereichsübergreifende als auch bereichsspezifische Selbst- und Sozialkompetenzen ausmachen, die sich ebenso zu Beginn der einzelnen Handlungsfeldmatrizen wiederfinden lassen (beispielsweise Reflexion der Einstellung zum Kind, Reflexion des Bildes von Elternschaft etc.).

Erläuterung der Darstellungen

In der nachfolgenden Kompetenzmatrix werden die Erkenntnisse der Dokumentenanalyse verdichtet dargestellt.

Die hochgestellten Zahlen in den einzelnen Matrizen weisen auf die Quellen der extrahierten Kompetenzformulierungen hin. Kompetenzanforderungen mit dem Symbol * wurden in den Papieren als ausdrückliche Kernkompetenzen unterstrichen und stehen daher jeweils an erster Stelle nach der Zwischenüberschrift.

Im Folgenden wird der Begriff Eltern aus Gründen der Lesbarkeit für die Gesamtheit der unterschiedlichen Ausprägungen von Elternschaft verwendet. So sind hiermit selbstverständlich auch Mütter, Väter, alleinerziehende Elternteile, gleichgeschlechtliche Elternpaare, Adoptiv- und Pflegeeltern sowie andere Personen, welche die Elternrolle einnehmen, gemeint.

Im Bereich der Arbeit mit Kindergruppen werden nur spezifische Kompetenzen für das Gruppensetting aufgeführt, um Redundanzen zu vermeiden. Die Kompetenzen, die für die Arbeit mit dem einzelnen Kind notwendig sind, werden in der Arbeit mit der Kindergruppe vorausgesetzt. Gleiches gilt für spezifische Kompetenzen im Bereich der Diversität und Inklusion.

Synopse

Als Gesamtschau über die Hauptdimensionen (Kompetenzebene 1) im Bereich der personalen Kompetenz und in den einzelnen Handlungsfeldern sind einzelne Dimensionen (Kompetenzebene 2) unterscheidbar. Diese Dimensionen bildeten die Grundlage für die Vergleiche mit weiteren Papieren (Qualifikationsprofile, empirische Studien) als nächste Analyseebene.

Im übergreifenden Bereich der **personalen Kompetenzen** ließen sich neun Dimensionen extrahieren. Der Schwerpunkt der Beschreibungen lag dabei in der Benennung von Kompetenzanforderungen im Bereich der *Auseinandersetzung mit eigenen handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die konkrete pädagogische Arbeit/den beruflichen Alltag in der Einrichtung*. Eine kontinuierliche Selbstreflexion, reflektierte Haltung und kritische Betrachtung der eigenen Handlungsweisen wurde dabei als essentiell betont, um die eigenen Bedürfnisse bzw. die biografische Gewordenheit nicht unreflektiert auf die Kinder/Familie bzw. weitere Akteure im Feld der FBBE zu übertragen. Ebenso wurden das *Realisieren einer pädagogischen Grundhaltung* sowie die *Beziehungsfähigkeit* mit den Grundparametern der Wertschätzung und Akzeptanz sowie der Empathie und Feingefühligkeit herausgestellt, um adressatengerechte Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu den Kindern, Familien und AkteurInnen im Feld aufzubauen.

Das Handlungsfeld **Arbeit mit Kind(ern)** gliedert sich in insgesamt 17 Dimensionen. Wegen des Umfangs und der Relevanz des Handlungsfelds wurde eine weitere Differenzierung in drei Hauptbereiche vorgenommen: **Arbeit mit dem einzelnen Kind**, **Arbeit mit der Gruppe** und **Besondere Entwicklungsfelder**. Die Bereiche „Interaktion und Beziehung“ und „Gestal-

tung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ im Bereich „Arbeit mit dem einzelnen Kind“ fallen durch einen hohen Differenzierungsgrad der Kompetenzbeschreibungen auf. Im Hauptbereich „Arbeit mit der Gruppe“ sind die Dimensionen „Moderation von Gruppenprozessen“ und „Begleitung und Moderation von Konflikten“ inhaltlich besonders detailliert ausgearbeitet. In den „besonderen Entwicklungsfeldern“ ist vor allem die Dimension der sprachlichen Bildung differenziert ausgearbeitet, weil hierzu die größte Zahl an Publikationen vorlag.

Im Handlungsfeld **Zusammenarbeit mit Eltern/Familien** ließen sich neun Dimensionen identifizieren. Hierbei wurden in den Kompetenzbeschreibungen insbesondere der Bereich „Gestaltung von Beziehungen zu Eltern“ (unter dem Aspekt des passgenauen Zugangs zu verschiedenen Elterngruppen und dem Aspekt der kontinuierlichen Führung von Elterngesprächen unterschiedlichster Art) sowie der Bereich „Institutionell-konzeptionelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern“ (mit dem Schwerpunkt auf der Kommunikation mit den Eltern auf Grundlage einrichtungsinterner Verfahren/Darstellung des Entwicklungsverlaufs des Kindes) besonders häufig in den analysierten Publikationen aufgeführt.

Im Handlungsfeld **Arbeit in und mit der Institution** konnten zehn Dimensionen identifiziert werden. Hierbei ist die Dimension Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement mit Abstand am detailliertesten beschreibbar. Als Besonderheit müssen hier die Dimensionen betriebswirtschaftliches Management/Einwerbung von Projektmitteln/Sponsoring und Personalentwicklung genannt werden, da Kompetenzen dieser Dimensionen sich hauptsächlich in der Person der Leitung wiederfinden.

Im Handlungsfeld **Vernetzung und Kooperation** konnten sechs Dimensionen identifiziert werden, wobei die „Kooperation und Vernetzung mit externen Fachdiensten“ am umfangreichsten anhand der vorliegenden Papiere beschreibbar ist.

Tabelle 3: Kompetenzdimensionen in den Matrizen

| Personale Kompetenzen | HF1 Arbeit mit Kind(ern) | HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | HF3 Arbeit in und mit der Institution | HF4 Vernetzung und Kooperation |
|--|---|---|---|---|
| 0.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit / Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen | Arbeit mit dem einzelnen Kind 1.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind 1.2 Beziehung und Interaktion | 2.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf die Elternschaft 2.2 Gestaltung von Beziehungen zu Eltern 2.3 Institutionell-konzeptionelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern | 3.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team 3.2 Fähigkeit zur Arbeit im Team 3.3 Bewältigung organisatorischer (und hauswirtschaftlicher) Anforderungen 3.4 Gestaltung notwendiger administrativer Abläufe 3.5 Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement 3.6 Aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen Träger und Institution 3.7 Öffentlichkeitsarbeit 3.8 Umsetzung von Förderprogrammen im Kontext fachpolitischer Rahmenbedingungen 3.9 Betriebswirtschaftliches Management / Einwerbung von | 4.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen bzw. handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen 4.2 Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation mit (potenziellen) Netzwerk- und Kooperationspartnern 4.3 Kooperation und Vernetzung mit externen Fachdiensten (Einrichtungen der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Jugendamt, TherapeutInnen etc.) 4.4 Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke 4.5 Strukturell und konzeptionell verankerte Gestaltung von Übergängen 4.6 Sicherstellung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung |
| 0.2 Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie und handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen | 1.1 Beziehung und Interaktion | 2.1 Beziehung und Interaktion | 3.1 Beziehung und Interaktion | 4.1 Beziehung und Interaktion |
| 0.3 Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung | 1.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe | 2.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe | 3.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe | 4.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe |
| 0.4 Beziehungsfähigkeit, grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren | 1.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen | 2.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen | 3.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen | 4.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen |
| 0.5 Motivationale, volitionale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen | 1.5 Pädagogische Alltagsgestaltung | 2.5 Pädagogische Alltagsgestaltung | 3.5 Pädagogische Alltagsgestaltung | 4.5 Pädagogische Alltagsgestaltung |
| 0.6 Selbstregulatorische Fähigkeiten | Arbeit mit der Gruppe 1.6 Moderation von Gruppenprozessen | 2.6 Moderation von Gruppenprozessen | 3.6 Moderation von Gruppenprozessen | 4.6 Moderation von Gruppenprozessen |
| 0.7 Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung | 1.7 Begleiten und Moderieren von Dialogen mit und zwischen Kindern und Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern | 2.7 Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern | 3.7 Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern | 4.7 Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern |
| 0.8 Reflexion der eigenen Profession / Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung der Profession | 1.8 Begleitung und Moderation von Konflikten | 2.8 Begleitung und Moderation von Konflikten | 3.8 Begleitung und Moderation von Konflikten | 4.8 Begleitung und Moderation von Konflikten |
| 0.9 Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum | 1.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse | 2.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse | 3.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse | 4.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse |

| Personale Kompetenzen | HF1 Arbeit mit Kind(ern) | HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | HF3 Arbeit in und mit der Institution | HF4 Vernetzung und Kooperation |
|----------------------------|---|---|---|--------------------------------|
| Einholen von Unterstützung | Weiterentwicklung der Einrichtung / Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zu einem Familienzentrum | Weiterentwicklung der Einrichtung / Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zu einem Familienzentrum | Projektmitteln / Sponsoring 3.10 Personalentwicklung | |
| | 1.10 Gestaltung und Ermöglichung von Partizipation | | | |
| | Besondere Entwicklungsfelder | | | |
| | 1.11 Besondere Transitionsprozesse | | | |
| | 1.12 Diversität und Inklusion | | | |
| | 1.13 Inklusion – kulturelle Heterogenität | | | |
| | 1.14 Inklusion – Kinder mit Behinderung | | | |
| | 1.15 Diversität und Inklusion – Kinder unterschiedlichen Geschlechts | | | |
| | 1.16 Sprachliche Bildung | | | |
| | 1.17 Weitere Bildungsbereiche | | | |

Die ausführliche Kompetenzmatrix wurde in einem nächsten Schritt aus Gründen der Les- und Bearbeitbarkeit verdichtet und ein neues Gliederungsprinzip realisiert, das die Prozessschritte zusammenfasst (Beispiel für personale Kompetenzen, Kompetenzdimension der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit/Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen):

Tabelle 4: Beispiel für Kompetenzdarstellung in der verdichteten Form (die hochgestellten Ziffern beziehen sich auf die Quellen)

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|-------------------------------|
| 0.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit/Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen ¹⁴ | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p><u>Wissen über Biografie:</u> Wissen über „Biografie“ als einer persönlichen und sozialen Konstruktion, die lebenslang immer wieder neu „hergestellt wird“, Wissen darüber, dass sich in einer Biografie historische, gesellschaftliche, kulturelle, familiäre und individuell-persönliche Erfahrungen aufschichten und miteinander verweben¹⁰</p> <p>Reflexion¹⁴</p> <p><u>Reflexion eigener biografischer, familiärer und milieuspezifischer Erlebnis- und Erfahrungshintergründe/Haltungen/Einstellungen¹⁰:</u> Reflexion eigener Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen^{1, 3, 6}, Reflexion der eigenen sozialen Herkunft, der Einstellung zu anderen Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten^{4, 6}, Reflexion eigener einseitiger, stereotyper und diskriminierender Denkmuster⁵, Reflexion des eigenen Autoritätsverhaltens und Bewusstsein über hierarchische Strukturen⁵, Reflexion über die Zusammenhänge von Macht und Ungleichheit in der Gesellschaft und Bewusstsein über die eigene Beteiligung daran⁶</p> <p><u>Reflexion der eigenen Emotionen und Kognitionen:</u> Reflexion eigener Emotionen, Kognitionen³, Bedürfnisse, Ängste und Befürchtungen⁵, Reflexion der Gefühle von Irritation, Abwehr und Aggression^{1, 10}</p> <p><u>Reflexion über persönliche Stärken und Ressourcen:</u> Reflexion über eigene Stärken, Vorlieben⁵, persönliche Ressourcen im Umgang mit allen Akteuren³, Reflexion über eigenen Bewältigungsstrategien in besonderen Lebenssituationen</p> | |

Schon in diesem Beispiel wird deutlich, dass nicht alle Prozessschritte von der Beobachtung bis zur Evaluation/Reflexion vollständig und dezidiert aufgeführt sind. Dies liegt daran, dass die einzelnen Felder der Matrix ausschließlich auf der Grundlage vorhandenen/analysierten Materials ausgefüllt wurden. Wenn Lücken bestanden, so wurden sie nicht durch die AutorInnen der Expertise aufgefüllt.

Diese verdichtete Kompetenzmatrix bildete die Grundlage für die weiteren Vergleiche mit empirischen Studien etc. Daher wurde zumindest ein Teil der Lücken durch das im Weiteren gesichtete Material ergänzt und z. T. modifiziert.

Alle Erkenntnisse und Analysen wurden dann in der endgültigen Kompetenzmatrix in Kapitel 5 zusammengeführt.

Im Folgenden wird noch ein Beispiel präsentiert, um Vorgehen und Grundlage zu verdeutlichen; es handelt sich um das Handlungsfeld Arbeit mit Kind(ern) und hierbei um den Tätigkeitsbereich Beobachtung und Dokumentation:

Tabelle 5: Beispiel zur Verdeutlichung von Vorgehen und Grundlage aus dem Handlungsfeld Arbeit mit Kind(ern)

| <p>Kompetenzebene 1 bzw. 2</p> | <p>Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion</p> | <p>Mögliche Differenzierungen</p> |
|---|---|---|
| <p>1.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe</p> <p>Systematische Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsverläufen</p> | <p>Beobachtung Unvoreingenommenes Wahrnehmen^{3,9}</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um die Bedeutung von Beobachtungen^{3,9} Wissen um die Bedeutung von Wahrnehmung, Beobachtung und Einschätzung für die Initiierung von Lernprozessen⁹, Wissen um Früherkennung von Risikokindern und Kenntnis der einrichtungsspezifischen Vorgehensweise³, Erkennen von auffälligen Entwicklungsverläufen und -risiken⁹, Wissen um Beobachtungsfehler³</p> <p>Wissen um Instrumente der Beobachtung und Dokumentation^{3,9} Kenntnis von Instrumenten der Beobachtung und Dokumentation³, Kenntnis verschiedener Verfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstandes und deren realistischer Umsetzbarkeit⁹, Wissen um ein professionell gestaltetes Beobachtungssetting³</p> <p>Handlung Dokumentation von Entwicklungsverläufen^{3,9,14} Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz¹⁴, Dokumentationsfähigkeit¹⁴, fachlich fundierte und kontinuierliche Dokumentation von Entwicklungsverläufen³, Dokumentation des Tagesablaufs des Kindes³, Anlegen aussagekräftiger Portfolios^{3,9}, Aufbewahrung und Nutzung der Dokumentationen entsprechend den Datenschutzvorgaben^{3,9}, Einsatz von offenen und standardisierten Verfahren⁹</p> <p>Nutzung von Erkenntnissen aus Beobachtungen^{3,4,9,14} Fähigkeit zur ressourcenorientierten Förderplanung für Kinder^{4,14}, Einleitung der für die Einrichtung geltenden Schritte der Abklärung beim Eindruck einer Entwicklungsstörung³, Nutzung der Beobachtungsergebnisse für die individuelle Bildungs- und Erziehungsbegleitung³, Verifizieren von Beobachtungen von Entwicklungsverzögerungen durch Teammitglieder³, verantwortungsvoller Umgang mit den Auswirkungen der eigenen Beobachtung auf und Einschätzung für das Kind⁴</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Subjektivität, Grenzen und Präferenzen in der Beobachtung^{3,4,9} Bewusstheit der Subjektivität von Beobachtungen^{3,4,9}, Bewusstheit über die Grenzen der eigenen Einschätzung^{4,9}</p> | <p><u>Fachwissen über Instrumente und Früherkennung</u>^{3,9} Kenntnis der Qualitätskriterien verschiedener Instrumente^{3,9}, vertieftes Wissen zur Früherkennung und Prävention von Entwicklungsstörungen³</p> <p><u>Sicherstellung des Umgangs mit Verfahren, der Formulierung von Maßnahmen und Reflexion</u>^{3,9} Sicherstellung des richtigen Einsatzes und der korrekten Interpretation der eingesetzten Verfahren^{3,9}, Formulierung von Maßnahmen zur Früherkennung von Risikokindern durch gestuftes Vorgehen und Sicherstellung der Umsetzung³</p> |
| <p>Erkennen von Bedürfnissen und Interessen der Kinder</p> | <p>Beobachtung Erkennen von Interessen und Bedürfnissen^{3,4,9}</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um Bedürfnisse von Kindern^{6,9} Unterscheidung der Bedürfnisse von Kindern hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für gesundes Aufwachsen⁹, Wissen um die Entwicklung aller Kinder entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung)⁶, Wissen um die Grundbedürfnisse von Kindern (Autonomie, Einbindung, Kompetenzerfahrung)⁹</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion Kompetenzen im Prozess | Mögliche Differenzierungen |
|-------------------------|--|----------------------------|
| | <p><u>Wissen um die Bedeutung von Interessen</u>⁹ Wissen um die Bedeutung der Beziehungen zwischen Kindern für Interesse und Motivation⁹, Wissen um die Bedeutung kindlicher Interessen für die emotionale und kognitive Entwicklung⁹, Wissen um die Bedeutung von Interessen für die Entwicklung des Selbst⁹</p> <p>Planung <u>Einbezug kindlicher Bedürfnisse und Interessen in die Planung</u>⁹ Bereitstellen von Raum und Zeit für den gegenseitigen Austausch der Kinder über Interessen⁹, Schaffung von Gelegenheiten, in denen Kinder ihren eigenen Interessen nachgehen können⁹, Nutzung des Bildungsplanes des jeweiligen Bundeslandes als Orientierung für die Förderung von Interessen⁹, Einbeziehung der Lernbedürfnisse der Kinder in die Umsetzung der Modelle⁹</p> <p>Handlung <u>Berücksichtigung kindlicher Interessen und Bedürfnisse</u>^{3, 9, 14} Analysefähigkeit, z. B. mit Blick auf eine frühe Prävention, insbesondere diagnostische Basiskompetenz¹⁴, Fähigkeit zur ressourcenorientierten Förderplanung für Kinder¹⁴, Sicherstellen der Erfüllung der Grundbedürfnisse⁹, Einbeziehen kindlicher Kompetenzen und Bedürfnisse³, Förderung der Kinder in ihren Interessen³, Unterstützung in der Erschließung neuer Interessen der Kinder⁹</p> <p>Evaluation und Reflexion <u>Reflexion der eigenen Interessen und der Anregung</u>⁹</p> | |

3.2 Vergleiche der Kompetenzmatrix FBBE (Soll-Matrix)

3.2.1 Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit den Qualifikationsprofilen

3.2.1.1 Qualifizierende Ausbildungsgänge für das Feld FBBE

Ausgehend von der Datenlage der im Feld der FBBE vorfindbaren Qualifikationen wird in einem nächsten Analyseschritt die in Kapitel 3.1 abgeleitete Kompetenzmatrix den verschiedenen Ausbildungsprofilen gegenübergestellt. Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen können folgende (früh-)pädagogische Aus- und Weiterbildungsstrukturen bzw. Berufsgruppen benannt werden, welche klassisch auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorbereiten: a) Berufliche Erstausbildung zum/zur KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn, b) Ausbildung zum/zur ErzieherIn an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, c) BA-/MA-Studiengänge der Kindheitspädagogik (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 16). Wird weiterhin nach auszubildenden Institutionen unterschieden, ergibt sich eine Differenzierung in die Trias Berufsfachschule, Fachschule sowie Hochschule (vgl. Tab. 9). Der Fachschulbereich ist und wird auch in den nächsten Jahren weiterhin der quantitativ bedeutendste Sektor für die Ausbildung frühpädagogischen Personals bleiben (Rauschenbach, 2013, S. 26; Aktionsrat Bildung, 2012b).

Tabelle 6: Ausbildungslevel/Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (vgl. Dudek, Hanssen & Reizner, 2013; Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 17)

| Ausbildende Einrichtungen | Abschluss, beruflicher Einsatz | Anzahl der Institutionen/ AbsolventInnen |
|---|---|--|
| Berufsfachschule | KinderpflegerIn, SozialassistentIn, Zweitkraft/Ergänzungskraft in der Gruppenarbeit | 447 Berufsfachschulen mit jährlich 8.200 Absolventen |
| Fachschule/ Fachakademie für Sozialpädagogik | Staatlich anerkannte ErzieherIn (ebenso Einrichtungsleitung) | 561 Fachschulen mit jährlich ca. 19.000 AbsolventInnen |
| Berufsakademie, Hochschule, Pädagogische Hochschule, Universität | Bachelor Kindheitspädagogik, z. T. verbunden mit staatlicher Anerkennung zum/zur ErzieherIn, Einrichtungsleitung Master (Spezialisierung beispielsweise auf Forschung, Managementtätigkeiten etc.) | 62 BA-Angebote mit jährlich ca. 1.000 AbsolventInnen (geschätzt) |

3.2.1.2 Qualifikationsniveaus/-profile im Vergleich

Ausbildung zum/zur SozialassistentIn/KinderpflegerIn an Berufsfachschulen

In vielen alten Bundesländern gehören Ergänzungs- und Assistenzkräfte – hierzu zählen KinderpflegerInnen, SozialassistentInnen sowie Sozialpädagogische AssistentInnen – zum festen Personalstamm in Kindertageseinrichtungen (insbesondere in Bayern). Die Ausbildung zeichnet sich durch eine hohe Heterogenität bezüglich der Berufsbezeichnungen, der Zulassungsvoraussetzungen sowie der Ausbildungsdauer aus (Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 5; Janssen, 2010, S. 62ff.). Eine Weiterbildungsmöglichkeit zum/zur ErzieherIn ist nur möglich, wenn die mittlere Reife bzw. ein vergleichbares Niveau vorliegt. Die Ausbildung qualifiziert in ihrer Intention für die Tätigkeit als Zweitkraft in Gruppen und zielt auf die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten zur pädagogischen Mitarbeit in diversen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ab; sie fokussiert insbesondere die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschul- bzw. frühen Schulalter (Speth, 2010, S. 33).

Das didaktische Prinzip der Ausbildung basiert auf dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz/Handlungsorientierung. Die je spezifischen Unterrichtsbereiche obliegen den Landesgesetzen, der Unterricht erfolgt in Fächern bzw. in Lernfeldern (Janssen, 2010, S. 62ff.; Speth, 2010, S. 33). Insgesamt ist der Anteil an KinderpflegerInnen in Kindertageseinrichtungen rückläufig; das Ausbildungsprofil ist in der Fachdiskussion umstritten, da in Frage gestellt wird, dass eine in der Regel zweijährige Ausbildung, die auf einem Hauptschulabschluss basiert, genügt, um den aktuellen Anforderungen zu begegnen (Janssen, 2010, S. 62). Der Aktionsrat Bildung (2012, S. 14) spricht sich in seinen Empfehlungen bezüglich des Qualifikationsniveaus des Personals in Kindertageseinrichtungen sogar für einen mittelfristigen Verzicht der Neueinstellungen von KinderpflegerInnen/SozialassistentInnen aus.

Ausbildung zum/zur ErzieherIn an Fachschulen/Fachakademien

Der Fachschulsektor weist eine geringe interne Differenzierung auf. Die Unterscheidung in Fachschulen bzw. Fachakademien erfolgt regional (Fachakademien in Bayern und im Saarland) (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 28). Als schulische Zugangsvoraussetzungen für die Fachschulen/Fachakademien wird mindestens der mittlere bzw. ein gleichartiger Bildungsabschluss gefordert, demgegenüber sind die beruflichen Zulassungsvoraussetzungen uneinheitlicher geregelt, je nach Bundesland gelten andere Bestimmungen (Janssen, 2010, S. 19ff.). ErzieherInnen erwerben an Fachschulen einen Berufsabschluss, der sie zur selbstständigen Übernahme von Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern befähigt (vgl. JFMK-KMK, 2010, S. 8; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2011, S. 5); die meist zweijährige fachtheoretische Ausbildung mit einem anschließenden berufspraktischen Anerkennungsjahr ist dabei generalistisch geprägt, d. h. die Auszubildenden werden für den beruflichen Einsatz verschiedener Altersgruppen (0–27 Jahre) im Feld der Kinder- und Jugendhilfe ausgebildet (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 18ff.).

Das berufsdidaktische Konzept der Fachschulen, welches der KMK-Rahmenvereinbarung vom 7. November 2002 zugrundeliegt, orientiert sich an Lernfeldern, d. h. an einer fächerübergreifenden Unterrichtsorganisation sowie einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik, ergänzt durch die enge Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011, S. 11). Angebahnt werden berufliche Handlungskompetenzen, welche sich in der Fach-, Sozial-, Personal- sowie in Lern-/Methodenkompetenz entfalten sollten (Janssen, 2010, S. 49ff.). Die Anwendung von Forschungsmethoden ist an Fachschulen/Fachakademien eher randständig. Der Praktikumsanteil ist hier in der Regel höher als an Hochschulen und

macht fast ein Drittel des Gesamtvolumens der Ausbildung aus (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen, 2011, S. 11; Robert Bosch Stiftung, 2013, S. 21, 30). Die AbsolventInnen sind in Kindertageseinrichtungen als ErzieherInnen, Gruppenleitung bzw. mit Zusatzqualifikationen als Einrichtungsleitung (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 29) tätig. Die Etablierung neuer Modelle wie die praxisintegrierte Ausbildung (PIA) oder auch berufsbegleitende Ausbildungsansätze weisen darauf hin, dass selbst die klassische Fachschulausbildung von Pluralisierung durchzogen ist (Dudek, Hanssen & Reitzner, 2013, S. 66).

Ausbildung zum/zur KindheitspädagogIn (BA/MA) an Hochschulen/Universitäten

Der Hochschulbereich zeichnet sich durch eine starke interne Differenzierung aus. Unterschieden werden können vier Einrichtungstypen: Berufsakademie/Duale Hochschule, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule sowie Universität. Im Vergleich der einzelnen Hochschultypen lassen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen ausmachen: So ist für ein universitäres Studium die fachgebundene oder allgemeine Hochschule, für ein Studium an der Berufsakademie, der Fachhochschule oder der Pädagogischen Hochschule mindestens die Fachhochschulreife erforderlich. Über besondere Zulassungsverfahren können mehrjährig Berufserfahrene ohne Hochschulreife Zugang in ein Studium finden (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 28).

Alle Hochschultypen zeichnen sich durch eine wissenschaftsgebundene Lehre aus.¹² Die Altersgruppenorientierung ist eher auf die frühe Kindheit ausgerichtet, wobei es unterschiedliche Ausdifferenzierungen bei den einzelnen Studiengängen gibt.

Sowohl an Hochschulen als auch an Universitäten sind die in der Regel sechs- bis siebensemestrigen Bachelorstudiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik auf die Berufspraxis ausgerichtet, die durchschnittlich drei- bis viersemestrigen Masterstudiengänge sind demgegenüber eher forschungsorientiert angelegt (vgl. ebd., S. 26). Spezifika eines kindheitspädagogischen Hochschulstudiums liegen im Erwerb eines forschenden Habitus. „Die AbsolventInnen verfügen über die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Recherche, kennen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung und sind in der Lage, Praxisforschung mit unterschiedlichen Methoden und in verschiedenen Kontexten zu betreiben. Sie haben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Evaluationsforschung und beherrschen systematisch angelegte Selbstevaluation“ (JFMK/KMK, 2010, S. 9; vgl. auch JFMK, 2011, S. 1f.). Die AbsolventInnen sollen in der Kindertageseinrichtung nach Abschluss als pädagogische Fachkraft, Gruppenleitung, Einrichtungsleitung oder Fachberatung tätig werden und/oder übernehmen Anleitungs- und Managementfunktionen in Einrichtungen (vgl. Speth, 2010, S. 152; Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 29, Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2014).

3.2.1.3 Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit den Qualifikationsprofilen/länderübergreifenden Lehrplänen

In einem nächsten Analyseschritt wurden die Kompetenzanforderungen den vorliegenden Qualifikationsprofilen/länderübergreifenden Lehrplänen gegenübergestellt und untersucht, welche der konstatierten Basis- und differenzierten Kompetenzen aus der FBBE-Matrix von welchem Qualifikationsniveau entsprechend dem jeweiligen Ausbildungs-, Lehr- oder Modulplan abgedeckt werden sollte. Dabei sollte kein Vergleich der Ausbildungspläne an sich vorgenommen werden (siehe hierzu die Analysen von Jannsen, 2010 (Vergleich der Lehrpläne der Fachschulen und Berufsfachschulen), Keil & Pasternack,

¹² Wissenschaftlich fundiertes Wissen beinhaltet ein hypothesengestütztes, methodengeleitetes Vorgehen, ebenso wird neues Wissen überhaupt erst generiert (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 25).

2010 (Vergleich der Qualifikationsrahmen und Curricula in der Frühpädagogik) und Pasternack & Strittmatter, 2012 (Vergleich Fachschul- und Hochschulausbildung)), sondern aufgezeigt werden, welche der jeweiligen Ausbildungsgänge die erforderlichen Kompetenzen in welcher Tiefe in den Blick nimmt.

In die Untersuchung gingen dabei u. a. die folgenden länderübergreifenden Papiere ein:

- **Qualifikationsprofile/länderübergreifende Lehrpläne aller drei Ausbildungsgänge**
Autorengruppe Berufsfachschule (2013). Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule. München: DJI/WiFF.
Autorengruppe Fachschulwesen (2011). Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie . München: DJI/WiFF.
Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008). Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Zugriff am 10.11.2013 unter www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf
Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009). Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Zugriff am 26.08.2013. Verfügbar unter www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf
- **Fachschul- und Hochschulübergreifende Qualifikationsprofil der Robert Bosch Stiftung**
Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- **Beschlüsse der JFMK/KMK**
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011). Zugriff am 08.09.2013 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 27.02.2013). Zugriff am 04.02.2014. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf JFMK (2011). Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Zugriff am 05.02.2014. Verfügbar unter www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP_7_2_endg__ltig.pdf

Für ergänzende Betrachtungen wurden weiterhin länderspezifische Lehrpläne (z. B. Lehrpläne der Berufsfachschulen der Länder sowie das Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden Württemberg) herangezogen.

Im Folgenden werden die einzelnen Handlungsfelder mit den jeweiligen Kompetenzbeschreibungen den Qualifikationsprofilen der Ausbildungsniveaus gegenübergestellt.

- Dabei wird zum einen untersucht, ab welcher Qualifikationsstufe sich Entsprechungen zu den Basis-kompetenzen wiederfinden lassen, und zum anderen

- inwiefern es Hinweise darauf gibt, von welchem Ausbildungsniveau und in welcher Spezifik die differenzierten Kompetenzen abgedeckt werden, d. h. also, inwiefern die jeweiligen Ausbildungsformen auf die geforderten Kompetenzen vorbereiten.

Ableich der Kompetenzmatrix FBBE mit Qualifikationsniveaus

Tabelle 7: Personale Kompetenz

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|---|---|
| <p>Personale Kompetenz</p> <p>0.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit/ Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |
| <p>0.2 Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie und handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |
| <p>In Bezug auf die berufsbiografische Gewordenheit / generelle Berufsmotivation/-identifikation</p> | <p>Kompetenzbeschreibungen zu Basiskompetenzen liegen nur in wenigen Quellen (eher auf abstrakterer Ebene) vor</p> | <p>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule⁷</p> |
| <p>In Bezug auf das Bildungsverständnis, grundlegende frühpädagogische Ansätze und den jeweiligen Bildungsplan</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |
| <p>In Bezug auf die konkrete pädagogische Arbeit / den beruflichen Alltag in der Einrichtung / reflektierte Haltung</p> | <p>Vertiefte Kompetenzen: Systematische Analyse pädagogischer Situationen. Mehrere Lesarten von Situationen entwickeln und entsprechend sensibel auf die verschiedenen beteiligten Akteure reagieren / agieren, die Analyse von pädagogischen Situationen als Bestandteil der reflektierten pädagogischen Praxis und Grundlage für die Handlungsplanung nutzen³</p> | <p>Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen des beruflichen Alltags^{7, 12, 15} Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen nehmen eine forschungsorientiert methodisch kontrollierte Fremdhaltung ein und betreiben systematische Erkenntnisgenerierung zu Fragen, die sich aus dem Praxisfeld ergeben⁷, reflektieren den Theorie-Praxis-Zusammenhang⁷</p> |
| <p>0.3 Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung</p> | <p>Praxisforschungskompetenz Anwenden können praxisnaher und anwendungsorientierter Forschung (Entwicklung/Auswertung von Fragebögen, Gesprächen)³</p> | <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Bei forschungsorientierten BA-Studiengängen - Grundlagenforschungskompetenz: Anwenden können praxisnaher und anwendungsorientierter Forschung (Entwicklung / Auswertung von Fragebögen, Gesprächen)⁷</p> |
| <p>0.4 Beziehungsfähigkeit, grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |
| <p>0.5 Motivationale, volitionale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen</p> | <p>Kompetenzbeschreibungen zu Basiskompetenzen liegen vor, wenig ausdifferenziert, volitionale Aspekte eher vernachlässigt</p> | <p>Keine Beschreibung in Qualifikationsniveaus</p> |
| <p>0.6 Selbstregulatorische Fähigkeiten</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| <p>Personale Kompetenz</p> | <p>Vertiefte Kompetenzen Handlungsmächtigkeit in komplexen Situationen: Fähigkeit zu divergentem Denken und Suchen nach „ungewöhnlichen“ Lösungen, Teamprozesse zur Vermeidung von Überlastung moderieren, eigene Maßstäbe bezüglich Überforderungsphänomenen im Vergleich zu Belastungserfahrungen der Teammitglieder reflektieren³</p> | <p>Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen planen und leiten Projekte mit komplexen Bedingungsstrukturen¹² Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen können Möglichkeiten für den Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen entwickeln und sich selbst und andere darauf vorbereiten⁷</p> |
| <p>0.7 Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Forschendes Handeln / forschender Habitus: Auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage sein, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden¹¹</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über eine forschende Haltung und über Fähigkeiten, unterschiedliche Wege zur Beantwortung Ihrer Fragen zu beschreiten, z. B. sind sie in der Lage wissenschaftliche Recherchen durchzuführen, indem sie fachliche Literatur und Datenbestände auffinden, interpretieren und integrieren¹⁹, eignen sich einen forschenden Habitus an, d. h., sie sind auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren^{7, 13, 17}</p> |
| <p>0.8 Reflexion der eigenen Profession / Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung der Profession</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Weiterentwicklung der professionellen Haltung der Fachkräfte / des Teams einer Einrichtung: Professionelle Haltung als zentralen Bestandteil der Orientierungsqualität einer Einrichtung kontinuierlich weiterentwickeln³, Unterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Haltung¹, Kenntnisse der verschiedenen Qualitätsdimensionen und deren Interdependenz¹⁰, berufliche Entwicklungsaufgaben werden kontinuierlich als Chance zur Reflexion über die Berufsrolle und zur Festigung des Berufsethos genutzt¹⁰</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen verfügen über die Fertigkeit, die Berufsrolle der ErzieherIn weiterzuentwickeln^{7, 15}, das eigene pädagogische Handeln in den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen methodengeleitet zu reflektieren¹⁵</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen sind in der Lage im Rahmen multidisziplinärer Kooperationen unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der eigenen beruflichen Rolle aufgabenbezogene Lösungsstrategien zu entwickeln^{7, 13, 19}</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (MA): Die AbsolventInnen entwickeln aktiv die Rolle als pädagogische Fachkraft und Leitungsperson in Auseinandersetzung mit allen beteiligten Berufsgruppen weiter⁷, reflektieren, bewerten und entwickeln professionelle und ethische Standards vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Diskussionen bzw. gesellschaftlicher Entwicklungen weiter⁷, entwickeln ethische und philosophische Grundhaltungen unter Berücksichtigung von Trägerautonomie und -pluralität von Kindertageseinrichtungen weiter⁷, engagieren sich bei der Weiterentwicklung von Systemen professionellen Lernens⁷</p> |

| Kompetenzebene 1 Personale Kompetenz | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|---|--|
| | Einsatz von (Praxis-)Forschungsmethoden: Fallrekonstruktive, fallverstehende Arbeit als Bestandteil pädagogischer Praxis ¹⁰ | Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse der empirischen quantitativen und qualitativen Sozialforschung sowie der Evaluationsforschung und beherrschen systematisch angelegte Selbstevaluation ^{7,17,19} , die Fähigkeit (Forschungs-) Fragen so aus der Praxis zu identifizieren, zu systematisieren und zu präzisieren, dass sie einer weiteren (wissenschaftlichen) Analyse zugänglich sind ^{7,19} , die Fähigkeit zu systematischem Fallverstehen und angeleiteter Praxisforschung ¹⁹ |
| 0-9 Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum Einholen von Unterstützung | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Umgang mit Konflikten: Komplexe Konfliktverläufe erkennen, analysieren, Lösungsmöglichkeiten entwickeln und umsetzen³, Teamsupervision oder Intervention organisieren³, Konfliktlösekompetenz (Konfliktmanagement und Konfliktlösung, Mediation)¹⁰</p> <p>Vertiefte Kompetenzen</p> <p>Nachträgliche Analyse/Dokumentation von herausfordernden Situationen: Wissen über Methoden der Dokumentation und (nachträglichen) Analyse von herausfordernden und „dilemmatischen“ Situationen^{3,10}. Bewusstsein über persönlich nicht bewältigbare Aufgaben bzw. nicht aufzulösende Dilemmata¹⁰</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen besitzen Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere^{13, 19}, besitzen die Fähigkeit, Grenzen eigener Möglichkeiten und eigener Verantwortung zu erkennen und gegebenenfalls weitergehende Unterstützung zu empfehlen oder heranzuziehen^{7,13}</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (MA): Die AbsolventInnen erkennen, wenn andere im professionellen Umfeld die Grenzen eigener Möglichkeiten und eigener Verantwortung überschreiten⁷, binden Unterstützungssysteme ein, wenn andere im professionellen Kontext Grenzen eigener Möglichkeiten überschreiten⁷, nutzen die Möglichkeit der Supervision¹</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über die Fähigkeit,(Forschungs-) Fragen so aus der Praxis zu identifizieren, zu systematisieren und zu präzisieren, dass sie einer weiteren (wissenschaftlichen) Analyse zugänglich sind^{7, 19}, die Fähigkeit zu systematischem Fallverstehen und angeleiteter Praxisforschung¹⁹</p> |

Tabelle 8: Handlungsfeld Arbeit mit Kind(ern)

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| HF1: Arbeit mit Kind(ern) 1.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind | Basiskompetenzen Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| 1.2 Beziehung und Interaktion | Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen <u>Vertieftes Wissen zu Bindung, Bindungstheorie und Bindungsstörungen</u> Wissen über aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über den Zusammenhang von Bindung und Bildung ⁹ , Wissen über empirische Ergebnisse über Erkennung von Bindungsstörungen und Notwendigkeit einer Hinzuziehung von Experten ³ <u>Sicherstellung der Bindungsqualität in der Einrichtung</u> Sicherstellung von Qualitätskriterien für Beziehungsqualität in der Einrichtung für alle Kinder ³ <u>Vertieftes Fachwissen zu responsiver Interaktionsgestaltung</u> Wissen über den aktuellen Forschungsstand zu responsiver Interaktionsgestaltung ^{3, 9} <u>Unterstützung der KollegInnen und Durchführung von Evaluation</u> Unterstützung der KollegInnen bei der Umsetzung sowie regelmäßige Evaluation der sprach- und kommunikationsförderlichen Arbeit in der Einrichtung ³ | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule ²⁰ Vorhanden ab Qualifikationsniveau Hochschule (BA) ¹⁹ Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule ¹⁵ Nicht eindeutig: Die Durchführung von Evaluationen ist ab Qualifikationsniveau Fachschule ²⁰ vorhanden und im Qualifikationsniveau Hochschule ⁷ speziell als handlungsfeldübergreifende Kompetenz formuliert; der Unterstützungscharakter dieser Kompetenzbeschreibung deutet eher auf eine Differenzierung nach (Leitungs-)Funktion hin und ist nicht bezogen auf Qualifikationsniveaus |
| 1.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe | Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen <u>Fachwissen über Instrumente und Früherkennung</u> Kenntnis der Qualitätskriterien verschiedener Instrumente ^{3, 9} , vertieftes Wissen zur Früherkennung und Prävention von Entwicklungsstörungen ³ <u>Sicherstellung des Umgangs mit Verfahren, der Formulierung von Maßnahmen und Reflexion</u> Sicherstellung des richtigen Einsatz und der korrekten | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule ¹⁵ Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule ¹⁵ |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|---|--|
| HF1: Arbeit mit Kind(ern) | Interpretation der eingesetzten Verfahren ^{3, 9} , Formulierung von Maßnahmen zur Früherkennung von Risikokindern durch gestuftes Vorgehen und Sicherstellung der Umsetzung ³ | |
| 1.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Vertiefte Kenntnisse über die Gestaltung von Lernprozessen Vertiefte Kenntnisse frühkindlicher Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Forschung^{3, 9}</p> <p><u>Vertieftes Wissen zu Lernsettings und Reflexion über Lernsettings</u> Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zu unterschiedlichen Lernsettings⁹, vertiefte Reflexion der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder in den unterschiedlichen pädagogischen Settings und Beratung der KollegInnen diesbezüglich⁹</p> <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Planung, Sicherung und Reflexion des Tagesablaufs in der Einrichtung</u> Planung eines ausgewogenen Tagesablaufs für die ganze Einrichtung und Sicherung der gruppen- und einrichtungsbezogenen Umsetzung³, Sicherung personelle Kontinuität³ <u>Fachwissen über und Weiterentwicklung von Pflege in der Einrichtung</u> Entwicklung eines Curriculums für respektvolle Pflege und Erziehung und Sicherstellung und Evaluation und dessen Umsetzung³, Pflegen von Teamgesprächen zur Sauberkeitsentwicklung und zur frühkindlichen Sexualität und den damit verbundenen Gefühlen, unterschiedliche Sichtweisen fachgerecht vermitteln³ <u>Sicherstellung von Qualitätsstandards zu Ernährung</u> Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation der festgelegten Qualitätsstandards im Hinblick auf Ernährung³</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Nicht eindeutig: Wissen über den aktuellen Fachdiskurs zum Thema Unterstützung und Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen ist nicht explizit einem Qualifikationsniveau zuzuordnen, jedoch deutet die Forschungsorientierung auf eine Verortung im Hochschulniveau⁷ hin</p> <p>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule^{15, 12}</p> <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule^{7, 12}</p> <p>Nicht eindeutig: Pflege wird zumeist auf Berufsfachschulniveau⁸ angesiedelt, bezieht sich dabei aber lediglich auf die Ausführung pflegerischer Tätigkeiten, nicht auf differenzierte Kenntnisse oder die Entwicklung eines Pflege-Curriculums, wie in der Kompetenzbeschreibung gefordert</p> <p>Nicht eindeutig: Keine explizite Thematisierung in den gesichteten Papieren, jedoch finden sich in landesspezifischen Curricula des Hochschulniveaus (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012) entsprechende Hinweise</p> |
| 1.5 Pädagogische Alltagsgestaltung | | |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| HF1: Arbeit mit Kind(ern) | Vertiefte Auseinandersetzung mit und Reflexion von Schlafsituationen Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation festgelegter Qualitätsstandards für die Gestaltung der Schlafsituation ³ , Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen zu Schaffen und Ruhephasen mithilfe von Biographiearbeit ³ | Keine Auseinandersetzung mit Schlaf- und Ruhesituationen in den gesichteten Papieren |
| 1.6 Moderation von Gruppenprozessen | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| | Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden | |
| 1.7 Begleiten und Moderieren von Dialogen mit und zwischen Kindern und Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| | Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden | |
| 1.8 Begleitung und Moderation von Konflikten | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| | Vertiefte Kompetenzen Moderation in Konfliktsituationen Unterstützung bei der Lösung bzw. Moderierung möglicher Konflikte zwischen Fachkraft und Kind oder zwischen Fachkraft und Eltern ⁹ | Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule ¹⁶ |
| 1.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse zwischen Kindern | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| | Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden | |
| 1.10 Gestaltung und Ermöglichung von Partizipation | Basiskompetenzen | Nur sehr wenige und kaum differenzierte Kompetenzbeschreibungen zu Partizipation in den gesichteten Dokumenten vorhanden |
| | Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden | |
| 1.11 Besondere Transitionsprozesse | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| | Vertiefte Kompetenzen Weiterführende Umsetzung der Übergangsgestaltung Koordination/Führung bei der Entwicklung eines Eingewöhnungskonzepts für die Einrichtung ³ , Organisation von Entlastung für Beziehungspersonen, die die Eingewöhnung begleiten ³ , Sicherstellung der fachlich fundierten Transitionsgestaltung mit aufnehmenden Einrichtungen ³ | Nicht eindeutig: Keine explizite Thematisierung in den gesichteten Papieren, jedoch finden sich in landesspezifischen Curricula des Hochschulniveaus (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012) entsprechende Hinweise |
| 1.12 Diversität und Inklusion | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| HF1: Arbeit mit Kind(ern) | | Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| 1.13 Inklusion – kulturelle Heterogenität | <p>Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden</p> <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Weiterführendes Wissen zu Entwicklungszielen und Diskriminierungstheorien</u> Wissen um aktuelle Forschungsergebnisse zu den kulturell geprägten Entwicklungs- und Sozialisationszielen⁶, Wissen über Diskriminierungstheorien⁶</p> | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ Nicht eindeutig: Im Qualifikationsniveau Hochschule (BA) ²¹ wird der Umgang mit Diskriminierung und die Umsetzung von Antidiskriminierungsstrategien thematisiert; Diskriminierungstheorien jedoch nicht explizit genannt |
| 1.14 Inklusion – Kinder mit Behinderung | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Kenntnis weiterer Möglichkeiten der Diagnostik</u> Anwendung weiterer diagnostischer Angebote bei Bedarf⁵</p> <p><u>Wissen um Zugang zu Spielsituationen und unterstützter Kommunikation</u> Kenntnis von Möglichkeiten unterstützter Kommunikation⁵</p> | Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule ¹⁵ ; finden sich aber auf Berufsfachschulniveau im Hamburger Bildungsplan für Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz (2011) Nicht eindeutig: Keine explizite Thematisierung in den gesichteten Papieren, jedoch finden sich in landesspezifischen Curricula des Hochschulniveaus (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012) entsprechende Hinweise Nicht eindeutig: Keine explizite Thematisierung in den gesichteten Papieren, jedoch finden sich in landesspezifischen Curricula des Hochschulniveaus (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012) entsprechende Hinweise |
| 1.15 Diversität und Inklusion – Kinder unterschiedlichen Geschlechts | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden</p> | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |
| 1.16 Sprachliche Bildung | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Wissen über Sprachförderkonzepte und deren Ziele</u> Vertieftes Wissen über Abweichungen von „normalen“ Sprachentwicklungsverläufen und angezeigten Fördermöglichkeiten und Hilfeformen³</p> <p>Basiskompetenzen</p> | Vorhanden in den länderspezifischen Lehrplänen des Qualifikationsniveaus Berufsfachschule, nicht jedoch im Qualifikationsprofil Berufsfachschule ⁸ Nicht eindeutig: auf relativ basaler Ebene auf dem Niveau der Fachschule ¹² detailliert dann aber ab Hochschulniveau ¹³ |
| 1.17 Bildungsbereiche | <p>Basiskompetenzen</p> | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule ⁸ |

| Kompetenzebene 1 HF1: Arbeit mit Kind(ern) | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|---|
| | <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Weiterführende Auseinandersetzung mit musikalischen Angeboten und Kompetenzen</u> Verankerung elementarer musikalischer Erfahrung in Leitlinien und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung³</p> <p><u>Weiterführende Auseinandersetzung mit gestalterischen Angeboten und Kompetenzen</u> Unterstützung des Teams, den freien Ausdruck von Kindern angemessen zu dokumentieren, ihn als individuellen Ausdruck zu respektieren und als Weltaneignungs- und Konstruktionsleistung zu interpretieren³, Verankerung von Erfahrungen mit gestalterischen Materialien in der Konzeption und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung³</p> <p><u>Weiterführende Auseinandersetzung mit mathematisch, naturwissenschaftlich-technischen Angeboten und Kompetenzen</u> Verankerung elementarer Naturerfahrungen sowie physikalische, mathematische und technische Erfahrungen in Leitlinien und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung³</p> | <p>Bildungsbereich unspezifisch vorhanden auf dem Qualifikationsniveau Fachschule^{7, 12, 15}</p> <p>Bildungsbereich unspezifisch vorhanden auf dem Qualifikationsniveau Fachschule^{7, 12, 15}</p> <p>Bildungsbereich unspezifisch vorhanden auf dem Qualifikationsniveau Fachschule^{7, 12, 15}</p> |

Tabelle 9: Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Eltern/Familien

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| <p>HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien</p> <p>2.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf die Elternschaft</p> | <p>Basiskompetenzen</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |
| <p>2.2 Gestaltung von Beziehungen zu Eltern</p> | <p>Basiskompetenzen</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> |
| | <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Überprüfung der Passgenauigkeit der Begegnung</u> Regelmäßige Reflexion, ob es gelingt, die Eltern als Partner anzuerkennen und auf ihre spezifischen Lebenslagen einzugehen⁵, Moderieren von Teamprozessen auf dem Weg zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft³</p> | <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über vertieftes Wissen über passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen⁷, können passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen identifizieren⁷</p> |
| | <p><u>Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts Erziehungspartnerschaft³</u></p> | <p>Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen verfügen über breites und integriertes berufliches Wissen über verschiedene Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft^{7, 12, 15}</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über vertiefte Kenntnisse über nationale und internationale empirische Studien zu Konzepten und einzelnen Modellen der Erziehungspartnerschaft⁷</p> |
| | <p><u>Begründeter, systematischer und reflektierter Einsatz von Instrumenten/Methoden:</u> Wissen über Instrumente und Methoden, um Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen zu erfragen¹, Konzipierung, Durchführung und Auswertung von Elternbefragungen¹, Aufbereitung von Informationen für Eltern und Kollegen¹, Prüfung und ggf. Anpassung der Konzeption im Hinblick auf Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen von Eltern^{1, 3}, Verhandlung mit dem Träger über erforderliche Konzeptionsveränderungen¹</p> | <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen können Bedarfe von Eltern und spezifischen Elterngruppen kommunikativ und empirisch erfassen sowie dazu Methoden und Verfahren zur Erfassung von Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen zielgerichtet auswählen⁷, die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen und Ressourcen von Familien bei der Planung von Projekten und Praxisvorhaben berücksichtigen^{7, 13}, Methoden und Verfahren zur Erfassung von Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen zielgerichtet auswählen und anwenden⁷</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (MA): Die AbsolventInnen können aus Ergebnissen der Erfassung von Lebenssituationen, Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen sowie unter Berücksichtigung forschungsbasierter Anforderungen und Realisierbarkeit in der unmittelbaren pädagogischen Praxis, Formen gelingender Zusammenarbeit ableiten und systematisch sowie</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|--|
| HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | <p><u>Einsatz von (Praxis-)Forschungsmethoden</u> Fallrekonstruktive, fallverstehende Arbeit als Bestandteil pädagogischer Praxis¹⁰</p> <p><u>Reflektierter Umgang mit Konflikten auf der Grundlage einer systematischen, forschungsmethodisch fundierten Analyse von Situationen/Fällen</u> Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen beherrschen³, Unterstützung und Beratung des Teams in herausfordernden Situationen und Konflikten mit Eltern³, Einsetzen der Prinzipien der Mediation (Win-win-Postulat)⁶, Lösung und Moderierung möglicher Konflikte⁹</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse der empirischen quantitativen und qualitativen Sozialforschung sowie der Evaluationsforschung und beherrschen systematisch angelegte Selbstevaluation^{7, 17, 19}, die Fähigkeit, (Forschungs-)Fragen so aus der Praxis zu identifizieren, zu systematisieren und zu präzisieren, dass sie einer weiteren (wissenschaftlichen) Analyse zugänglich sind^{7, 19}, die Fähigkeit zu systematischem Fallverstehen und angeleiteter Praxisforschung¹⁹</p> <p>Nicht eindeutig: Es werden allgemeine Aussagen darüber getroffen, dass ab dem Qualifikationsniveau Fachschule, AbsolventInnen Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können¹⁶, keine Aussagen über Anwendung der Prinzipien der Mediation etc.</p> |
| 2.3 Institutionell-konzeptionelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Sicherung eines regelmäßigen Austauschs. Schaffung von Rahmenbedingungen, die eine Dokumentation des Bildungsprozesses der Kinder erlauben und einen regelmäßigen Austausch zwischen Eltern und Fachkräften vorsieht¹</p> <p><u>Absicherung der Berücksichtigung der Eltern in der Konzeption bzw. Konzeptionsentwicklung</u> Berechnung des Leitbildes mit Träger¹, Beteiligung der Eltern und der Elternvertretungen an allen wichtigen Entscheidungen, die das Leitbild/Konzeption betreffen¹, Reflexion im Team¹, Einbindung der Eltern in Ausgestaltung der Einrichtungskonzeption¹, angemessene Berücksichtigung des wertschätzenden Umgangs mit Eltern in der Konzeption⁵</p> | <p>Basale Kenntnisse (beispielsweise über rechtliche Rahmenbedingungen) ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Nicht eindeutig, Kommunikation über Entwicklung des Kindes mit den Eltern ab <u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können Entwicklungsschritte oder -bedarfe eines Kindes den Eltern gegenüber darstellen und kommunizieren^{7,12}</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Kenntnisse zur Team- und Leitbildentwicklung im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern⁷, Fertigkeit, geeignete Maßnahmen aus Analysen der Lebenssituationen und der wissenschaftlich fundierten Überprüfung von Konzepten, Modellen und Zugangswegen zur Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen für die pädagogische Konzeption abzuleiten⁷, eine Konzeption für die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien zu entwickeln und zu realisieren sowie dabei Eltern und Bezugspersonen in ihre übergreifende Planungs- und Konzeptionsarbeit einzubeziehen⁷, Eltern und Bezugspersonen in ihre</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|--|
| HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | | übergreifende Planungs- und Konzeptionsarbeit einzubeziehen ¹³ |
| 2.4 Gestaltung von Angeboten für Elterngruppen | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Realisierung spezifischer Angebote:</u> Kenntnisse und Realisierung spezifischer Angebote (z. B. Elternkurse)², Strukturen und Kompetenzen für Elternberatung und Elternbildung im Team schaffen und stärken³, Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts Elternbildung³, Organisation von Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Beratung⁵, Moderation schwieriger Beratungssituationen zwischen Team und Eltern⁵</p> | <p>Sehr basal im Sinne von Wissen über Angebote ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule und >⁸, erweitertes Fachwissen über verschiedene Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft⁸ <u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können Aktivitäten, thematische Angebote und Projekte gemeinsam mit anderen an der Erziehung Beteiligten organisieren und durchführen^{12,7}</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u> Die AbsolventInnen können bedarfsgerechte Angebote der Elternbildung und -beratung gemeinsam mit anderen Fachkräften planen, organisieren und realisieren^{7, 12, 15} <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung selbstständig planen und konzipieren^{7, 13}, können Angebote zur Elternbildung und Elternberatung unter Berücksichtigung der Lebenssituation und des sozialen Umfeldes entwickeln⁷ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA):</u> Die AbsolventInnen haben vertiefte didaktische Kenntnisse zu Methoden und Verfahren der Eltern- und Familienbildung auf System-, Methoden- und institutioneller Ebene unter Berücksichtigung internationaler Perspektiven⁷</p> |
| 2.5 Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität und Inklusion | <p>Rücksprache mit dem Träger: Kommunikation mit dem Träger, wie ein elterliches Netzwerk unterstützt werden kann (Räume, Nutzung der Infrastruktur)¹, Organisation, Anregung und Kommunikation mit dem Träger¹, Zurverfügungstellen eines geschützten Rahmens für Eltern zum Austausch⁵</p> <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Fundierte Kenntnis über aktuelle Projekte und deren Qualität:</p> | <p>Nicht eindeutig in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien, Kommunikation mit dem Träger allgemein ab Hochschule (BA)¹³</p> <p>Basale Kenntnisse über verschiedene Methoden und Modelle sowie Verschiedenheit von Familien ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸; jedoch keine Explikation über Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität/Inklusion für Eltern</p> <p>Nicht eindeutig: keine Spezifizierung im Bereich „good practice“-Modelle der interkulturellen Zusammenarbeit mit</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|---|
| HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien | Wissen über gelungene Projekte der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ⁶ | Eltern mit Migrationshintergrund Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen im Umgang mit Eltern aus heterogenen Lebenswelten und Lebensformen unter Berücksichtigung der Gender-, Cultural- und Disabilityperspektive in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik ¹⁹ |
| 2.6 Beteiligung von Eltern und Familie | Basiskompetenzen | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule: Grundlegendes Fachwissen über Modelle zur Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogische Prozesse ⁸ Qualifikationsniveau Fachschule: Breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung über Modelle zur Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogischen Prozessen (z. B. Empowerment), einschließlich aktueller fachlicher Entwicklungen ^{7,12,15} , breites Wissen zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen in den unmittelbaren pädagogischen Alltag ⁷ |
| 2.7 Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern | Vertiefte Kompetenzen Kontinuierlicher Austausch mit ElternvertreterInnen Anleitung der Reflexion im Team ¹ , Gewährleistung eines regelmäßigen Informationsaustausches mit den Elternvertretern ¹ | Nicht eindeutig: Zusammenarbeit mit Elternvertretern, Elternvertreter nicht hinreichend in Bezug auf Qualifikationsniveau präzisiert |
| 2.8 Organisation und Gestaltung eines Beschwerdemanagements | Basiskompetenzen | Keine Zuordnung zu Qualifikationsniveaus |
| 2.9 Beteiligung an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung / Weiterentwicklung der | Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen Monitoring des Beschwerdeverfahrens Monitoring des Beschwerdeverfahrens von der Aufnahme bis zur Maßnahme ¹ , Reflexion der Auswirkungen auf die Beziehungsdynamik des Teams ¹ , angemessene Bearbeitung der Beschwerden im Team ¹ | Keine Zuordnung zu Qualifikationsniveaus Keine Zuordnung zu Qualifikationsniveaus |
| 2.9 Beteiligung an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung / Weiterentwicklung der | Basiskompetenzen | Nicht eindeutig, nur auf der Ebene von Wissen über Familienzentren Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen informieren sich exemplarisch über |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|---|
| <p>HF2 Zusammenarbeit mit Eltern/Familien Kindertageseinrichtung zu einem Familienzentrum</p> | <p>Konzeption und Organisationsstruktur des Familienzentrums und beurteilen die Bedeutung dieser sozialpädagogischen Einrichtung²⁰</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Weiterentwicklung der Konzeption u. a. in Bezug auf Familien und Angebotsgestaltung¹</u> Formulierung eines weitführenden familienorientierten Auftrags für die Einrichtung¹, Stärkung der familienorientierten Beratungskompetenz im Team¹ Steuerung der Umsetzung: Planung, Steuerung und Umsetzung des weiterentwickelten Angebots¹, Einsetzen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten¹, Aufbau von Netzwerken und Kooperationen¹</p> | <p>Keine Zuordnung zu Qualifikationsniveaus</p> <p>Keine Zuordnung zu Qualifikationsniveaus</p> |

Tabelle 10: Handlungsfeld Arbeit in und mit der Institution

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|--|
| <p>HF3 Arbeit in und mit der Institution</p> <p>3.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertesystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Thematisierung der professionellen Haltung</u>^{3, 6} Suchen nach Unterstützungsstrategien im Team und mit anderen Fachkräften bzw. gemeinsame Entwicklung von Unterstützungsstrategien³, Stellen verbindlicher Anforderungen an eine professionelle Haltung für das ganze Team und Unterstützung in der Umsetzung³, Thematisierung politischer und gesellschaftlicher Ursachen von Ungleichheiten im Team⁶</p> | <p>Nicht eindeutig: keine explizite Auseinandersetzung mit eigenen Wertsystemen und handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team in den Qualifikationsniveaus</p> <p>Nicht eindeutig: keine explizite Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team in den Qualifikationsniveaus</p> |
| <p>3.2 Fähigkeit zur Arbeit im Team</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Führungskompetenz</u>^{1, 3, 5, 6} Anleitung von Reflexionen im Team^{1, 3}, Moderation, Leitung und Führung eines interdisziplinären Teams⁵, Führung, Leitung und Moderation von Teamentwicklungsprozessen⁵, Schützen des Teams vor Überforderung³, Sensibilität für Ressourcen und Bedürfnisse des Teams und der einzelnen MitarbeiterInnen³, partizipative Einbeziehung des Teams bei Berücksichtigung individueller Berufsbiografien, Alter und Geschlecht der MitarbeiterInnen³</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau ab Berufsfachschule⁸</p> <p>Wissen über Leitungsaufgaben vorhanden ab <u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: AbsolventInnen haben Kenntnisse über Leitung, Verwaltung, Management und Trägerstrukturen¹⁵ Vorhanden ab <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen verfügen über Fähigkeit zur kreativen, verantwortlichen Mitwirkung im Projektmanagement, der Personalführung und der Gesamtleitung¹⁹ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA)</u>: Die AbsolventInnen verfügen über die Fähigkeit, eigenverantwortlich Leitungsaufgaben zu entwickeln und zu strukturieren und ein Team in seiner Arbeit anzuleiten⁷, können ein Team in der Durchführung von Beobachtung und Dokumentation systematisch anleiten⁷, können ein Team bei der Planung und Entwicklung frühpädagogischen Handelns auf Grundlage fachlicher und professioneller Standards sowie vereinbarter Qualitätskriterien anleiten⁷</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen können Teamprozesse initiieren und gegebenenfalls (begleitende) Unterstützung anfordern^{7, 12}, können die Ergebnisse der Teamentwicklung feststellen und weitere Schritte methodisch erarbeiten¹² <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen können Teamarbeit konstruktiv und</p> |
| | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Vernetzung im Team und Kompetenztransfer</u>^{2, 6} Wissen an MitarbeiterInnen weitergeben (Verbesserung des Informationsflusses)³, Initiierung von Kooperationen zwischen MitarbeiterInnen⁶</p> | <p>Qualifikationsniveaus</p> <p>Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen können Teamarbeit konstruktiv und</p> |

| Kompetenzebene 1 HF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|--|--|
| | <p><u>Diversity-Management</u>^{5, 6} Kenntnis von Konzepten zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen⁶, Engagement gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams⁵, Umsetzen von Diversity-Management im Team⁵</p> <p><u>Vermittlung in Konfliktsituationen</u>^{3, 9} Konstruktiver Umgang mit Konflikten und herausfordernden Situationen³, Reflexion des eigenen Verhaltens bei divergierendem Verhalten und in herausfordernden Situationen³, Vermittlung zwischen Einzelnen im Team³</p> <p><u>Reflexion von Konflikten und Konfliktlösungen</u>^{3, 9} Kritische Reflexion von Konfliktlösungsstrategien, die in der Einrichtung bevorzugt werden⁹</p> <p><u>Initiierung fachlicher Diskussionen und Aufzeigen der Bedeutung von Aspekten der pädagogischen Arbeit für die Praxis</u>⁹ Z. B. von Bindung zwischen Fachkräften und Kind⁹, zu responsivem Interaktionsverhalten⁹, zum Beziehungsklima im eigenen Team⁹ etc.</p> | <p>reflektiert organisieren und aktiv mitgestalten¹³</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen kennen Modelle des Diversity-Managements in Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs¹³</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA)</u>: Die AbsolventInnen nutzen aktiv und konzeptionell die Chancen, die sich aus der multikulturellen Vielfalt und Vielfalt für Kinder, Familien und Fachkräfte ergeben für die professionelle Weiterentwicklung des Teams und Qualitätssicherung der Institution⁷</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen verfügen über vertieftes Wissen über Konfliktlösungsmodelle und Unterstützungssysteme für Teams²⁰</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen verfügen über Konfliktlösungsmodelle und Unterstützungssysteme für Teams²⁰</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen können Beobachtungsergebnisse und Interpretationen im fachlichen Austausch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien zum jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes austauschen, überprüfen und vertreten⁷, Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeplanungen gemeinsam mit dem Team entwickeln und reflektiert umsetzen^{12, 15}, die ausgewählten theoretischen Ansätze und Verfahren hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterentwickeln¹², Recherchen zu Fragestellungen und Inhalten des Tätigkeitsfelds vornehmen⁷</p> |
| 3.3 Bewältigung organisatorischer (und hauswirtschaftlicher) Anforderungen | <p>Basiskompetenzen</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸: Die AbsolventInnen können Arbeitsprozesse nach pädagogischen und organisatorischen Erfordernissen im Team planen⁸</p> |
| 3.4 Gestaltung notwendiger administrativer Abläufe | <p>Basiskompetenzen, nur sehr wenige</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen verfügen über umfangreiches Wissen über</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|---|---|
| <p>Hf3 Arbeit in und mit der Institution</p> | <p>die rechtlichen Bedingungen und Aufträge pädagogischen Handelns¹⁵, vertieftes Wissen über die rechtlichen Vorgaben für das Feld der Jugendhilfe¹⁵, vertieftes Wissen um rechtliche Rahmenbedingungen sozialpädagogischen Handelns¹⁵, integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und die Finanzierungs- und Trägerstrukturen früh-/sozialpädagogischer Einrichtungen und ihre aktuelle Weiterentwicklung^{7, 12, 15}, haben grundlegendes Wissen, um arbeits-, tarif- und vertragsrechtliche Zusammenhänge in sozialpädagogischer Tätigkeit zu verstehen¹⁵</p> | <p>Wissen über Leitungsaufgaben vorhanden ab <u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: AbsolventInnen haben Kenntnisse über Leitung, Verwaltung, Management und Trägerstrukturen¹⁵ <u>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen verfügen über Fähigkeit zur kreativen, verantwortlichen Mitwirkung im Projektmanagement, der Personalführung und der Gesamtleitung¹⁹</p> |
| <p>3.5 Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Detaillierte Kenntnisse des Bildungsprogramms^{3, 6} Wissen um fachpolitische Verortung / Entstehung des Plans³, Kenntnisse möglicher Diskussionsorte (Foren, AGs, Zirkel)³</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Berufsfachschule⁸</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen verfügen über breites und integriertes Wissen über die relevanten wissenschaftlichen pädagogischen Grundlagen und die Bildungsbereiche der Bildungsprogramme / Bildungspläne (z. B. Sprachförderung, musikalische Förderung, mathematische und naturwissenschaftliche Förderung, Bewegungsförderung, ökologische Bildung, Gesundheitsförderung)¹² <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen verfügen über wissenschaftlich fundiertes Wissen in den Bildungsbereichen der jeweiligen Bildungsprogramme sowie über Kenntnisse der Denk- und Arbeitsweisen des entsprechenden Fachgebiets¹³</p> |
| | <p><u>Weiterführende Auseinandersetzung mit dem Bildungsprogramm</u>^{3, 6, 9} Sicherung des Transfers des Bildungsprogramms in die Konzeptionsentwicklung³, eventuelle Förderung der Zusammenarbeit mit den AutorInnen, Förderung des Dialogs</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen verfügen über fachdidaktisches Grundlagenwissen zur fachkompetenten Förderung des Kindes und zur Arbeit mit den Bildungsplänen¹²</p> |

| Kompetenzebene 1 HF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| | <p>zwischen Wissenschaft und Praxis³ <u>Steuerung von Entwicklungsprozessen</u>^{5, 6} Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung von konzeptionellen Entwicklungsprozessen⁵</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen haben vertieftes fachtheoretisches Wissen zur Konzeptionsentwicklung im Team und in der Institution^{7, 12, 15}, fachtheoretisches Wissen über unterschiedliche pädagogische Konzeptionen und die Prozesse der Adaptation auf den je konkreten pädagogischen Tätigkeitsbereich¹² <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über systematische Kenntnisse von Methoden der Planung und Konzeptionserstellung sowie die Fähigkeit, diese auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen anzuwenden und kritisch reflektieren¹³, systematische Kenntnisse unterschiedlicher pädagogischer Konzeptionen und deren Adaptation auf den (früh-)pädagogischen Alltag¹³, haben die Fähigkeit, Konzeptionen mit dem Team zu entwickeln und umzusetzen¹⁹, haben die Fähigkeit, unvorhersehbare Veränderungen der Planungen und Konzeptionen konstruktiv aufzugreifen¹³, verfügen über die Fertigkeit, frühpädagogische Konzeptionen auf Grundlage fachlich begründeter und definierter Qualitätskriterien zu analysieren, zu bewerten und weiterzuentwickeln⁷ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA):</u> Die AbsolventInnen können frühpädagogische Konzeptionen im professionellen Umfeld auf Basis von Qualitätsindikatoren analysieren, bewerten und Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung identifizieren⁷</p> |
| | <p><u>Anregung diversitätsbewusster und inklusiver Qualitätsentwicklung</u>⁶ Kenntnis inklusionsspezifischer Instrumente der Qualitätsentwicklung⁶, Forcierung des diversitätsbewussten Leitbilds als Grundlage organisationsinterner Entscheidungsabläufe und Kommunikationsstrukturen (mit Kindern, im Team und Eltern)⁶ <u>Führung und Anleitung der Erstellung einer inklusiven Konzeption</u>⁵ Führung und Anleitung des konzeptionellen Entwicklungsprozess in inklusiven Kindertageseinrichtungen⁵, regelmäßiger Austausch mit anderen inklusiven Kitas und</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen kennen Instrumente der Qualitäts- und Organisationsentwicklung in inklusiven Kindertageseinrichtungen und können diese kritisch reflektieren¹³ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen haben Grundkenntnisse zu Theorien, Modellen und Konzeptionen inklusiver Pädagogik erworben und können diese kritisch reflektieren¹³</p> |

| Kompetenzebene 1 HF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|--|
| | <p>dem Träger⁵</p> <p><u>Führung und Anleitung in Bezug auf die Gestaltung von Barrierefreiheit⁵</u> Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung in Bezug auf die barrierefreie Gestaltung mit allen Beteiligten⁵</p> <p><u>Differenziertes Wissen über Besonderheiten der unter Dreijährigen</u> Gestaltung der Strukturqualität unter Berücksichtigung von Kindern unter drei Jahren (Bedarfsplanung, Aufgabenplanung, Beziehungsqualität und -kontinuität, Gruppenzusammensetzung, Öffnungszeiten, Raumgestaltung und Materialausstattung, Verhandeln mit Architekten und Handwerkern)³</p> <p><u>Wissen um Aspekte der Qualitätsentwicklung^{1, 3, 5, 6}</u> Theoretisches und empirisch fundiertes Wissen zu aktuellen Qualitätsdimensionen³, Kenntnis von Instrumenten zur Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung^{3, 6}, Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen^{4, 5}</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen schaffen Zugänge ohne Barrieren zu Räumen und Materialien im Sinne inklusiver Grundsätze und Methoden¹²</p> <p>Nicht eindeutig: Keine Konkretisierung in den Qualifikationsniveaus in Bezug auf U3 und Strukturqualität; Hinweise darauf in länderspezifischen Hochschulcurricula (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012): <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen besitzen historisch-systematisches Wissen zu Theorien und Konzepten der Frühpädagogik und zu aktuellen Qualitätsmodellen in Krippe und Kindergarten</p> <p><u>Ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule:</u> Die AbsolventInnen haben grundlegendes Fachwissen über Qualitätsentwicklung und -sicherung in der pädagogischen Arbeit⁸, können sich vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen an der Qualitätsentwicklung und -sicherung der sozialpädagogischen Einrichtung beteiligen⁸</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen verfügen über breites und integriertes berufliches Wissen über weitere Elemente der Organisationsentwicklung¹²</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über systematische und fachwissenschaftlich fundierte Kenntnisse in Bezug auf die Handlungsanforderung „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ in allen Bereichen des Wissens und Verstehens⁷, verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements¹³, verfügen über Kenntnisse zentraler aktueller Theoriediskurse, empirischer Studien sowie Konzepte und Methoden der Qualitätssicherung und -entwicklung</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über breites und wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Bestandteile verschiedener Verfahren des Qualitätsmanagements⁷, vertiefte Kenntnisse über verschiedene Indikatoren der Qualitätsfeststellung und -sicherung⁷, detailliertes Wissen über Verfahren der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen⁷,</p> |

| Kompetenzebene 1 HIF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|--|--|
| | | <p>vertieftes Wissen zur Messung verschiedener Indikatoren der Qualitätsfeststellung und -sicherung⁷, umfassendes Wissen über Zertifizierungssysteme⁷</p> |
| | | <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über breites und wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Bestandteile verschiedener Verfahren des Qualitätsmanagements⁷, vertiefte Kenntnisse über verschiedene Indikatoren der Qualitätsfeststellung und -sicherung⁷, detailliertes Wissen über Verfahren der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen⁷, vertieftes Wissen zur Messung verschiedener Indikatoren der Qualitätsfeststellung und -sicherung⁷, umfassendes Wissen über Zertifizierungssysteme⁷</p> |
| | <p><u>Reflexion der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen⁵</u> Reflexion der Veränderung der Praxis durch die Qualitätsentwicklung⁶, Reflexion der eigenen Rolle bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung³</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können die Umsetzung der Qualitätsziele feststellen und in den erneuten Prozess der Entwicklung bewusst, zielgerichtet und reflektiert einsteigen¹², können die Nachhaltigkeit dieser Prozesse reflektieren¹²</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können die Planung und Entwicklung frühpädagogischen Handelns im Team auf Grundlage fachlicher und professioneller Standards sowie vereinbarter Qualitätskriterien vornehmen und kritisch reflektieren¹³, können bei der Umsetzung von Prozessen des Qualitätsmanagements im Team eine verantwortliche Rolle einnehmen und den Prozess kontinuierlich und methodisch fundiert analysieren, reflektieren, nachsteuern und systematisch evaluieren⁷</p> |
| | <p><u>Evaluation der Qualitätsentwicklung^{3,5}</u> Anwenden der Verfahren der Evaluation des Qualitätsmanagements⁵</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können Elemente aus Konzepten der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements sowie von Evaluationsverfahren für die eigene Einrichtung adaptieren^{7, 12}</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können bei der Umsetzung von Prozessen des Qualitätsmanagements im Team eine verantwortliche Rolle einnehmen und den Prozess kontinuierlich und methodisch fundiert analysieren, reflektieren, nachsteuern und</p> |

| Kompetenzebene 1 HF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|--|
| | <p><u>Anleitung, Führung und Moderation von Qualitätsentwicklungsprozessen im Team^{1, 3, 5, 6}</u> Begleitung der Teammitglieder bei der Organisationsentwicklung⁶, Anleitung und Begleitung des Einsatzes der Instrumente zur Qualitätssicherung³, Anstoßen reflexiver Prozesse im Team zu Qualitätskriterien und -dimensionen³</p> | <p>systematisch evaluieren⁷ Qualifikationsniveau Hochschule (MA): Die AbsolventInnen können die Durchführung einer Evaluation verantwortlich planen, umsetzen und ein Team dabei koordinieren und anleiten⁷, können Interessen von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Evaluation reflektieren⁷, können in einer leitenden Position mit allen Beteiligten einer Evaluation effektiv und konstruktiv zusammenarbeiten⁷, können eine hohe Sensibilität bezüglich möglicher Vorbehalte gegen Evaluationen entwickeln, darauf eingehen und eine hohe Kommunikationsfertigkeit in Bezug auf Ziele, Begründung und Ergebnisse einer Evaluation verinnerlichen⁷, können die Akzeptanz für Evaluationen bei allen beteiligten Gruppen herstellen und im Prozess als Mediator agieren⁷, können die Ergebnisse der (Fach-)Öffentlichkeit und den an der Evaluation beteiligten Gruppen darstellen⁷</p> <p>Qualifikationsniveau Fachschule: Die AbsolventInnen können Konzepte der Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung anwenden^{7, 15}, können Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen einschätzen^{7, 12} Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen können Prozesse des Qualitätsmanagements im Team planen¹³, können Konzeptionen und Planungen im Bereich des Qualitätsmanagements im Team theoretisch fundiert und reflektiert umsetzen¹³, können bei der Umsetzung von Prozessen des Qualitätsmanagements im Team eine verantwortliche Rolle einnehmen und den Prozess kontinuierlich und methodisch fundiert analysieren, reflektieren, nachsteuern und systematisch evaluieren⁷, können geeignete Praxiskonzepte entwickeln, den Prozess der Umsetzung lenken und das Team im Rahmen kollegialer Beratung beteiligen⁷ Qualifikationsniveau Hochschule (MA): Die AbsolventInnen können Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen</p> |

| Kompetenzebene 1 HF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|---|
| | <p>Wissenschaftlich analysieren und bewerten sowie Veränderungsbedarf für die pädagogische Praxis und den Einsatz in Forschung und Wissenschaft ableiten⁷, können Qualitätskonzepte und Abläufe des Qualitätsmanagements unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und des Ist-Zustands für ein Team planen⁷, können verschiedene Prozesse des Qualitätsmanagements vorausschauend koordinieren⁷, können einen Prozess der partizipativ und auf Austausch angelegten Qualitätsentwicklung steuern⁷</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können die ausgewählten theoretischen Ansätze und Verfahren hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterentwickeln⁷ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können pädagogisches Handeln auf der Grundlage fachlich begründeter und definierter Qualitätskriterien analysieren, bewerten und weiterentwickeln^{7, 13} <u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA):</u> Die AbsolventInnen können Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätsfeststellung vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen wissenschaftlich analysieren und bewerten sowie Veränderungsbedarf für die pädagogische Praxis und den Einsatz in Forschung und Wissenschaft ableiten⁷, können Fortbildungsangebote zur Implementierung von Qualitätsmanagement-Systemen weiterentwickeln⁷ Nicht eindeutig, nicht hinreichend präzisiert, Hinweise darauf in länderspezifischen Hochschulcurricula (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012): <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen wissen um die Bedeutung des Raumes und des Materials als drittem Erzieher und können entsprechend den kindlichen (Entwicklungs-)themen und Lerninteressen die Rahmenbedingungen impulsgebend vorbereiten</p> |
| | <p>Weiterführende Gestaltung der Qualitätsentwicklung^{3, 5, 6} Einrichtungsspezifische Definition und Sicherung von Qualitätsdimensionen³, Bereitschaft, die eigene Leitungstätigkeit einem Prozess der Evaluation und Qualitätsentwicklung zu unterziehen⁵, zielgruppenadäquate Entwicklung und Reaktion auf Qualitätsanforderungen⁶</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen analysieren Entwicklungsverläufe und Sozialisationsprozesse fallbezogen²⁰ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können einerseits fallbezogene und</p> |
| | <p>Weiterführendes Engagement zur Raumgestaltung^{3, 9} Beteiligung an politischer Anschlussarbeit³, Einsatz für pädagogisch unverzichtbare Elemente bzw. Grundsätze beim Bau von Krippen/Gruppen von Kleinkindern³, Verhandlung mit Aufsichtsbehörden³</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen analysieren Entwicklungsverläufe und Sozialisationsprozesse fallbezogen²⁰ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können einerseits fallbezogene und</p> |
| | <p>Moderation und Anleitung von Fallbesprechungen^{4, 5} Kenntnis der Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Fallbesprechungen im Team⁵, Gewährleistung der Durchführung von Fallbesprechungen im Team⁵, Moderation von Fallbesprechungen im Team^{4, 5}</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen analysieren Entwicklungsverläufe und Sozialisationsprozesse fallbezogen²⁰ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können einerseits fallbezogene und</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|---|
| <p>HF3 Arbeit in und mit der Institution</p> <p>3.6 Aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen Träger und Institution</p> | <p>Basiskompetenzen <u>Zusammenarbeit mit dem Träger im Hinblick auf die pädagogische Arbeit</u>³ Vermittlung zwischen pädagogischen Leitvorstellungen mit Interessen von Eltern und Trägern³</p> <p><u>Koordination der Öffentlichkeitsarbeit mit dem Träger</u>^{1, 5} Klärung der Konzeption der Öffentlichkeitsarbeit mit dem Träger¹</p> <p><u>Teilnahme an Förderprogrammen</u>⁶ Stellung von Förderanträgen in Absprache mit dem Träger⁶, Verhandlung mit Träger über die Beteiligung an Maßnahmen, Anträgen etc.⁶</p> | <p>fallübergreifende sowie andererseits situationsbezogene und situationsübergreifende Erkenntnisse gewinnen und miteinander in Beziehung setzen¹³</p> <p>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule¹⁵</p> <p><u>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen arbeiten mit dem Unterstützungssystem der Fachberatung der Träger zusammen¹⁵ Qualifikationsniveau Hochschule (BA): Die AbsolventInnen verfügen über systematische Kenntnisse der unterschiedlichen Trägerstrukturen und deren Funktionen¹³, setzen sich kritisch und reflektiert mit den ethischen und philosophischen Grundhaltungen der verschiedenen Träger von Kindertageseinrichtungen auseinander¹³</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen haben die Fähigkeit, FachkollegInnen sowie Adressatengruppen (wie Eltern, BerufspraktikantInnen) <u>fachliche Inhalte zu vermitteln</u>¹² Nicht eindeutig, nicht hinreichend präzisiert in den Qualifikationsniveaus in Bezug auf die Kooperation mit dem Träger; Hinweise in länderübergreifenden Curricula (z. B. Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012) <u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem Erziehungs-, Hilfe- und Förderbedarf ressourcenorientiert unterstützen und begleiten²⁰, können Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter fachtheoretischen Gesichtspunkten analysieren und präventive bzw. kompensatorische Fördermöglichkeiten entwickeln²⁰ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über ein diagnostisches Verständnis hinsichtlich des Entwicklungsstandes eines Kindes und können entwicklungsbezogene Erkenntnisse in die Gestaltung von Bildungs- und Förderangeboten umsetzen, können den Entwicklungsstand eines Kindes diagnostizieren und entwicklungsbezogene Erkenntnisse in die Gestaltung von Bildungs- und Förderangeboten sowie entwicklungsorientierten pädagogischen Maßnahmen (Prävention und Intervention) umsetzen²¹</p> |

| Kompetenzebene 1 HF3 Arbeit in und mit der Institution | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| | <p>Zusammenarbeit mit dem Träger im Bereich <u>diversitätsbewusste und inklusive Pädagogik</u>^{4, 6} Engagement gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams⁶, Kenntnis der Vorgaben durch den Träger für Qualitätsentwicklung im Rahmen der inklusiven Frühpädagogik⁶ <u>Planung der Raumgestaltung mit dem Träger</u>³ Gemeinsame Planung der Raumgestaltung mit Träger, Bauleitung, Architekturbüros³</p> | <p>Nicht eindeutig: Umsetzung diversitätsbewusste und inklusive Pädagogik in Zusammenarbeit mit dem Träger wird so nicht in den Qualifikationsniveaus genannt <u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA)</u>: Die AbsolventInnen können die Interessen von Trägern und anderen beteiligten Akteuren in Bezug auf die Evaluation reflektieren⁷ Nicht eindeutig: nicht spezifiziert in den Qualifikationsniveaus auf Trägerebene, Raumgestaltung allgemein wird beschrieben <u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen können Alltagsleben und Lebensräume von Gruppen auf der Grundlage von pädagogischen Konzepten gestalten²⁰</p> |
| <p>3.7 Öffentlichkeitsarbeit</p> | <p>Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen Wissen um die Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit und deren Wirkung^{1, 5} Wissen über die Eignung von Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit und deren Wirkung für Kindertageseinrichtung¹, Auswahl und regelmäßige Anwendung der Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit^{1, 5}</p> <p>Kooperation mit Externen zum Zweck der Öffentlichkeitsarbeit⁵ Pflege von Kontakten mit MedienvertreterInnen⁵, Unterstützung der Öffentlichkeitsbeauftragten⁵ Vertreten von spezifischen Inhalten^{3, 5} Präsentation der inklusiven Arbeit bei Veranstaltungen, in Medien und in politischen Gremien⁵, Vertreten des Aufbaus des Angebots für Kinder unter drei Jahren im Gemeinwesen³</p> | <p>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule^{12, 15} <u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen verfügen über einschlägiges Wissen zu Formen und Methoden der Öffentlichkeitsarbeit in sozialen Einrichtungen¹⁵, können Konzepte für die Öffentlichkeitsarbeit in sozialen Einrichtungen entwickeln, durchführen und evaluieren¹⁵ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen verfügen über grundlegendes Wissen und Verständnis der allgemeinen und berufsfieldspezifischen wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der Organisations- und Managementlehre sowie des Marketings¹³ <u>Qualifikationsniveau Fachschule</u>: Die AbsolventInnen haben die Fähigkeit, FachkollegInnen sowie Adressatengruppen (wie Eltern, BerufspraktikantInnen) fachliche Inhalte zu vermitteln¹² <u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)</u>: Die AbsolventInnen können Wissen auch im Bereich von Organisations- und Managementlehre, Marketing, Finanzierungsstrukturen und -möglichkeiten im Team und auf Leitungsebene bzw. in der Kooperation mit Trägern und anderen öffentlichen Institutionen einbringen⁷ <u>Qualifikationsniveau Hochschule (MA)</u>: Die AbsolventInnen können die Ergebnisse von Evaluationen der (Fach-)Öffentlichkeit und den an der Evaluation beteiligten Gruppen darstellen⁷</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|--|
| <p>HF3 Arbeit in und mit der Institution</p> <p>3.8 Umsetzung von Förderprogrammen im Kontext fachpolitischer Rahmenbedingungen</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Kenntnis der Modalitäten von Förderprogrammen⁶ Kenntnis rechtlicher Regelungen für die Antragsstellung der Förderprogramme⁶, Kenntnis aktueller (fach-)politischer Positionspapiere⁶ Prüfung von Angeboten und Stellen von Förderanträgen⁶ Prüfung und Systematisierung von Informationen und deren Angemessenheit für die Einrichtung und ihre Zielgruppen⁶ Teilnahme an Projekten und Fördermaßnahmen⁶ Management von Fördermaßnahmen und Projekten in Zusammenarbeit mit Team⁶, Einbringen von Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Begleitstudien ins Team⁶</p> | <p>Nicht eindeutig, nicht hinreichend präzisiert in den Qualifikationsniveaus, Hinweise in länderübergreifenden Curricula (z. B. Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2012)</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen können Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem Erziehungs-, Hilfe- und Förderbedarf ressourcenorientiert unterstützen und begleiten²⁰, können Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter fachtheoretischen Gesichtspunkten analysieren und präventive bzw. kompensatorische Fördermöglichkeiten entwickeln²⁰</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über ein diagnostisches Verständnis hinsichtlich des Entwicklungsstandes eines Kindes und können den Entwicklungsstand eines Kindes diagnostizieren und entwicklungsbezogene Erkenntnisse in der Gestaltung von Bildungs- und Förderangeboten sowie entwicklungsorientierten pädagogischen Maßnahmen (Prävention und Intervention) umsetzen²¹</p> <p>Nicht eindeutig, nicht hinreichend präzisiert in den Qualifikationsniveaus</p> <p>Nicht eindeutig, nicht hinreichend präzisiert in den Qualifikationsniveaus</p> <p>Nicht eindeutig, nicht hinreichend präzisiert in den Qualifikationsniveaus</p> |
| <p>3.9 Betriebswirtschaftliches Management / Einwerbung von Projektmitteln / Sponsoring</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Kenntnis und Prüfung finanzieller Aspekte^{3, 6} Prüfung der materiellen Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption⁶, differenzierte Kenntnis</p> | <p>Vorhanden ab Qualifikationsniveau Fachschule^{7, 12, 15};</p> <p><u>Qualifikationsniveau Fachschule:</u> Die AbsolventInnen verfügen über integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und die Finanzierungsstrukturen früh-/sozialpädagogischer Einrichtungen und ihre aktuelle</p> |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|---|--|
| <p>HF3 Arbeit in und mit der Institution</p> | <p>gesetzlicher Grundlagen (Finanzierungsregelungen, Rechtslage Kitagesetze)³</p> | <p>Weiterentwicklung^{7, 12, 15}, haben grundlegendes Wissen, um arbeits-, tarif- und vertragsrechtliche Zusammenhänge in sozialpädagogischer Tätigkeit zu verstehen¹⁵, sind in der Lage, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen¹⁶</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über grundlegende Kenntnisse der Finanzierungsstrukturen (früh-)pädagogischer Einrichtungen¹³, können den Einsatz personeller und sachlicher Mittel steuern¹³</p> |
| <p>3.10 Personalentwicklung</p> | <p><u>Fundraising und Sponsoring</u>^{3, 5} Nutzung von Unterstützungspotentialen lokaler Unternehmen (Fundraising, Sponsoring)⁵</p> <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Wissen um Personalschlüssel und -standards^{3, 6} Detailliertes Wissen zu relevanten Aspekten der Strukturqualität und des Personalschlüssels³, differenzierte Kenntnis gesetzlicher Grundlagen (Vorgabe Personalstandards, fachliche Empfehlungen zu Personalstandards)³, Beachtung der heterogenen Zusammensetzung des Teams bei der Einstellung⁶</p> <p><u>Erkennen von Weiterbildungsbedarfen</u>³ Erkennen von Weiterbildungsbedarfen im Team, Planung von Teilnahme an Weiterbildung und Auswahl geeigneter Angebote³, Organisation und Mitgestaltung innerbetrieblicher Fortbildungsangebote³</p> | <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen können die Entwicklung von Konzepten des Marketings (u. a. Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising) in typischen Handlungssituationen mitgestalten¹³, verfügen über grundlegende Kenntnisse der Erschließung von Finanzierungsmöglichkeiten (Fundraising)¹³</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen kennen und verstehen die Grundlagen und die Aufgabenbereiche des Personalmanagements sowie die daraus resultierenden Aspekte der Handlungsplanung und Organisation für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen¹³</p> <p><u>Qualifikationsniveau Hochschule (BA):</u> Die AbsolventInnen verfügen über Fähigkeit zur kreativen, verantwortlichen Mitwirkung im Projektmanagement, der Personalführung und der Gesamtleitung⁹</p> <p>Nicht eindeutig: eher bezogen auf Leitungen</p> |

Tabelle 11: Handlungsfeld Vernetzung und Kooperation

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|---|--|---|
| <p>HF4 Vernetzung und Kooperation</p> <p>4.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Keine vertieften Kompetenzbeschreibungen vorhanden</p> | <p>Nicht eindeutig: Keine Auseinandersetzung mit eigenen Wertsystemen und handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen in Qualifikationsniveaus vorhanden</p> |
| <p>4.2 Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation mit (potentiellen) Netzwerk- und Kooperationspartnern</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen Kontaktaufnahme Informationsbeschaffung und Kontaktaufnahme zu externen Fachdiensten^{1, 5}, Aufbau und Nutzung von Kontakten zu Einrichtungen mit guter Praxis (Konsultationseinrichtungen)³</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸ Vorhanden ab Hochschule (BA)^{7, 13}</p> |
| <p>4.3 Kooperation und Vernetzung mit externen Fachdiensten (Einrichtungen der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Jugendamt, TherapeutInnen etc.)</p> | <p>Basiskompetenzen</p> <p>Vertiefte Kompetenzen <u>Unterstützung und Beratung in der Zusammenarbeit</u> Anregung des Teams zur Kontaktaufnahme mit Kooperationspartnern⁹, Unterstützung und Beratung in der Zusammenarbeit von KollegInnen mit Netzwerkpartnern⁹ <u>Repräsentation der Einrichtung und ihrer Belange</u> Engagement in Gremien des Sozialraums zeigen und Repräsentieren der Einrichtung^{5, 9} <u>Angebotserstellung und Bedarfserhebung</u> Durchführung einer regionalen Bestandsaufnahme zu Unterstützungsangeboten⁶ <u>Monitoring von Kooperationsprozessen</u> Erkennen von Ursachen für Konflikte im Netzwerk und deren angemessene Besprechung im Team⁶, Analyse des Prozesses und der Ergebnisse der Kooperation und Ableitung von Schlussfolgerungen⁶ <u>Förderung von Diversität und Inklusion im Sozialraum</u> Förderung der inklusiven Weiterentwicklung des Sozialraums⁵, vertieftes Wissen über die Bedeutung von Chancen des Sozial- und Kulturraums für die inklusive</p> | <p>Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufsfachschule⁸</p> <p>Nicht eindeutig: Die Einbindung und Beteiligung von KollegInnen in Kooperationen und Netzwerke findet sich ab dem Hochschulniveau (BA)¹³, jedoch wird es hier nicht explizit in Bezug auf die Kontaktaufnahme zu Kooperationspartnern genannt</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (MA)⁷: Die AbsolventInnen verstehen sich als öffentlich wahrgenommene Vermittler zwischen den Interessen von Kindern, ihren Familien und unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen⁷</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (MA)⁷ Die AbsolventInnen planen Evaluation als zentralen Bestandteil für die Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen ein⁷</p> <p>Qualifikationsniveau Hochschule (BA)^{7, 13} Die AbsolventInnen organisieren und setzen Konzeptionen und Planungen der Vernetzung theoretisch fundiert und reflektiert um^{7, 13} und evaluieren Vernetzungsprozesse⁷</p> <p>Nicht eindeutig: Auf dem Hochschulniveau (MA) findet sich die Idee der inklusiven Weiterentwicklung des Sozialraums nicht explizit, allerdings sollen die AbsolventInnen als Multiplikatorinnen im professionellen Umfeld zum Zweck der</p> |

| Kompetenzebene 1 HF4 Vernetzung und Kooperation | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|---|--|
| | Bildung ⁵ | Ressourcenorientierung agieren und übernehmen somit zumindest die Funktion der Weiterentwicklung. Die AbsolventInnen wirken als MultiplikatorInnen, indem systematisch dafür gesorgt wird, dass alle Personen im professionellen Umfeld sich auf die Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes/Erwachsenen beziehen ³ |
| | <u>Vertretung der Idee der Diversität und Inklusion</u> Übernahme von bildungspolitischen bzw. für die Inklusion relevanten gesellschaftlichen Aufgaben in Absprache mit dem Träger ⁵ | Nicht eindeutig: Auf Hochschulniveau (MA) wird die Übernahme von Repräsentationsaufgaben beschrieben, jedoch nicht im Speziellen für die Idee der Diversität und Inklusion, wohl aber für die Interessen der Kinder, Familien und anderen Gesellschaftsgruppen Die AbsolventInnen verstehen sich als öffentlich wahrgenommene Vermittler zwischen den Interessen von Kindern, Ihren Familien und unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen ⁷ |
| | <u>Beobachtung und Diagnostik</u> Einbezug von Fachdiensten in die Beobachtung und Diagnostik und die Abstimmung der Förderpläne ⁴ | Nicht eindeutig: Die Kooperation mit externen Fachdiensten im Zusammenhang mit Beobachtung und Diagnostik wird in den gesichteten Dokumenten nicht explizit genannt |
| 4.4 Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke | Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen <u>Vernetzungstätigkeit</u> Wissen um Anknüpfungspunkte und AnsprechpartnerInnen im Gemeinwesen ¹ , Fähigkeit zur konstruktiven Vernetzung unterschiedlicher Interessensgruppen im Sozialraum ⁵ , Verfassen und Organisation von schriftlichen Informationen ¹ | Nicht eindeutig: Auf Hochschulniveau (MA) ⁷ wird nicht explizit auf die Vernetzung unterschiedlicher Interessensgruppen abgezielt, jedoch beinhaltet die Formulierung zumindest die Reflexion unterschiedlichen Professionsverständnisses bei der Ermöglichung von Kooperation. Die AbsolventInnen setzen wissenschaftlich fundierte Methoden zur Unterstützung der beteiligten Akteure ein, um Kooperationen zu ermöglichen und dabei das jeweilige Professionsverständnis zu reflektieren ⁷ |
| | <u>Vereinbarung der Kooperation</u> Kenntnisse über Analyseformen zur Systematisierung von Kooperation (Partner, Strukturen) ¹ , Kenntnisse über Verhandlungstechniken und -strategien ¹ | Qualifikationsniveau Hochschule (MA) ⁷ : Die AbsolventInnen planen wissenschaftlich- fundierte Methoden zur Unterstützung der beteiligten Akteure bei der verbindlichen Entwicklung gemeinsamer Interessen ein ⁷ |
| 4.5 Strukturell und konzeptionell verankerte Gestaltung von Übergängen | Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen <u>Vertretung der Einrichtung gegenüber Schule und Kommune</u> Halten von Vorträgen zur Konzeption der | Einzelne Kompetenzbeschreibungen vorhanden ab Qualifikationsniveau Berufshochschule ⁸ Nicht eindeutig: Die auf Hochschulniveau (MA) thematisierte Vermittlerfunktion bezieht sich nicht speziell auf die Zielgruppe der Schulen und auch nicht spezifisch auf die |

| Kompetenzebene 1 | Normative Kompetenzbeschreibungen: Basiskompetenzen / vertiefte Kompetenzen | Qualifikationsniveaus |
|--|---|--|
| <p>HF4 Vernetzung und Kooperation</p> <p>4.6 Sicherstellung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung</p> | <p>Kindertageseinrichtung¹</p> <p>Basiskompetenzen Vertiefte Kompetenzen <u>Strukturen zum Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Einrichtung</u> Verankerung von notwendigem Know-how in der Einrichtung für Schutz vor Kindeswohlgefährdung³, Formulierung von Verfahrensregeln für den Verdachtsfall und Festschreiben von Leitlinien und Sicherstellung des Schutzes in Einrichtung selbst³, Etablieren von fallunabhängiger Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum³, Sicherstellen und Verankern von Abstimmungsprozessen im Team für Verdachtsfall³, Etablieren einer offenen und direkten Gesprächskultur in Teams³</p> <p><u>Umgang mit Verdachtsfällen</u> Beherrschen von Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen³, Hinzuziehen von Ansprechpartnern in fachlich angemessener Folge (Team, Eltern, erfahrene Fachkraft, Jugendamt)³, Vermittlung von Hilfsangebot für betroffene Kinder und Familien und Verbleiben als GesprächspartnerIn³, Aufrechterhalten einer professionellen Distanz auch in schwierigen Situationen³</p> | <p>Vermittlung der Konzeption. Die AbsolventInnen verstehen sich als öffentlich wahrgenommene Vermittler zwischen den Interessen von Kindern, ihren Familien und unterschiedlichen</p> <p>Nicht eindeutig: Einzelne Überschneidungen finden sich auf Fachschulniveau²⁰, nicht jedoch alle Beschreibungen. Die AbsolventInnen beraten Verdachtsmomente auf Kindeswohlgefährdung im Team mit dem Ziel, Handlungsmöglichkeiten zur Ausführung des Schutzauftrages von ErzieherInnen zu entwickeln²⁰</p> <p>Nicht eindeutig: Die Hinzuziehung von externen Ansprechpersonen im Verdachtsfall wird in keinem der gesichteten Papiere explizit erwähnt, ebenso nicht die Vermittlung von Hilfsangeboten im Verdachtsfall</p> |

Erläuterungen zum Abgleich

Im Vergleich der Qualifikationsniveaustufen Berufsfachschule, Fachschule und Hochschule (BA/MA) können für alle Ausbildungsgänge gemeinsame Ausbildungsinhalte in den Bereichen Arbeit mit Kind(ern), Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, Arbeit in und mit der Institution sowie im Bereich der personalen Kompetenz identifiziert werden. Die Beschreibungen/Curricula verweisen auf einen Schwerpunkt der Ausbildung der BerufsfachschulabsolventInnen hinsichtlich der Zuständigkeit für die Ausführung von Betreuungsmaßnahmen und Versorgungshandlungen. In den Kompetenzbeschreibungen der gesichteten Papiere finden sich einzelne Überschneidungen auf Ebene der BerufsschulabsolventInnen zu den zuvor qualifikationsunabhängig identifizierten Basiskompetenzen. Jedoch beziehen sich diese Beschreibungen des Qualifikationsniveaus – und das gilt für alle Qualifikationsniveaustufen – auf einen potentiell anzunehmenden Kompetenzstand durch die Ausbildung bzw. das Studium und nicht auf einen empirisch nachweisbaren tatsächlichen Kompetenzstand.

Der Bereich der Vernetzung/Kooperation (im Sozialraum) wird insbesondere in den Ausbildungen der Fachschul- und der HochschulabsolventInnen repräsentiert. Im Hochschulbereich (Bachelor, Master) kommen als weitere Schwerpunkte die „Arbeit in Unterstützungssystemen“ sowie „Wissenschaft und Forschung“ hinzu (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 47). Die Fachschul- und Hochschulausbildung berechtigt zur Gruppenleitung sowie zur Ausübung weiterer Aufgabenbereiche (ebd., S. 10). Insgesamt wäre das Ziel, ein durchlässiges System der Ausbildungen zu etablieren. Ein erster Versuch wurde durch den gemeinsamen Referenzrahmen „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit“ der Robert Bosch Stiftung unternommen, das jeweilige Profil der Fachschul-, BA- und MA-Ausbildungen¹³ in ihrer jeweiligen Spezifität abzubilden – mit dem Ziel der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und nicht mit einer Aufteilung in „mehr oder weniger kompetent“ (ebd., S. 48). Alle der dort dargestellten Ausbildungsinstitutionen ermöglichen auf der Grundlage von Modellen zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz, Lerngelegenheiten, welche sich inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch unterscheiden können. „In welchem Ausmaß Studierende professionelle Kompetenzen erwerben, hängt allerdings in hohem Maße auch von der Nutzung der Lerngelegenheiten, von persönlichen Voraussetzungen wie kognitiven Fähigkeiten, Interessen und der Motivation der Studierenden ab“ (ebd.).

Bei der Beschreibung der Kompetenzen, die die AbsolventInnen unterschiedlicher Ausbildungsgänge erwerben, ging die Expertengruppe im Kontext der Robert-Bosch-Stiftung-Initiative „Profis in Kitas II“ von Idealtypen aus. In der Ausformulierung der konkreten Kompetenzen nach Abschluss des jeweiligen Ausbildungsganges wird auf ein hierarchisch-akkumulierendes Kompetenzmodell Bezug genommen, d. h. die im Fachschulrahmen formulierten Kompetenzen werden als grundlegend für Bachelor-AbsolventInnen vorausgesetzt, die AbsolventInnen des Masterstudienganges verfügen neben den Kompetenzen der Bachelor-AbsolventInnen über weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten (ebd., S. 49ff.). Inwiefern im Vergleich der Ausbildungsgänge tatsächlich von einem hierarchisch akkumulierenden Kompetenzmodell ausgegangen werden kann (vertikale Kompetenzbetrachtung) bzw. eine stärkere Bündelung der auf dem jeweiligen Ausbildungsniveau zu erwerbenden Kompetenzen im Vordergrund (horizontale Kompetenzbetrachtung) stehen sollte, bleibt vorerst offen und ist zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu validieren (s. Kap. 3.2.2). Schneider (2011, S. 31) schlägt die stärkere Synthese der auf den jeweiligen Ausbildungsniveaus zu erwerbenden Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu inhaltlichen Leitkompetenzen als Kompass für die Weiterentwicklung der Qualifizierung des pädagogischen Personals in FBBE-Einrichtungen vor und kommt zu folgendem Ergebnis (**s. Tabelle 12**):

¹³ In diesen Rahmen wurden in den differenzierten Kompetenzbeschreibungen die Berufsfachschulen nicht einbezogen.

Tabelle 12: Leitkompetenzen der Qualifizierungsniveaus nach Schneider (2001, S. 31ff.)

| Leitkompetenzen staatlich geprüfte/r KinderpflegerIn | Leitkompetenzen staatlich anerkannte/r ErzieherIn | Leitkompetenz KindheitspädagogIn BA |
|---|--|---|
| a) Kompetente Spielbegleitung der Kinder | a) Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Sinne des Bildungsplans auf Basis einer ko-konstruktivistischen und entwicklungslogischen Didaktik | a) Wissenschaftlich fundierte Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Kompetenz im Umgang mit Komplexität, Unbestimmtheit und Normkonflikten |
| b) Kompetente Gestaltung von Dialogen mit Kindern | b) Kooperation mit Eltern, Schule und Unterstützungssystemen zu Fragen der Bildung, Erziehung, Betreuung, Übergangsbegleitung, Prävention, Kinderschutz und Sozialraumgestaltung | b) Auf der Basis der Kenntnis von Voraussetzungen, Reichweiten und Grenzen von Theorien und empirischen Erkenntnissen sowie |
| c) Pädagogische Assistenz im Einrichtungsalltag | | c) Methoden der Planung, Durchführung und Evaluation von Praxisentwicklungsmaßnahmen und von grundlegenden Methoden der Praxisforschung zur Produktion von kontextuell bedeutsamem Wissen |

Insgesamt betrachtet steht die vergleichende Fachkräfteforschung in Deutschland noch ganz am Anfang (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012b, S. 28): Kindheitspädagogische Professionsforschung bzw. vergleichende Fachkräfteforschung sind dabei vorwiegend als Dispositionsforschung ausgerichtet, welche nur mittelbar Aussagen über die tatsächlich im Alltag vollbrachte Performanz machen kann. Professionalität wird nicht allein durch eine Ausbildung bzw. das Studium erreicht; sondern ist als mehrdimensionales Konstrukt zu begreifen (Cloos, 2013, S. 56, s. auch Kap. 3.2.2):

„Die Annahme, dass ein kindheitspädagogisches Studium der wesentliche Indikator für einen Kompetenzvorsprung gegenüber einer fachschulischen Ausbildung darstellt, ignoriert die Erkenntnis, dass Kompetenzen ‚nicht schlichtweg durch eine institutionalisierte sowie fachlich spezialisierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage allein zu erwerben‘ sind, ‚an deren Ende die Beherrschung eines Fachwissens samt dem dazugehörigen beruflichen Methodenrepertoire steht‘ (Dewe 1996, S. 743f.). Vielmehr zeigt sich, dass berufliche Differenzen auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsbiografien das Resultat einer eingeübten und habituell strukturierten Praxis in Organisationskulturen und beruflichen Handlungsfeldern sind (vgl. Cloos, 2008).“ (Cloos, 2013, S. 44).

3.2.2 Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit empirischen Befunden¹⁴

Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland

Bis Anfang der 1990er Jahre erwies sich der Anteil an deutschen Forschungsarbeiten im Bereich der frühen Kindheit und frühkindlichen Bildung als sehr gering.¹⁵ Die bis dahin vorliegenden Beiträge aus den entwicklungspsychologischen und soziologischen Forschungsrichtungen verblieben auf einer relativ abstrakten Ebene und die geringe Anzahl an Untersuchungen über die pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen beschränkten sich bis auf wenige Ausnahmen auf ausgewählte Themengebiete wie bspw. die Weiterentwicklung pädagogischer Grundlagenkonzepte und auf den Aufbau und die Evaluation vorschulischer Förderprogramme (Schmidt, Roßbach & Sechting, 2010, Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011).

Mit dem zunehmenden fachwissenschaftlichen wie gesellschaftspolitischen Interesse an institutioneller frühkindlicher Betreuung und Bildung – eine besondere Bedeutung hatten die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudie PISA 2000 – hat die frühkindliche Bildungsforschung gerade in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.

Nach Anders & Roßbach (2013) können dabei vier Forschungsstränge unterschieden werden:

a) *Untersuchungen zur Nutzung frühkindlicher institutioneller Bildung*

Z. B. Schmidt et al. (2008)

b) *Untersuchungen zu den Auswirkungen frühkindlicher und institutioneller Betreuung*

In diesen Bereich fallen bspw. die Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten“ als Teil der European-Child-Care-and-Education-Studie (ECCE-Studie) (Tietze et al., 1998) und die aktuelle nationale Studie zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) (Tietze et al., 2012).

c) *Untersuchungen zu professionellen Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften¹⁶*

Z. B. die Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; das aktuelle Projekt AVE (Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen) von Mischo und seiner Forschergruppe (z. B. Mischo, 2012, Mischo et al., 2013). Besonders hervorzuheben sind Beobachtungsstudien zur Interaktions- und Prozessqualität in Kindertagesstätten (z. B. König, 2006, Heimlich & Behr 2005, 2007, Smidt, 2012). Auch Studien zur Berufseinmündung und beruflichen Entwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge und fachschulischer Ausbildungsgänge sind diesem Bereich zugeordnet (z. B. Projektgruppe ÜFA, 2013, Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013, Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

d) *Untersuchungen zu frühpädagogischen Ansätzen und Modellprojekten*

Z. B. Studien zur Umsetzung der Orientierungspläne; z. B. Carle, Košinár & Leineweber, 2011; Untersuchungen zu Modellprogrammen und -projekten, die sich auf die bereichsspezifische Förderung

¹⁴ Dieser Teil wurde von Nicole Kirstein verfasst; er wird eine Grundlage ihrer Dissertation.

¹⁵ Im Vergleich zu Deutschland liegen aus dem anglo-amerikanischen Raum deutlich mehr Erkenntnisse zu den Auswirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sowie der Schlüsselfunktion des Qualifikationsniveaus und der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte vor (z. B. EPEE, Sylva et al., 2004; Early et al., 2006), die aus Kapazitätsgründen im vorliegenden Beitrag jedoch nur im Einzelfall berücksichtigt werden können.

¹⁶ Der Begriff (früh-)pädagogische Fachkräfte bezieht sich auf alle derzeit im Feld der Kindertagesstätten tätigen Berufsgruppen (z.B. ErzieherInnen, KinderpflegerInnen, SozialassistentInnen, SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, KindheitspädagogInnen etc.) (**s. Abbildung 6**). Der Begriff ErzieherIn wird für alle Personen mit einer entsprechenden Fachschulausbildung verwendet, der Begriff KindheitspädagogIn für alle Personen, die ein kindheitspädagogisches Bachelorstudium absolviert haben.

(z. B. Sprache, sozial-emotionale Entwicklung), spezifische Themen (wie z. B. Übergang Kita-Schule) oder spezifische Zielgruppen (z. B. Familien mit Migrationshintergrund) beziehen (Anders & Roßbach, 2013, S. 186f.).

Diese Differenzierung lässt sich aus Sicht der Autoren ergänzen um

e) *Untersuchungen zur beruflichen Situation der Fachkräfte, den beruflichen Anforderungen und Rahmenbedingungen des Berufsfeldes*

Ein Bereich bezieht sich auf Untersuchungen zur gesundheitlichen Situation pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten, welche u. a. die berufliche Situation, das Belastungserleben und die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte thematisieren (z. B. Fuchs-Rechlin, 2007; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl 2008, Viernickel et al., 2012).

Als weiterer Bereich sind Studien zu nennen, die sich mit den Qualifikationsanforderungen und -zielen, Bildungsaufgaben, deren inhaltlicher und organisatorischer Ausgestaltung und strukturellen Rahmenbedingungen des Berufsfeldes befasst haben (z. B. Beher & Gragert, 2004, Viernickel et al., 2013).

Mit dem Ziel, den Ist-Stand bzw. die vorhandenen Kompetenzen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu beschreiben, fokussiert der nachfolgende Beitrag in erster Linie Forschungsbeiträge aus dem Bereich c) der professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften.

Erweiternd werden ausgewählte Befunde aus den Untersuchungsbereichen d) der frühpädagogischen Ansätze und Modellprojekte und e) der beruflichen Situation der Fachkräfte, den beruflichen Anforderungen und Rahmenbedingungen des Berufsfeldes berücksichtigt.

Die Befunde aus den letztgenannten Bereichen erlauben zwar keine direkten, beobachtbaren Aufschlüsse über die jeweiligen Handlungskompetenzen, können jedoch (indirekt) Hinweise auf struktur- und prozessbezogene Stärken wie Schwächen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern geben und Ansatzpunkte für Qualitätsverbesserungen liefern.

Studien, die sich mit dem Belastungserleben und der Arbeitszufriedenheit befasst haben, geben mittelbare Hinweise auf die Kompetenzen im Feld, da angenommen werden kann, dass subjektiv erlebte Belastungen und ebenso Arbeitszufriedenheit Auswirkungen auf die Qualität der Berufsausübungen haben (Maslach & Leiter, 1999). Darüber hinaus werden selbstregulative Fähigkeiten als Teilkomponente professioneller Handlungskompetenzen konzeptualisiert (Baumert & Kunter, 2006, S. 505).

Nachfolgend wird Bezug genommen auf den im Mittelpunkt stehenden Forschungsstrang der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte.

Zu diesem Zweck wird zunächst ein Überblick über eine Auswahl von relevant erachteten Studien ab den 90er Jahren gegeben. Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Diskussion der Reichweite und Generalisierbarkeit der jeweiligen empirischen Erkenntnisse.

Empirische Studien zu den professionellen Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften (ein Überblick)

Im Verlauf der 1990er Jahre widmeten sich einzelne erziehungswissenschaftliche und soziologische Studien – meist regional angelegte quantitative Untersuchungen – der beruflichen Ausbildung und

Kompetenzentwicklung von AbsolventInnen an Fachschulen der Sozialpädagogik. Die erste größere Untersuchung – eine längsschnittliche Analyse der beruflichen Sozialisation aus der Sicht von ca. 800 FachschulabsolventInnen (ErzieherInnen) im Übergang von Ausbildung in den Beruf – stellten Dippelhofer-Stiem und Kahle 1995 vor.

Drei Jahre später veröffentlichte Frey (1999) eine Untersuchung des Niveaus fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen fachschulischer AbsolventInnen (n=237) am Ende ihrer Ausbildung. Zur Erhöhung der Zuverlässigkeit der Kompetenzerfassung wurden die Selbsteinschätzungen der angehenden ErzieherInnen den Fremdeinschätzungen der FachschullehrerInnen (n=52) gegenübergestellt.

Weitere aktuelle Ergebnisse zur Fremdeinschätzung der Kompetenz der FachschulabsolventInnen liefert die bundesweite Befragung von Lehrkräften an Fachschulen (n=1.200) (Kleeberger & Stadler, 2012).

Einer berufsphasenübergreifenden Betrachtung der Kompetenzen und der Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte im Beruf widmete sich eine aktuelle Untersuchung von Schneewind et al. (2012). Hierzu wurden insgesamt 841 pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen schriftlich befragt. Zeitgleich legten Beher & Walter (2012) eine bundesweit angelegte Studie vor, in der Einrichtungsleitungen und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (n=4.620) zu ihren Kompetenzen und Einstellungen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung befragt wurden.

Zur Situation der KinderpflegerInnen- bzw. SozialassistentInnenausbildung liegen bislang drei qualitative Studien vor, welche die Sichtweisen von Fachabteilungs- und SchulleiterInnen an (Berufs-)Fachschulen auf die personalen und bildungsmäßigen Voraussetzungen ihrer SchülerInnen wiedergeben (Schreiber, 2011; Müller & Nöcker, 2012; Janssen, 2012).

Bei den bislang genannten Untersuchungen zu professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten handelt es sich bis auf wenige Ausnahmen um quantitative Verfahren zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen. Die Selbstsicht auf die eigenen Kompetenzen sind Merkmale der Orientierungsqualität, die wiederum Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns darstellen und die Qualität der kindlichen Interaktionen mit der sozialen und materialen Umwelt (Prozessqualität) beeinflussen können (Tietze et al., 1998).

Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Orientierungs- und Prozessqualität zeigen jedoch widersprüchliche Befunde (Sylva et al., 2004; Tietze et al., 1998), sodass Kompetenzselbsteinschätzungen noch keine Auskunft darüber erteilen können, ob diese tatsächlich Effekte auf die Prozessqualität von Kindertageseinrichtungen haben.

Zur Erhellung dieser Erkenntnislücke leisten Interaktionsstudien und Studien zur pädagogischen Prozessqualität einen wichtigen Beitrag, welche die Interaktionsprozesse zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind sowie Performativität im pädagogischen Alltag mittels Beobachtung untersuchen (z. B. König, 2006; ECCE-Studie Tietze et al., 1998; Smidt, 2012).

Während ältere Studien primär die Zielgruppe der fachschulisch ausgebildeten ErzieherInnen betrachteten, widmen sich Untersuchungen jüngerer Datums der Untersuchung der Genese von Wissen und Können der neuen Berufsgruppe der HochschulabsolventInnen (Bachelorstudiengang im Bereich der Kindheitspädagogik), deren Berufseinmündung und Kompetenzentfaltung in der Praxis von Kindertagesstätten (Helm, 2010; Mischo, 2012; Mischo et al., 2013; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013, 2014; Kirstein & Fröhlich-

Gildhoff, in Druck; Projektgruppe ÜFA, 2013).

In der bundesweit angelegten quantitativen Studie von Helm (2010) wurden Studierende kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge zu ihren Bildungsbiografien, Studienwahlmotiven und -erwartungen, ausbildungsbedingten Lernerfolgen und ihrer Studienzufriedenheit befragt.

Die bawüff-AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge (Teilprojekt des bawüff-Forschungsverbundes, Standort Freiburg) beschäftigte sich zwischen 2010 und 2013 mittels quantitativer und qualitativer Methoden mit der Berufseinmündung und beruflichen Entwicklung aus Sicht der KindheitspädagogInnen, der ArbeitskollegInnen und Arbeitgeber in Baden-Württemberg (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013, 2014). Einen wichtigen Teilbereich der Studie bildete die längsschnittliche Betrachtung von handlungsfeldbezogenen Kompetenzselbsteinschätzungen der AbsolventInnen zu zwei Zeitpunkten, einmal bei Ausbildungsende und ca. 1,5 bis 3,5 Jahre nach der Berufseinmündung in Kindertageseinrichtungen (n= 92) (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

Das bawüff-Teilprojekt „Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von ErzieherInnen und KinderpflegerInnen“ (Standort Tübingen) untersuchte, wie die jeweiligen Ausbildungs- und Qualifikationsprofile aus Sicht der beteiligten LehrerInnen und Auszubildenden wahrgenommen und eingeschätzt werden (Müller & Nöcker, 2012).

In der bundesweit angelegten Studie AVE (Ausbildung und Verlauf von Erziehermerkmalen 2009–2015, 1. und 2. Förderphase) werden Ausbildung und Verlauf von Erziehermerkmalen längsschnittlich zu mehreren Zeitpunkten untersucht. Diese Studie stellte u. a. erste Erkenntnisse zur Ausbildung sprachbezogener Wissensbestände und zu den handlungsfeldbezogenen Relevanz- und Kompetenzselbsteinschätzungen im Ausbildungsverlauf von angehenden ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen vor (z. B. Hendler et al., 2011; Mischo, 2012; Mischo et al., 2013).

Das laufende Verbundprojekt ÜFA (Übergang fachschul- und hochschulausgebildeter pädagogischer Fachkräfte in den Arbeitsmarkt, vgl. Projektgruppe ÜFA, 2013) beschäftigt sich im Rahmen einer bundesweit, längsschnittlich angelegten Studie mit der Berufseinmündung und beruflichen Entwicklung von AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge und fachschulischer Ausbildungsgänge.

Weitere quantitativ und qualitativ angelegte Studien untersuchten das bereichsspezifische Wissen und Können in den Themenfeldern Sprache, Beobachtung und Naturwissenschaften (z. B. Fried, 2007, 2010; Wildgruber, 2011; Hildenbrand, 2013).

Die bislang referierten Untersuchungen zum Wissen und Können pädagogischer Fachkräfte adressierten zum großen Teil AbsolventInnen und BerufseinsteigerInnen kindheitspädagogischer Ausbildungsgänge (ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen) am Ende der Ausbildung und in den ersten Berufsjahren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass derartige Kompetenzeinschätzungen am Ende der Ausbildung lediglich eine Augenblicksaufnahme darstellen, die sich beim Eintritt in das Berufsleben wiederum verändern können (Mischo et al., 2013, unter Bezugnahme auf Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995). Forschungserkenntnisse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen deuten auf die Bewältigung von berufseinstiegsspezifischen Anforderungen hin, die zu einer vorübergehenden Verunsicherung und damit einhergehend subjektiv zur Kompetenzminderung führen können (Keller-Schneider, 2010). Auf diesem Hintergrund können die empirischen

Befunde zur Kompetenzselbsteinschätzung von BerufseinsteigerInnen nicht mit der Selbstsicht auf die Kompetenzen berufserfahrener Fachkräfte gleichgesetzt werden.

Nicht nur die BerufseinsteigerInnen sehen sich mit neuen Anforderungen konfrontiert, auch die bereits etablierten traditionellen Berufsgruppen müssen sich mit dem neuen akademischen Zuwachs und den im Zuge der Erweiterung des Fachkräftecatalogs neu hinzukommenden Berufsgruppen im frühpädagogischen Feld auseinandersetzen.

Dabei stellen sich wichtige Fragen – welche Merkmale die multiprofessionelle Praxis aufweist, inwiefern Aspekte der heterogenen Zusammenarbeit eine Rolle spielen und ob diese für die eigene und gruppenbezogene Professionalisierung genutzt werden.

Fragen der multiprofessionellen Zusammenarbeit widmeten sich bislang zwei qualitativ angelegte Studien (Cloos, 2008; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Cloos (2008) untersuchte hierzu mittels qualitativer Verfahren (Interviews, ethnografische Beobachtung) die alltäglichen Berufspraxen von heterogen zusammengesetzten Teams in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, darunter auch eine Kindertageseinrichtung.

Im Rahmen der bawüff-AbsolventInnenstudie (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013) wurden fünf Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen Teams frühkindlicher Bildungseinrichtungen in Baden-Württemberg geführt. Dabei wurden wechselseitige Erwartungen, Rollenzuschreibungen, Kooperationsformen und individuelle wie auch gruppenbezogene Effekte der multiprofessionellen Zusammenarbeit thematisiert.

Weitere empirisch fundierte Erkenntnisse zu den Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofilen im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen sind aus den insgesamt 16 laufenden AWiFF-Forschungsprojekten (Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) zu erwarten (z. B. TUF, „Tun – Unterstützen – Fördern“, Untersuchung zu Tätigkeiten von Personal in Kindertageseinrichtungen im Kontext von Weiterbildungsbedarfen; PRIMEL, „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“) (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V., 2013).

In der Zusammenschau erweist sich die empirische Befundlage zur Beschreibung des Wissens und Könnens pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten – bezogen auf die Repräsentativität der jeweiligen Untersuchungsergebnisse – jedoch als eher unzureichend (Anders & Roßbach, 2013, S. 191).

So sind die Untersuchungen meist regional angelegt, weisen zum Teil sehr kleine Stichprobenumfänge auf und adressieren bevorzugt AbsolventInnen am Ende ihrer fach- oder hochschulischen Ausbildung, BerufseinsteigerInnen und fachschulisch ausgebildete ErzieherInnen im Beruf.

Empirische Erkenntnisse über die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung anderer im Feld der Kindertagesstätten vertretener Berufsgruppen liegen dagegen kaum vor (z. B. SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, QuereinsteigerInnen etc.).

Die zum Teil älteren Forschungsergebnisse können den aktuellen Stand der frühpädagogischen Praxis zudem kaum widerspiegeln, da das Berufsfeld durch die Implementierung von Bildungsplänen, die beginnende Akademisierung des Personals und durch den Ausbau von Betreuungsplätzen derzeit insgesamt starken Veränderungen unterworfen ist (Anders & Roßbach, 2013, S. 191).

Darüber hinaus thematisieren die Untersuchungen primär Merkmale der Orientierungsqualität (Wissen, Kompetenzselbsteinschätzungen), sodass weitergehende Aussagen über die tatsächlichen Handlungswei-

sen – als der zentralsten Wirkvariable der Prozessqualität in Kindertagesstätten (Tietze et al., 1998) – nur auf schmaler empirischer Grundlage basieren.

Auf diesem Hintergrund kann eine Beschreibung der real vorliegenden Kompetenzen – im Sinne der Ist-Stand-Erfassung in der Logik dieser Expertise – im Feld der Kindertageseinrichtungen zum jetzigen Zeitpunkt nur unter Vorbehalten und lediglich näherungsweise erfolgen.

Empirische Befunde zum Ist-Stand

In den nachfolgenden Ausführungen werden die empirischen Befunde zu dem vorab definierten Bereich der 1.) personalen Kompetenz – und den verschiedenen Handlungsfeldern, 2.) Arbeit mit Kind(ern), 3.) Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, 4.) Arbeit in und mit der Institution und 5.) Vernetzung/Kooperation – in jeweils eigenen Kapiteln zusammengetragen.

Die jeweiligen Darstellungen beschäftigen sich mit den Kompetenzen der Fachkräfte bei Ausbildungsende und beim Berufseinstieg, den Kompetenzen/Belastungen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf, Weiterqualifikationen, Aufgabenprofilen und Qualifikationsanforderungen sowie weiteren handlungsfeldspezifischen Themenaspekten und enden jeweils mit einer zusammenfassenden Stellungnahme.

(1) Bereich Personale Kompetenz

Für den Bereich der personalen Kompetenz liefern vor allem die sozialisations- und professionsbezogenen Untersuchungen empirische Erkenntnisse. In diesem Zusammenhang werden u. a. emotionale und motivationale Orientierungen, pädagogische Einstellungen und Überzeugungen, pädagogische Haltung, das personale, soziale und das im Kontext der Professionalisierung wichtige reflexive und forschungsbezogene Selbstkonzept der Fach- und Hochschulstudierenden am Ende der Ausbildung und während des Berufseinstiegs thematisiert (Anders & Roßbach, 2013, S. 189).¹⁷

Von besonderem Belang sind die jüngeren Studien von Helm (2010) und Kirstein & Fröhlich-Gildhoff (2013) und die laufenden, längsschnittlich konzipierten Studien von Mischo et al. (AVE) und der Projektgruppe ÜFA. Diese Studien nehmen unter anderem auch Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen Fachschule und Hochschule in den Blick.

Die empirischen Kenntnisse über die personalen Kompetenzen von SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen sind äußerst dürftig und beruhen bislang auf drei qualitativ angelegten Studien, in denen Lehrkräfte ihre Sicht zu den personalen und fachlichen Voraussetzungen ihrer SchülerInnen wiedergeben (Janssen, 2011; Schreiber, 2012; Müller & Nöcker, 2012).

Auskunft über die subjektive Wahrnehmung und individuelle Bewältigung beruflicher Anforderungen gibt eine nennenswerte Anzahl von Studien zur Gesundheit und Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten (z. B. Rudow, 2004; Fuchs-Rechlin, 2007; Viernickel et al., 2012).

¹⁷In den nachfolgenden Ausführungen werden für Studierende bzw. AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge die Kurzbegriffe Hochschulstudierende bzw. HochschulabsolventInnen verwendet, für Auszubildende bzw. AbsolventInnen der fachschulischen Ausbildung zur ErzieherIn die Kurzbegriffe Fachschulstudierende bzw. FachschulabsolventInnen.

a) Berufsmotivation/berufliche Ziele

Hinsichtlich der beruflichen Motivationen geben beide Berufsgruppen (Fach- und Hochschulstudierende) primär intrinsische Motive zur Studienwahl an. An erster Stelle steht dabei ein ausgeprägtes Interesse an der Tätigkeit mit Kindern, gefolgt von persönlichen und biografisch geprägten Neigungen und fachlichen Kompetenzüberzeugungen (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Helm, 2010; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Projektgruppe ÜFA, 2013). Diese Einschätzungen resultieren vermutlich auch aus praktischen Erfahrungswerten im pädagogischen oder sozialen Bereich, über die ein Großteil der Befragten bereits zu Ausbildungs- bzw. Studienbeginn verfügt (Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Projektgruppe ÜFA, 2013, S. 15).

Extrinsische Wahlmotive, wie etwa dem Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, stehen im Vergleich dazu deutlich zurück. Dennoch erwartet die Mehrheit der Hochschulstudierenden – so die Studie von Helm (2010) – durch ihr Studium auf Leitungsaufgaben vorbereitet zu werden. Dies trifft insbesondere auf Studierende mit beruflicher Vorqualifizierung zu.

Der Erwerb einer wissenschaftlichen Qualifikation stellt für die Mehrheit der Befragten, ob mit oder ohne berufliche Vorqualifizierung, ein weiteres wichtiges Studienwahlmotiv dar.

Das dabei bekundete wissenschaftliche Interesse bezieht sich primär auf die Analyse sozialer Prozesse, in etwas geringerem Maße auch auf die Teilnahme an Forschungsprojekten; deutlich weniger jedoch auf die Beschäftigung mit einschlägiger Fachliteratur (ebd., S. 39).

Unterschiede zwischen Fach- und HochschulabsolventInnen zeigen sich hinsichtlich der jeweils präferierten Studieninhalte und beruflichen Zielsetzungen. Während sich die HochschulabsolventInnen bevorzugt theorie- und organisationsbezogenen Themen zuwenden, orientieren sich FachschulabsolventInnen eher an adressaten- bzw. praxisbezogenen Themenfeldern (Projektgruppe ÜFA, 2013, S. 27).

Eine gewisse Entsprechung zeigt sich bei den differierenden beruflichen Zielen der Ausbildungsgruppen. So präferieren die FachschulabsolventInnen vergleichsweise häufiger soziale Berufsziele (Kontakt zu anderen Menschen, anderen Menschen helfen). Ausgeprägt karriereorientierte Berufsziele finden sich dagegen vor allem bei den HochschulabsolventInnen mit abgeschlossener Erzieherausbildung (ebd., S. 22).

Mit Blick auf die anvisierten Berufsfelder zeigen sich die FachschulabsolventInnen deutlich interessierter an einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen, während die HochschulabsolventInnen ein breiteres Spektrum an potentiellen Handlungsfeldern in Betracht ziehen (z. B. eine Tätigkeit im sonderpädagogischen Bereich/ der Frühförderung, in der Erziehungsberatungsstelle oder im Bereich der Forschung) (ebd., S. 24).

Ungefähr ein Drittel der HochschulabsolventInnen nimmt im Anschluss an das Studium eine weiterführende Qualifikation meist in Form eines Masterstudiums auf (Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

In einer Untersuchung von Mischo et al. (2012) werden bei 1.233 Fach- und Hochschulstudierenden zwei unterschiedliche Entscheidungstypen identifiziert. Aus der Gesamtstichprobe können 70 Prozent dem sicheren und 30 Prozent dem eher unsicheren Entscheidungstyp zugeordnet werden, ein Befund, der sich in vergleichbarer Größenverteilung auch bei Lehramtsstudierenden zeigt (Lipowsky, 2003). Die Typenzugehörigkeit kann vor allem durch intrinsische Motive und Kompetenzüberzeugungen vorhersagt werden. Dabei fällt auf, dass vergleichsweise viele Hochschulstudierende dem unsicheren Entscheidungstyp angehören, was grundsätzlich erklärungsbedürftig scheint. Mögliche Gründe sehen die Autoren darin, dass der beruf-

liche Werdegang dieser Studierenden bislang weniger klar vorstrukturiert bzw. gefestigt ist als bei den FachschülerInnen (Mischo et al., 2012a, S. 178).

b) Kompetenzen bei Studien- bzw. Ausbildungsabschluss und deren Entwicklung in den ersten Berufsjahren

FachschulabsolventInnen

Nach der älteren Studie von Dippelhofer-Stiem & Kahle (1995) bewerten die befragten FachschulabsolventInnen vor allem die ausbildungsbezogene Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse und fächerübergreifender Zusammenhänge und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung positiv. Auch der praxisvermittelnde Ertrag der Fachschulausbildung wird überwiegend hoch eingeschätzt.

Am Ende ihrer Ausbildung attestieren sich zwei Drittel der FachschulabsolventInnen eine gute Urteilsfähigkeit über alltägliche und gesellschaftliche Zusammenhänge, doch nur knapp ein Viertel glaubt, für die Beschäftigung mit abstrakten Zusammenhängen hinreichend gut ausgebildet zu sein (Andermann, Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1996, S. 144 f.).

Hinsichtlich der antizipierten beruflichen Anforderungen billigen die Befragten den sozialen Qualifikationen weit mehr Relevanz zu als den theoretischen Ausbildungsinhalten (z. B. inhaltliches Wissen und entwicklungspsychologische Kenntnisse), die nach Frey (2003) mit wachsendem Abstand zur Ausbildung zusätzlich an Bedeutung verlieren (Thole & Cloos, 2006, S. 52).

Dieser vergleichsweise geringeren Wertschätzung theoretischen Wissens folgt eine berufliche Praxis, die weniger von dem in der Ausbildung vermittelten Wissen und Können als vielmehr durch die persönliche Biografie wie auch frühere berufliche Erfahrungen geprägt ist. Zwar halten sich die befragten Fachkräfte für weitgehend kompetent im Hinblick auf das „Kerngeschäft“ mit Kindern und Kollegen; für darüber hinausgehende Anforderungssituationen reicht die Qualifikation jedoch nicht aus, um „berufliche Unsicherheiten abfedern zu können“ (Cloos, 2008, S. 29, vgl. auch Cloos, 2001, 2004).

In einer qualitativen Studie geht Bastigkeit (2007) der Frage nach, in welcher Weise der Bildungshabitus die alltägliche Arbeit von pädagogischen Fachkräften beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass sich lediglich eine kleine Minderheit der Befragten privat für Bildungsthemen interessiert. Auf Basis einer gebildeten Typologie zum Bildungshabitus pädagogischer Fachkräfte kommt Bastigkeit zu dem Schluss, dass der von ihr als weniger reflektiert und innovativ charakterisierte „positioniert konventionelle Typus“ eher im angestammten Berufsfeld verbleiben möchte, während der „interessiert-motiviert und reflexive Typus“ nach Höherqualifizierung strebt und perspektivisch den Berufswechsel in Erwägung zieht (Müller & Nöcker, 2012).

Fachschul- und HochschulabsolventInnen im Vergleich

Bezogen auf die pädagogischen Orientierungen (Auffassungen zum Lernen und zur Förderung) ermittelt die AVE-Studie für beide Ausbildungsgruppen – Hochschulstudierende und Fachschulstudierende (n=712) – ko-konstruktivistische Überzeugungen (z. B. „Kinder verstehen die meisten Sachverhalte besser, wenn sie ihre eigenen Erklärungsmöglichkeiten mit anderen Personen austauschen“). Im Vergleich zu den Hochschulstudierenden schreiben die Fachschulstudierenden der Betreuungsfunktion von Kindertageseinrichtungen eine höhere Relevanz zu und bevorzugen tendenziell eher instruktivistische Lernauffassungen (z. B. „Kinder begreifen besser, wie etwas funktioniert, wenn es vorgemacht wird“) (Mischo et al., 2012b).

Weitere Befunde von Mischo (2012) zeigen ein überwiegend positives Selbstkonzept der Fach- und HochschulabsolventInnen im Hinblick auf die selbst-, reflexions- und forschungsbezogenen Kompetenzbereiche. Erwartungsgemäß schätzen dabei die HochschulabsolventInnen die Relevanz der Bereiche Reflexion (z. B. Reflexion des eigenen beruflichen Handelns) und Forschung (z. B. Kompetenzen zur Durchführung von kleineren Forschungsprojekten) höher ein als die befragten FachschulabsolventInnen (S. 9).

Allerdings schlagen sich die höheren Relevanzeinschätzungen nicht durchgängig in einem entsprechend höheren Selbstkonzept der HochschulabsolventInnen nieder. Einzig im Bereich der Reflexion erreichen die HochschulabsolventInnen signifikant höhere Werte als die FachschulabsolventInnen.

Ausbildungsbedingt bescheinigen sich auch die mündlich befragten HochschulabsolventInnen der bawüff-Studie eine ausgeprägte Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion. Den weiterhin angeführten Zugewinn an analytischen und interpretativen Fähigkeiten führen die Befragten vor allem auf die Vermittlung und Erprobung wissenschaftlicher Forschungsmethoden zurück. Durch das Verfassen wissenschaftlicher Hausarbeiten habe man sich ebenso fachbezogene Informationskompetenzen (Informationen ermitteln, bewerten und effektiv nutzen), Fachtermini und allgemeine Schreibkompetenzen angeeignet (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

In der Studie von Helm (2010) bestätigt die Mehrheit der befragten HochschulabsolventInnen die ausbildungsbedingte Aneignung persönlicher und fachlicher Kompetenzen (Selbstbewusstsein, Biografie und Kritikfähigkeit, Fachwissen, analytisches Denken), deutlich zurückhaltender fällt allerdings die Einschätzung erworbener Forschungskompetenzen aus (S.61).

Über alle drei Kompetenzdimensionen hinweg stellen Studierende mit sozialpädagogischer Vorbildung signifikant häufigere Lernfortschritte an sich fest als Studierende ohne berufliche Vorbildung. Im Hinblick auf die angewendeten Studienstrategien werden in dieser Gruppe jedoch auch Unterschiede deutlich. Während sich ein Teil dieser Gruppe sehr intensiv und breitgefächert den Inhalten des Studiums zuwendet, weisen andere eine eher geringe Beschäftigung mit den Studieninhalten auf (Projektgruppe ÜFA, 2013, S. 18). Insgesamt zeigt sich die Gruppe beruflich vorerfahrener Studierender deutlich zufriedener mit dem Studium als die Gruppe der AbsolventInnen ohne Erzieherausbildung (ebd., S. 19).

Ob und inwieweit sich die selbst-, reflexions- und forschungsbezogenen Kompetenzüberzeugungen der HochschulabsolventInnen in der Praxis entfalten, ist Gegenstand einer vergleichenden Untersuchung am Ende der Ausbildung sowie 1,5–2,5 (3,5) Jahre nach dem Einstieg in den Beruf. Den Ergebnissen folgend ergeben sich für die Bereiche selbstbezogener- und reflexiver Kompetenzen jedoch keine Veränderungen im Beruf; forschungsbezogene Kompetenzen nehmen im Laufe der ersten Berufsjahre sogar signifikant ab (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

FachschülerInnen (ErzieherInnen/SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen) aus der Sicht von Lehrkräften an Berufsfachschulen

Im Rahmen eines Teilprojektes der bawüff-Studie wurden zehn Lehrkräfte bzw. FachabteilungsleiterInnen an Berufsfachschulen zur Situation der ErzieherInnen- und KinderpflegerInnenausbildung mündlich befragt (Müller & Nöcker, 2012).

Folgt man den Aussagen der Lehrkräfte über die persönlichen Voraussetzungen der angehenden ErzieherInnen und SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen, zeichnet sich ein eher ungünstiges Bild ab. So wird die Schülerschaft insbesondere durch mangelnde persönliche Reife, schwierige psychische Dispositionen

und unzureichende Reflexionsfähigkeit charakterisiert. Ebenso erschweren mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit und Abstraktionsvermögen, fehlendes Allgemeinwissen und unzureichendes Ausdrucksvermögen in Sprache und Schrift einen anspruchsvollen Unterricht (ebd., S. 47ff.).

Als besonders schwierig wird die **Situation bei der Ausbildung der KinderpflegerInnen** beschrieben. So benötigten diese SchülerInnen aufgrund ihres niedrigen Eingangsniveaus, zum Teil schwierigen Biografien und engen persönlichen wie kognitiven Leistungsgrenzen ein sehr strukturiertes und überschaubares Lernsetting. Zwischen den begrenzten Voraussetzungen der KinderpflegerInnen und berufsspezifischen Anforderungen an eine anspruchsvolle pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen sehen die Befragten insgesamt große Diskrepanzen. Erste Schwierigkeiten zeigen sich bereits beim Übergang von der Schule in den Beruf, da KinderpflegerInnen nicht in jedem Fall eine Berufspraktikantenstelle in Kindertageseinrichtungen erhalten und ihre Ausbildung häufig notgedrungen in Familienhaushalten zu Ende führen müssen (ebd., S. 79ff.).

Zu teilweise ähnlich kritischen Ergebnissen zur Situation der Ausbildung von KinderpflegerInnen bzw. SozialassistentInnen kommen zwei weitere qualitativ angelegte Befragungen von Schul- und FachabteilungsleiterInnen an Fachschulen bzw. Berufskollegs (Janssen, 2011; Schreiber, 2012). Der Zukunftsperspektive der Ausbildungsgänge zur KinderpflegerIn/SozialassistentIn stehen die Fachschullehrkräfte der Studie von Schreiber (2012) ambivalent gegenüber. Zwei Drittel der Befragten (n=19) befürworten die künftige Ausbildung von KinderpflegerInnen/SozialassistentInnen, da sie gerade jungen Menschen mit eher geringen Zugangsvoraussetzungen berufliche Perspektiven und Möglichkeiten für die persönliche und fachliche Entfaltung biete. Auf Grundlage positiver Erfahrungswerte über die berufliche Entwicklung ehemaliger AbsolventInnen sei der Bildungsgang auch perspektivisch anschlussfähig an eine Tätigkeit im frühpädagogischen Berufsfeld, zumindest in der Funktion als Zweitkraft. Der andere Teil der Befragten beurteilt die Zukunft der beiden Ausbildungsgänge jedoch ausgesprochen kritisch. So bemängelt man die fehlende persönliche Reife und den unzureichenden Bildungsstand der SchülerInnen, die durch die erschwerten Ausbildungsbedingungen (Kürze der Ausbildung, Rahmenbedingungen des Unterrichts, zu geringe Praxisanteile, unzureichend einschlägig qualifiziertes Lehrpersonal) nicht kompensiert werden können. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass diese Ausbildungen allenfalls Einstiegsqualifizierungen darstellen, die weitere Qualifizierungsschritte nach sich ziehen müssen (ebd., S. 51).

Nach der Studie von Janssen (2011) vertritt die überwiegende Mehrheit der SchulleiterInnen an Fachschulen zur Erzieherausbildung (n=90) die Ansicht, dass „[...] genau diese Gruppe von SchülerInnen, die über den Hauptschulabschluss, die schulische Berufsausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger und über den dort erworbenen Mittleren Schulabschluss in die Ausbildung zur ErzieherIn kommt“ (ebd., S. 37), per se zu geringe Bildungsvoraussetzungen für diesen Ausbildungsgang mitbringt. Aufgrund ihrer vergleichsweise mäßigen schulischen Leistungsfähigkeit könne diese Ausbildungsgruppe nur schlecht in die bestehenden Schulklassen integriert werden, wobei die leistungsmäßige Überforderung bei vielen dieser SchülerInnen auch zum Ausbildungsabbruch führt (ebd., S. 38).

c) Belastungserleben/Arbeitszufriedenheit aller pädagogischen Fachkräfte

In Anlehnung an einen Vorschlag zur Kategorisierung von Befunden aus dem Bereich der Lehrerbefragungsforschung (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 60ff.) lassen sich die Untersuchungsergebnisse zur Gesundheit von pädagogischen Fachkräften

- der subjektiven Bewertung der Arbeitsbedingungen,
- den persönlichen Voraussetzungen für den Umgang mit Arbeitsanforderungen,
- den daraus resultierenden kurz- wie langfristigen Beanspruchungsreaktionen und -folgen und
- den struktur- und verhaltensbezogenen Vorkehrungen des Arbeitsschutzes/Maßnahmen betrieblicher Gesundheitsförderung zuordnen.

Auf diese Weise können Ressourcen und Risiken im Umgang mit den charakteristischen Anforderungen im Arbeitsfeld der Kindertagesstätten herausgearbeitet werden.¹⁸

Subjektive Bewertung der Arbeitsbedingungen

Negative Emotionen und Überlastungsgefühle des pädagogischen Fachpersonals stehen insbesondere mit den strukturellen und gesellschaftlichen Arbeits- und Rahmenbedingungen des Berufsfeldes in Zusammenhang.

So bewerten Fachkräfte die unzulängliche Personalausstattung und die daraus resultierende hohe Arbeitsdichte, einen generell hohen Lärmpegel, fehlende Pausen und räumliche Rückzugsmöglichkeiten als besonders kritisch (Berger, Niemann, Nolting & Schiffhorst, 2002; Rudow, 2004; Fuchs-Rechlin, 2007; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Kliche et al., 2008; Viernickel et al., 2012). Beklagt werden weiterhin der zunehmende Verwaltungsaufwand, knappe Vor- und Nachbereitungszeiten sowie fehlende Zeit für den kollegialen Austausch im Team (Rudow, 2004; Fuchs-Rechlin, 2007; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Kliche et al., 2008). Negativ wirken ferner körperliche Belastungen, bedingt durch ungünstige Sitzhaltungen und stimmliche Beanspruchungen (Rudow, 2004; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008). Darüber hinaus beanstandet das Fachpersonal in nahezu allen Studien die inadäquate Wertschätzung ihrer Arbeit durch Dritte in Form von gesellschaftlicher Anerkennung, unzureichende Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung und fehlende Aufstiegschancen. Die mangelnde Entsprechung zwischen Bildungsgrad und Bezahlung wird insbesondere von den akademisch ausgebildeten KindheitspädagogInnen kritisiert (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

Mehrheitlich positiv dagegen bewerten die Fachkräfte die berufsimmanente Aufgabenvielfalt, den Handlungs- und Kreativitätsspielraum, die direkte Interaktion mit Kindern sowie die Ganzheitlichkeit der Arbeit. Die Arbeit als pädagogische Fachkraft wird generell als bedeutsam und sinnvoll beurteilt. Ebenfalls positiv gewertet werden wechselseitige Unterstützung und positive Kooperation im Team sowie die gegebene Informationspolitik in der Einrichtung einschließlich vorhandener Partizipationsmöglichkeiten (Berger, Niemann, Nolting & Schiffhorst, 2002; Rudow, 2004; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Fuchs-Rechlin, 2007; Viernickel et al., 2012). In der Studie von Rudow (2004) bewertet etwa die Hälfte der Befragten die Sicherheit des Arbeitsplatzes als zufriedenstellend.

Personale Voraussetzungen zum Umgang mit Arbeitsanforderungen

Im Hinblick auf die individuelle Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen stellen Viernickel et al. (2013) bei 49 Prozent der befragten Fach- und Leitungskräfte (n=2.156) gesundheitsgefährdende

¹⁸ Der nachfolgende Abschnitt beruht in Teilen auf einer Veröffentlichung von Kirstein & Eichin (2012).

Verhaltens- und Erlebensmuster als Reaktionen auf Arbeitsanforderungen fest (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Zu diesen Mustern gehören überhöhte Anstrengung bei eingeschränkter Widerstandskraft (Muster A, trifft auf 24 Prozent der Befragten zu) sowie ausgeprägte Resignation, psychische Erschöpfung und ein eingeschränktes Lebensgefühl (Muster B, trifft auf 25 Prozent der Befragten zu).

Unterscheidet man diesbezüglich nach der jeweiligen Funktion der Betroffenen, so zeigt sich, dass Leitungskräfte häufiger dem Muster A, pädagogische Fachkräfte ohne Leitungsfunktion hingegen häufiger Muster B zuzuordnen sind (ebd., S. 85).

Gesunde arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster zeigen sich bei insgesamt 51 Prozent der befragten Fachkräfte. Darunter können 18 Prozent der Fachkräfte dem Muster G (berufliches Engagement und Erfolgserleben, Belastbarkeit, Lebenszufriedenheit) und 33 Prozent dem Muster S (berufliche Schonung, eher geringe Motivation, hohe Lebenszufriedenheit) zugeordnet werden.

In einer vergleichenden Untersuchung zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und Selbstwirksamkeitserleben von Auszubildenden zur SozialassistentIn und zur ErzieherIn (Többen, 2008) fallen angehende SozialassistentInnen (n=129) signifikant häufiger als ErzieherInnen (n=78) in die Musterkategorie Typ B (35 Prozent vs. 24 Prozent). Angehende ErzieherInnen erzielen darüber hinaus signifikant höhere Werte hinsichtlich des berufsbezogenen Erlebens von Selbstwirksamkeit.

Unabhängig vom Ausbildungstyp zeigen sich in anderen Untersuchungen hohe Werte eines berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserlebens der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Arbeit mit allen relevanten Personenbezugsgruppen wie Kindern, Kollegen und Eltern, den Umgang mit Stress und Emotionen sowie die Fähigkeit zu innovativem Handeln (Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Fried, 2007; Schneewind et al., 2012).

Positiv hervorzuheben sind weiterhin die überwiegend günstigen Einschätzungen bezüglich des eigenen Gesundheitszustandes, der Fähigkeit zur schnellen Regeneration und des Erlebens sozialer Unterstützung im beruflichen und privaten Bereich (Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Viernickel et al. 2012). Der Anteil an Fachkräften mit subjektiv hoch beurteilter Gesundheit nimmt im Alter jedoch deutlich ab. Auch die Gruppe der Leitungskräfte beurteilt ihren Gesundheitszustand eher kritisch (Viernickel et al., 2012, S. 98).

Bemerkenswert ist die Beurteilung der globalen Arbeitszufriedenheit. Trotz aller vorgenannten Einschränkungen fällt die Gesamtbeurteilung der Arbeitssituation in nahezu allen Studien überwiegend positiv aus (Rudow, 2004; Fuchs-Rechlin, 2007; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Kliche et al., 2008; Wünsche & Eichin, 2011).

Stressreaktionen und -folgen

Als kurz-, bzw. mittelfristige gesundheitliche Folgen von Stress treten aus Sicht der Beschäftigten insbesondere Beschwerden im psychosomatischen Bereich, Kopfschmerzen, Ermüdungserscheinungen, Rücken-, Nacken- und Schulterschmerzen sowie erhöhte Reizbarkeit auf (Rudow 2004; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Kliche et al., 2008; Viernickel et al. 2012).

Angaben über die Häufigkeit langfristiger Stressfolgen in Form von subjektiv wahrgenommenen Burnout-Symptomen (emotionale Erschöpfung, verringerte Leistungsfähigkeit, distanzierte Haltung gegenüber Ar-

beit) variieren je nach Erhebungsinstrument und Stichprobe zwischen 8–17 Prozent (Rudow 2004; Scheuch & Seibt 2007; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008). Die jüngste Untersuchung berichtet bei 16,9 Prozent der befragten Fach- und Leitungskräfte in NRW ein ärztlich diagnostiziertes Burnout-Syndrom, wobei Leitungskräfte vergleichsweise häufiger davon betroffen sind. Mit zunehmendem Alter steigt sowohl für Fach- als auch Leitungskräfte das Risiko einer psychischen Beeinträchtigung (psychovegetative Erschöpfung, Depressionen) (Viernickel et al. 2012).

Die Studie von Viernickel et al. (2012) berichtet ferner Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und dem Gesundheitszustand der pädagogischen Fachkräfte. Dabei zeigt sich, dass strukturelle Mängel wie bspw. räumliche, finanzielle und personelle Unzulänglichkeiten den subjektiven wie objektiven Gesundheitszustand der Fach- und Leitungskräfte deutlich beeinträchtigen (S. 98ff.).

Interventionen

Verschiedene Studien zur Gesundheit pädagogischer Fachkräfte stellen übereinstimmend fest, dass struktur- und verhaltensbezogene Vorkehrungen des Arbeitsschutzes und Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung und Prävention bislang nur bei wenigen Einrichtungen etabliert sind (Kliche et al., 2008; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Viernickel et al., 2012).

Weiterqualifikationen

Insgesamt beurteilen die Fachkräfte die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als wesentlich für die eigene Professionalisierung und bekunden generell eine hohe Weiterbildungsbereitschaft. Nahezu alle befragten Fachkräfte besuchen mindestens einmal im Jahr eine kürzere Weiterbildungsveranstaltung und ca. die Hälfte der Fachkräfte nimmt an mindestens einer mehrtägigen Fortbildung im Jahr teil. Über eine – in der Regel umfangreichere Zusatzausbildung – verfügen ca. 20–30 Prozent der befragten Fachkräfte. Auch das Weiterbildungsklima in den Einrichtungen wird von den Fachkräften überwiegend positiv bewertet (Fuchs-Rechlin, 2007; Schneewind et al. 2012; Viernickel et al., 2013; Behr & Walter, 2012). Zu der Frage ob und inwieweit pädagogische Fachkräfte spezifische Weiterbildungsangebote zur Stärkung ihrer personalen Kompetenzen (z. B. für den Umgang mit beruflichem Stress) frequentieren, liefern die vorgenannten Studien keine Ergebnisse.

Zusammenfassung

Die Erkenntnisse aus dem Bereich der personalen Kompetenzen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Hinsichtlich der Motivation zur Berufswahl lassen sich bei Fach- und HochschulInnen vorwiegend intrinsische Motive erkennen, wobei vor allem soziale Aspekte, insbesondere die Arbeit mit Kindern, einen hohen beruflichen Anreiz bieten. Karriereorientierte Wahlmotive wie bspw. die Vorbereitung auf Leitungsaufgaben sind insbesondere für Studierende mit ErzieherInnenausbildung bedeutsam. Eine bewusst getroffene Wahl der Ausbildung zur ErzieherIn bzw. des Studiums zur KindheitspädagogIn ist eher bei den angehenden ErzieherInnen festzustellen, künftige KindheitspädagogInnen gehören dagegen häufiger dem entscheidungsunsicheren Typ an (Mischo et al., 2012b).

Eine gewisse Entsprechung zeigt sich bei den jeweiligen beruflichen Orientierungen der Ausbil-

dungsgruppen. So ziehen Hochschulstudierende, deren Ausbildung zwar explizit auf das frühpädagogische Arbeitsfeld ausgerichtet ist, nach dem Studium ein breites Spektrum an potentiellen Berufsfeldern (bspw. auch in der Erwachsenenbildung oder Beratung) in Betracht, während FachschülerInnen, trotz deren generell breit angelegter Ausbildung mehrheitlich eine Beschäftigung in Kindertagesstätten anstreben (Projektgruppe ÜFA, 2013, S. 24).

Diesen differierenden Berufszielen folgend, wenden sich FachschülerInnen in der Ausbildung eher praxis- bzw. kindbezogenen Inhalten zu, wohingegen die Studierenden mehr theorie- und organisationsbezogene Studienschwerpunkte setzen.

Dies entspricht in etwa den Ergebnissen älterer Befunde (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995), nach denen sich die ErzieherInnen für die Kernbereiche ihres beruflichen Alltags gut ausgebildet fühlen, wenn auch die Handlungspraxis mehr von biografischen und individuellen Prägungen geleitet wird als von den erlernten fachlichen Fähigkeiten.

Jüngere Studien zeugen von mehrheitlich günstigen selbstbezogenen Kompetenzüberzeugungen der Fach- und Hochschulstudierenden, wobei in beiden Ausbildungsgruppen besonders hohe Werte im Bereich der Selbst- und Reflexionskompetenz vorliegen. Unter den Hochschulstudierenden stellt die Gruppe mit vorangegangener Erzieherausbildung insgesamt einen höheren selbst- und fachbezogenen Kompetenzzuwachs (z. B. Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, Fachwissen, analytisches Denken, Forschen) an sich fest als die Studierendengruppe ohne Erzieherausbildung.

Der Vergleich zwischen den Ausbildungstypen Hochschule und Fachschule zeigt, dass sich die FachschulabsolventInnen im Bereich der Selbstkompetenz (z. B. Erkennen eigener Stärken und Schwächen) signifikant kompetenter einschätzen als die HochschulabsolventInnen. Dies gilt auch für den Bereich Forschung (z. B. Können im Bereich der Praxisforschung), der an sich jedoch nicht in den Ausbildungsplänen der Fachschulen enthalten ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Fachschulstudierenden ihre eigenen Kompetenzen eventuell nicht realistisch genug einschätzen (Mischo et al., 2012b; S. 11). Andererseits bestätigt auch die Studie von Helm (2010) ein eher eingeschränktes forschungsbezogenes Selbstkonzept der Hochschulstudierenden.

Der einzige Bereich, in dem sich die HochschulabsolventInnen im Vergleich zu den FachschulabsolventInnen höhere Kompetenzen zuschreiben, ist der Kompetenzbereich der Selbstreflexion (z. B. Reflexion des eigenen beruflichen Handelns) (Mischo, 2012).

Die Annahme, dass sich das selbstbezogene Fähigkeitskonzept (Selbst-, Reflexions- und Forschungskompetenz) der HochschulabsolventInnen in der Praxis von Kindertagesstätten weiter entfaltet, bestätigt sich in den quantitativ ermittelten Ergebnissen zunächst jedoch nicht. So stagnieren deren selbst eingeschätzte Selbst- und Reflexionskompetenzen, während die Forschungskompetenzen in den ersten Berufsjahren sogar abnehmen (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck). Dies ist insofern kritisch zu betrachten, als dass gerade die reflexions- und forschungsbezogenen Kompetenzen Kernbereiche der absolvierten akademischen Ausbildung darstellen und an sich Ausgangspunkte für die gewünschte Professionalisierung der beruflichen Praxis bieten sollen. Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass im kindheitspädagogischen Studium möglicherweise nicht grundlegend und nachhaltig wirksame selbst-, reflexions- und forschungsbezogene

Kompetenzen angelegt werden; andererseits ließe sich dieser Umstand auch als ein Übergangsproblem interpretieren, da die vorgenannten wissenschaftlichen Kompetenzen in einem bislang eher praxis- und nicht wissenschaftsorientierten Umfeld erst noch angesiedelt werden müssen.

Bilanziert man schließlich die Angaben aus der Fremdperspektive der Lehrkräfte, zeichnet sich für die Gruppe der Fachschulstudierenden ein weniger günstiges Bild ihrer personalen Voraussetzungen ab (ungünstige emotionale und motivationale Orientierungen, eingeschränkte kognitive und sprachliche Ressourcen). Besonders schwierig stellt sich die Situation der SozialpflegerInnen und KinderpflegerInnen dar, deren persönliche und fachliche Voraussetzungen aus Sicht von Fachschullehrkräften als insgesamt unzureichend für die gestiegenen beruflichen Anforderungen beurteilt werden (Janssen, 2011, Schreiber, 2012; Müller & Nöcker, 2012).

Diese kritischen Ergebnisse sind jedoch nur unter Vorbehalt zu interpretieren, da sie auf überwiegend kleinen Stichproben beruhen und zudem kaum mit den übrigen meist auf Selbsteinschätzung beruhenden Ergebnissen vergleichbar sind.

Um Aussagen darüber treffen zu können, wie SozialassistentInnen und KinderpflegerInnen tatsächlich in der Praxis handeln, bedarf es an Beobachtungsstudien im Feld.

Bezogen auf das subjektive Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte fällt auf, dass negative Emotionen und Überlastungsgefühle insbesondere mit den strukturellen und gesellschaftlichen Arbeits- und Rahmenbedingungen des Berufsfeldes in Zusammenhang stehen. Dies betrifft sowohl den unzureichenden Personalschlüssel, die unzulängliche Raumausstattung wie auch die fehlende gesellschaftliche Anerkennung in Form von angemessenen Aufstiegschancen und adäquater Entlohnung (z. B. Viernickel et al., 2012). Gerade die letztgenannten Aspekte sind für HochschulabsolventInnen von besonderer Relevanz (Kirstein-Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

Positiv werden hingegen die Arbeit mit Kindern, der berufsimmanente Gestaltungsspielraum, die Aufgabenvielfalt, eine gute Teamatmosphäre und soziale Unterstützung durch Kollegen und die Leitung bewertet, sodass trotz aller vorgenannter Kritikpunkte von einer insgesamt hohen Arbeitszufriedenheit ausgegangen werden kann.

Insgesamt gelingt es der Mehrheit aller pädagogischen Fachkräfte, berufsbezogene Gesundheitsrisiken auszugleichen und gesund zu bleiben. Dennoch darf die nicht kleine Gruppe der deutlich belasteten und Burnout-gefährdeten bzw. schon erkrankten Fachkräfte, die der dringenden gesundheitlichen Unterstützung bedarf, nicht übersehen werden. Besonders aufmerksam sollten gerade Leitungskräfte und ältere Fachkräfte begleitet werden. Insgesamt sollte der Umgang mit Belastungen perspektivisch verstärkt ins Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte und der Anstellungsträger gerückt und durch bislang vernachlässigte Maßnahmen zur betrieblichen Gesundheitsförderung strukturell gestärkt werden.

(2) Bereich Arbeit mit Kind(ern)

Aufgrund des gestiegenen Interesses an der Bildungsfunktion von Kindertagesstätten finden sich für den Bereich Arbeit mit Kind(ern) eine Reihe von Untersuchungen jüngerer Datums, die sich mit einzelnen inhaltlichen Schwerpunkten und bereichsspezifischen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten beschäftigt haben.

Für den Bereich der Beobachtung liegen einige wissenschaftliche Begleitstudien zur Entwicklung und Implementierung von Beobachtungsverfahren vor (Weltzien, 2008; Moritz et al., 2012). Eine Reihe weiterer Untersuchungen befasst sich mit der Handlungspraxis der Beobachtung und den diesbezüglichen Wissens- und Deutungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Strohmer, 2012; Wildgruber, 2011; Kieselhorst, Bree & Neuß, 2013).

Die umfangreichsten Forschungsaktivitäten finden sich im Bereich Sprache. Diese Studien widmen sich sowohl objektiv feststellbaren Wissensbeständen über Sprache (Hendler et al., 2011), sprachbezogenen Kompetenzselbsteinschätzungen (Fried, 2007) als auch der sprachbezogenen Qualität von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (Fried, 2010, 2013). Im Zuge der zunehmenden Implementierung unterschiedlicher Sprachförderprogramme geben jüngere Studien Auskunft zu deren Effektivität (z. B. Hofmann et al., 2008).

Besonders hervorzuheben sind die aktuellen Studien zur Prozess- und Interaktionsqualität (NUBBEK, Tietze et al., 2012; Kluczniok, Sechting & Roßbach, 2012; Smidt, 2012), deren Befunde nicht wie häufig üblich auf Selbstauskünften von Fachkräften beruhen, sondern über systematische Fremdbeobachtung ermittelt wurden.

Im Bereich der Inklusion liegen bislang nur vereinzelte Befunde vor, wie bspw. zur Prozessqualität in integrativen Kindertageseinrichtungen (Smidt, 2006, 2008; Heimlich & Behr, 2005, 2007) und zur Situation des Umgangs mit gesundheitlich beeinträchtigten bzw. verhaltensauffälligen Kindern und deren Familien (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

Schließlich geben einige, meist landesspezifisch angelegte Studien Auskunft zum Stand der Umsetzung der Bildungspläne, deren jeweilige Ergebnisse in einem Überblicksartikel von Smidt & Schmidt (2012) zusammengetragen wurden.

Für einige andere Bildungsbereiche (z. B. Naturwissenschaften, Zimmermann, 2012) liegen ebenfalls einzelne Studien vor, die aus Kapazitätsgründen hier jedoch nicht berücksichtigt werden.

a) Kompetenzen bei Studien- bzw. Ausbildungsabschluss und deren Entwicklung in den ersten Berufsjahren

Knapp 75 Prozent aller befragten FachschulabsolventInnen fühlen sich am Ende ihrer Ausbildung gut gerüstet für allgemeine pädagogische Aufgaben und die Kleingruppenarbeit. Deutlich schlechter fällt jedoch die Selbsteinschätzung für weniger geläufige Bereiche wie z. B. die Arbeit mit speziellen Zielgruppen aus. So halten sich 40 Prozent der Befragten für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, Kindern aus anderen Herkunftsländern und für die Integration von Behinderten nur unzureichend ausgebildet (Andermann, Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1996, S. 145).

Diese älteren Befunde zur selbst eingeschätzten Kompetenz stimmen weitgehend mit der aktuellen Kompetenzfremdeinschätzung durch FachschullehrerInnen überein (Kleeberger & Stadler, 2011). So werden den

FachschulabsolventInnen für die Kernbereiche der Arbeit wie Beziehungsgestaltung, Begleitung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse gute Kompetenzen zugeschrieben – für Aufgaben im Bereich Inklusion jedoch eher geringe Kompetenzen.

Die befragten HochschulabsolventInnen der AVE- und der bawüff-Studie schätzen sich in den Kompetenzbereichen „Das Kind in Beziehung zu sich und anderen“ (z. B. Förderung sozialer Kompetenzen), „Kind und Welt“ (z. B. Förderung naturwissenschaftlichen Denkens) sowie „Sprache“ (Sprachförderung, Sprachdiagnostik) überwiegend gut ein (Mischo, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

Die Analyse von Unterschieden zwischen den Ausbildungstypen Hochschule und Fachschule zeigt, dass sich die FachschulabsolventInnen in allen drei Kompetenzbereichen durchweg besser bewerten als die HochschulabsolventInnen, in einem sprachbezogenen Wissenstest (objektive Kompetenzmessung) erzielen jedoch die HochschulabsolventInnen die besseren Ergebnisse (Hendler et al., 2011).

1,5 bis 3,5 Jahre nach Studienabschluss gehen die befragten HochschulabsolventInnen der bawüff-Studie von einem signifikanten Kompetenzzugewinn in den Bereichen „Didaktik“ und „Kind in Beziehung zu sich und anderen“ aus, der vermutlich auf zwischenzeitlich gesammelte Berufserfahrungen zurückzuführen ist, während für den Bereich „Kind und Welt“ jedoch keine Kompetenzzugewinne festzustellen sind (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

b) Kompetenzen zur pädagogischen Alltags- und Beziehungsgestaltung aller Fachkräfte im Beruf

Analog zu den Ergebnissen zur Kompetenzeinschätzung bei Ausbildungsende beurteilen die pädagogischen Fachkräfte – unabhängig von deren Berufserfahrung und Qualifikation – ihre Kompetenzen für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern überwiegend gut. Dies trifft insbesondere für die Bereiche „Organisation und Gestaltung des Kita-Alltags“, „Spiel“ und „Gestaltung der Eingewöhnungsphase“ zu. Auch für beziehungsorientierte und pflegerisch-betreuende Anforderungsbereiche wie „Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung der eigenen Beziehung zum Kind“, „Aufbau verlässlicher und tragfähiger Beziehungen (U3)“, „Wahrnehmung der körperlichen Bedürfnisse und Körpersignale der Kinder (U3)“, „entwicklungsgemessene Pflege und Betreuung (U3)“, „Gesundheit, Ernährung und Hygiene“ und „Wahrnehmung der Beziehungsstrukturen in Gruppen/Gestaltung von Gruppensituationen“ fühlen sich 45,3 Prozent der Befragten „sicher“ bis „sehr sicher“. Etwas geringer fällt das Selbstkonzept hinsichtlich der Bereiche „Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen einzelner Kinder“ und „Begleitung und Unterstützung der Kinder bei der Erkundung und Aneignung der Welt“ und „Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder“ aus (hierin fühlen sich 40,6 Prozent der Befragten „sicher“ bis „sehr sicher“) (Beher & Walter, 2012, S. 27f.).

c) Beobachtung

Beobachtungskompetenzen

Für die Anforderungsbereiche Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung der kindlichen Entwicklung sowie daraus abzuleitende Fördermaßnahmen billigen sich die Fachkräfte vergleichsweise geringere Kompetenzen zu (lediglich 30 Prozent fühlen sich darin „sicher“ bzw. „sehr sicher“) (Beher & Walter, 2012, S. 28). Eine qualitativ-interpretative Untersuchung von Wildgruber (2011, 2012) widmet sich der Frage, welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte bei der Auswertung von Beobachtungen kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse anwenden. Dabei wurden sowohl 16 BerufspraktikantInnen am Ende ihrer Ausbil-

dung als auch weitere 16 Fachkräfte mit unterschiedlich fortgeschrittener Berufs- sowie Weiterbildungserfahrung nach der „Methode des lauten Denkens“ gebeten, ihre eigene Praxis der Beobachtungsauswertung zu rekonstruieren.

Dabei ergeben sich vier Kompetenzdimensionen mit jeweils zwei Polen divergierender Orientierungen wie Konstruktivität vs. Realität, Offenheit vs. Fokussiertheit, Kind vs. Kriterienorientierung sowie Ressourcen- vs. Defizitorientierung. Über den interindividuellen Vergleich der Fälle lassen sich charakteristische Unterschiede zwischen weiterbildungserfahrenen und weiterbildungsunerfahrenen Erzieherinnen beschreiben.

Die simulierte Praxis der weiterbildungserfahrenen ErzieherInnen zeichnet sich –verglichen mit jener der unerfahrenen Erzieherinnen – durch eine stärkere Orientierung an Konstruktivität und durch ein höheres Maß an Reflexivität aus. So entwickeln die erfahrenen ErzieherInnen zum besseren Verständnis des Kindes bspw. unterschiedliche Lesarten ihrer Beobachtungen und nutzen Wiederholungsschleifen oder den Austausch im Team, um ihre jeweiligen Annahmen zu überprüfen. ErzieherInnen ohne Weiterbildungserfahrungen zeigen hingegen ein stärker regel- und normgeleitetes Analyseverfahren und berücksichtigen die eigene Perspektivität eher weniger.

Im Rahmen einer Studie zu den Deutungskompetenzen von 30 qualitativ befragten pädagogischen Fachkräften (Kieselhorst, Bree & Neuß, 2013) können insgesamt vier Deutungstypen herausgearbeitet werden, wobei ca. die Hälfte aller Befragten (Typ „Erfahrungsorientierte“ und Typ „Informierte“) keine oder kaum Bezüge zu fachlichen Konzepten aufweisen und im simulierten Fachgespräch bevorzugt auf alltagssprachliche Formulierungen zurückgreifen.

Die beiden anderen Typen („Methodiker“ und „Lerntheoretiker“) zeichnen sich durch ein breiteres Beobachtungs- und Deutungsschema aus, das neben erfahrungsbezogenen Wissensbeständen theoretisches Wissen miteinbezieht. Einen expliziten Wissenschaftsbezug zeigt sich jedoch nur bei der Gruppe der „Lerntheoretiker“ (n=3), die sich ausschließlich aus akademisch ausgebildeten KindheitspädagogInnen zusammensetzt. Dennoch führt der erweiterte Fachbezug dieser Typen nicht zu einer erhöhten Sicherheit bei den Beobachtungs- und Deutungsprozessen.

Allen Typen gemein ist eine große Zurückhaltung bezüglich abzuleitender Interventionen, welche sich – so der Autor – aus der pädagogischen Blickrichtung des sich selbst bildenden Kindes speist.

Beobachtungspraxis

Die Studie von Viernickel et al. (2013) belegt, dass sich die ca. 800 befragten Fachkräfte bereits intensiv mit der in den Bildungsprogrammen geforderten Implementierung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auseinandergesetzt haben. Insgesamt zeigt sich dabei eine ausgeprägte Heterogenität der Beobachtungspraxis und -qualität (S. 87ff.).

So geben 2/3 der Befragten an, den Mindestanforderungen der Bildungsprogramme zu folgen und alle Kinder mindestens einmal im Jahr systematisch zu beobachten. In kürzeren Abständen rückt dabei eine kleine Anzahl von Kindern (bevorzugt jene mit potentiellen Entwicklungsauffälligkeiten) in den Fokus; ebenso bieten bevorstehende Elterngespräche punktuell einen besonderen Anlass zu einer eingehenden Beobachtung.

Bei den eingesetzten Beobachtungssystemen nutzen die Fachkräfte bevorzugt individuums- und ressourcenzentrierte (prozessorientierte) Verfahren (wie bspw. Bildungs- und Lerngeschichten), kaum jedoch interaktions- oder gruppenbezogene Beobachtungsmethoden.

Standardisierte diagnostische Verfahren zur Feststellung von potenziellen Entwicklungsauffälligkeiten

kommen bei ungefähr der Hälfte der Befragten mindestens einmal jährlich bei allen Kindern zum Einsatz (ebd., S. 90).

Auffallend ist, dass die sogenannten freien Beobachtungen mit oder ohne schriftliche Notizen oder selbstentwickelte Verfahren trotz einer Vielzahl vorhandener methodengestützter Verfahren in den Einrichtungen am häufigsten genutzt werden.

Die Auswertung der Beobachtungsdaten erfolgt in erster Linie im Austausch mit einzelnen KollegInnen (zu 66 Prozent immer), in etwas geringerem Maße mit Eltern (zu 34 Prozent immer), jedoch deutlich seltener mit der Leitung oder dem gesamten Team. Eine Rückkoppelung an die Kinder (zu 8 Prozent immer) oder an externe Kooperationspartner wie Lehrkräfte oder VertreterInnen von Fachdiensten findet am seltensten statt. Die erhobenen Beobachtungsergebnisse fließen insbesondere in die Vorbereitung von Elterngesprächen, den Austausch mit Eltern und in die Ableitung von Bildungszielen für Kinder ein (ebd., S. 94). Inwieweit die Beobachtungsergebnisse auch in die konkrete Ausgestaltung der Bildungsarbeit eingebracht werden und somit Wirkung bei den Kindern zeigen, kann anhand der Untersuchung nicht geklärt werden (Schulz & Cloos, 2013, S. 791).

Insgesamt nehmen alle befragten Fachkräfte eine große Diskrepanz zwischen den professionellen Anforderungen an die Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben und den zur Verfügung stehenden zeitlichen wie personellen Ressourcen wahr.

Eine ähnlich hohe Variabilität der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis hinsichtlich Häufigkeit, Dauer und Art der verwendeten Instrumente dokumentiert auch die Studie von Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer (2011). Auch hier bestätigt sich eine deutliche Präferenz zugunsten eigener nichtstandardisierter Beobachtungen und kompetenzorientierter Verfahren, während die diagnostischen und normierten Verfahren auf deutliche Vorbehalte bei den 253 befragten Fachkräften stoßen und weniger genutzt werden.

Ferner zeigt sich, dass Einrichtungen, die Beobachtungsverfahren konzeptgebunden einsetzen (wie z. B. beim infans-Konzept; vgl. Laewen & Andres, 2002) im Durchschnitt mehr Zeit in die Beobachtungsverfahren investieren und diese signifikant häufiger als Grundlage für die fachliche Reflexion im Team nutzen als Einrichtungen, welche die Beobachtungsverfahren isoliert vom jeweiligen Konzept einsetzen. Welchen Beitrag die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis zur Bildungsförderung der Kinder leistet, konnte im Rahmen der Untersuchung jedoch ebenfalls nicht aufgeklärt werden.

In Bezug auf die Praxis prozessorientierter Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten liegen zwischenzeitlich einige empirische Forschungsbeiträge vor. So wurden im Projekt „Beobachtung und Erziehungspartnerschaft“ (2006–2009) ca. 250 pädagogische Fachkräfte in insgesamt 27 Kindertageseinrichtungen in externen Fortbildungen und regelmäßig fachlich begleiteten Inhouse-Projektarbeitstreffen bei der Implementation der Bildungs- und Lerngeschichten begleitet (Weltzien & Viernickel, 2012, S. 80).

Am Ende des Projekts berichten die Fachkräfte von konzeptionellen Veränderungen (Veränderungen im Raum- und Materialangebot, Einführung von Projektarbeit, Reorganisation des Tages- und Wochenablaufs, zunehmende Verstetigung der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis) und einem subjektiv spürbaren Zuwachs an Kompetenzen in den Bereichen Umgang mit Medien, entwicklungspsychologische Kenntnisse, interkulturelle Pädagogik und Gesprächsführung.

Weiterführende Analysen zeigen, dass die wahrgenommenen Kompetenzzuwächse der Fachkräfte abhängig sind vom persönlichen Kenntnisstand bezüglich entwicklungswissenschaftlicher Grundlagen, interkult-

ureller Pädagogik und Gesprächsführung und der Anzahl der konzeptionellen Veränderungen (z. B. Reorganisation von Tages- und Raumgestaltung) (ebd., S. 84).

Positive Veränderungen im Hinblick auf die kognitiven Orientierungen der Fachkräfte und die Qualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind zeigen sich ebenso in Gestalt von subjektiven Kompetenzzuwächsen, einem veränderten kompetenzorientierteren Blick auf die Kinder und einer beobachtbaren, häufigeren Nutzung von Interaktionsgelegenheiten für dialogorientierte Gespräche zwischen ErzieherInnen und Kindern (Weltzien & Viernickel, 2008).

Im Rahmen des Projekts „Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten“ in 13 Einrichtungen des Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e. V. können die Autoren Moritz et al. (2010) ebenfalls positive Veränderungsprozesse im Sinne eines subjektiv wahrgenommenen – allerdings nicht weiter spezifizierten Kompetenzzugewinns der Fachkräfte benennen (S. 34).

Weiter geben zwei Drittel der befragten Fachkräfte an, die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Kinder besser als zuvor wahrzunehmen und bei ungefähr der Hälfte hat sich der Blick auf die kindlichen Lernprozesse positiv verändert (Müller & Zipperle, 2011, S. 135). Als den Implementierungsprozess unterstützend werden Inhouse-Schulungen, Fortbildungen und Praxisbesuche wahrgenommen.

Der Anspruch des neuseeländischen Konzeptes der Learning Stories, Bildungs- und Lerngeschichten als didaktisches Grundprinzip zu verstehen und konzeptionell zu verankern, wird jedoch nur ansatzweise sichtbar, wobei die Befunde dennoch auf eine gesteigerte professionelle Haltung der Fachkräfte hindeuten, die sich insbesondere in einem differenzierteren und stärker ressourcenorientierten Blick auf kindliche Lernprozesse äußert.

Im Mittelpunkt des ethnografisch angelegten Projekts „Professionelle Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen“ (Schulz & Cloos, 2011) steht eine Untersuchung der Beobachtungspraxis in vier Einrichtungen in Niedersachsen, deren Fachkräfte sich am Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten oder am Early-Excellence-Konzept orientieren.

Im Rahmen der Rekonstruktion der Beobachtungspraktiken zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte in großer Nähe und Zugewandtheit zum Kind beobachten (ebd., S. 110). Hinsichtlich der Beobachtungszeitpunkte, -kinder und -situationen nehmen die Fachkräfte jedoch eine pragmatische Selektion vor: Die Entscheidung, wann welches Kind beobachtet wird, wird nach den bestehenden Beobachtungsplänen und den jeweils vorhandenen Ressourcen getroffen.

Ferner treffen die Fachkräfte selektive Entscheidungen darüber, ob sich die Situation für eine weitere Beobachtung ertragreich und somit als beobachtungsrelevant erweist. Derartig vorgelagerte Einschätzungen erweisen sich ebenso richtungsweisend für die Interpretation der Beobachtungen. Daher – so das Resümee der Autoren – „[...] geschehen die Beobachtungen gerade nicht erwartungs- und bedeutungsoffen gegenüber dem Beobachtungsgegenstand“ (ebd., S. 111).

d) Sprache

Sprachbezogene Kompetenzen

Eine Pilotuntersuchung von Ofner et al. (2011) widmet sich u. a. dem Vergleich zwischen den deklarativen Wissensbeständen von kindheitspädagogischen Bachelorstudierenden (n=14) und fachschulisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräften im Beruf (n=25). In einem Multiple-Choice-Test zum Wissen über

Sprache als kognitives und kommunikatives System und zum Wissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit schneiden die Studierenden signifikant besser ab als die im Beruf stehenden pädagogischen Fachkräfte (der Mittelwert der korrekt gelösten Aufgaben der Studierenden lag um 20 Prozent über dem der berufstätigen Fachkräfte) (ebd., S. 34). Innerhalb der Gruppe der Berufstätigen zeichnen sich weiterhin hohe Varianzen des bereichsspezifischen Wissens über Sprache ab. Fachkräfte, die an sprachbezogenen Weiterbildungsthemen teilgenommen hatten, erzielten dabei signifikant bessere Leistungen.

Welche Bedeutung dem Wissensrepertoire pädagogischer Fachkräfte in konkreten beruflichen Anforderungssituationen zukommt, ist Gegenstand einer aktuellen qualitativen Untersuchung von Faas (2013). Dabei wurden im Rahmen von Interviews 30 pädagogische Fachkräfte zu ihrer wissensbezogenen Auseinandersetzung mit beruflichen Aufgaben im Bereich sprachlicher Bildung und Förderung befragt.

Die empirischen Analysen der Gesprächsaufzeichnungen ergeben, dass die Argumentationsweisen bevorzugt durch didaktisches Planungs- und Handlungswissen (z. B. Konzepte, Programme und Methoden zur Sprachförderung) und subjektbezogenes Interaktionswissen (z. B. erfahrungsbezogene Erwartungen bezüglich kindlicher Verhaltensweisen, Kenntnisse bezüglich der Interessen und Vorlieben einzelner Kinder) bestimmt wird. Abstraktere Wissensbestände, die nicht direkt an konkreten Handlungszusammenhängen ansetzen wie das frühpädagogische Grundlagenwissen oder das bereichs- und themenbezogene Fachwissen, werden dagegen wenig eingebracht (ebd., S. 246).

Bezogen auf einzelne ausgewählte Aufgabenbereiche, die den Fachkräften besser vertraut sind, greifen die Fachkräfte mit erweiterter Qualifikation (z. B. Pädagogikstudium, Zusatzqualifikation) tendenziell eher auf theoretische Wissensbestände zurück als ihre traditionell ausgebildeten Kolleginnen (ebd., S. 249).

In einer multimethodisch angelegten Untersuchung (schriftliche Befragung/Beobachtung) zur Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in NRW zeigen die 791 schriftlich befragten Fachkräfte überwiegend professionelle Haltungen, wobei Sprachdiagnostik, bedarfsorientierte und gezielte Sprachförderung, systematische Förderung von Schriftsprache, eine enge Zusammenarbeit mit Eltern als genuine und selbstverständliche Bestandteile von Sprachförderung betrachtet werden (Fried 2010, S. 2010). Auch wenn die Fachkräfte gezielte Sprachförderung für wichtig erachten, berichten lediglich 40 Prozent der Befragten spezifische Methoden für mehrsprachige Kinder anzuwenden. Lediglich 40 Prozent geben an, Kinder dazu zu ermuntern, verschiedene Sprachen zu sprechen (Fried, 2007, S. 27).

In Bezug auf die Förderung von Kindern mit Sprachstörungen zeigt sich eine ambivalente Haltung. So halten die Fachkräfte einerseits das Wissen um Sprachauffälligkeiten für wichtig, andererseits sind nur 25 Prozent der Befragten davon überzeugt, Kinder mit Sprachauffälligkeiten fördern zu können; nur gut die Hälfte traut sich zu, Verfahren zur Spracherfassung in den Alltag zu integrieren und lediglich 15 Prozent geben an, kompensatorische Angebote selbst durchführen zu können. Die größten subjektiven Wissenslücken weisen die befragten Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen von Sprachförderung, Förderung von Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs und Strategien zur Sprachförderung von spezifischen Adressatengruppen wie bspw. Kinder mit Sprachstörungen auf. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Fachkräfte, die in Sprachförderinitiativen eingebunden sind, signifikant höhere Wissensbestände zeigen (z. B. Konzeptwissen zur Sprachförderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen) und auch professionellere Ansichten in Bezug auf den Einsatz von Sprachdiagnostik und kompensatorische Sprachförderung vertreten als deren KollegInnen, die nicht in die gezielte Sprachförderung involviert sind (ebd., S. 28f.).

Sprachförderrelevante Handlungspraxis und Prozessqualität

Im Jahr 2010 erweitert Fried ihre Untersuchung auf die sprachförderrelevanten Könnensressourcen pädagogischer Fachkräfte mittels eines eigens entwickelten Beobachtungs- und Einschätzungsverfahrens (Fried & Briedigkeit, 2008) (n=206, davon waren 161 an der ersten Befragung beteiligt). Die ermittelten Ergebnisse zeigen bei den pädagogischen Fachkräften ein mäßiges bis gutes Niveau sprachförderrelevanter Kompetenzen (Fried, 2010, S. 213). Bezogen auf die Qualitätsdimension Beziehung (z. B. Nähe, Kongruenz) ergeben sich gute bis exzellente Werte und in Bezug auf Organisationsqualität (z. B. Planung, pädagogischer Überblick) gute Werte. Für die Dimensionen der adaptiven Unterstützungsleistungen (z. B. Sensitivität, Handlungen verbalisieren) und insbesondere der sprachlich-kognitiven Herausforderungsstrategien (z. B. Zusammenhänge erklären, offene Fragen) ergeben sich hingegen ungünstige Werte. Zwischen den Könnens- und Wissensressourcen lassen sich schwache Zusammenhänge feststellen. Interessant ist dabei, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und die Nutzungshäufigkeit von sprachförderrelevanten Programmen bzw. Instrumenten zwar die Wissensressourcen erhöhen, hier jedoch keinen Einfluss auf die Könnensdimension haben (ebd., S. 215f.).

Weitere Informationen zur sprachförderrelevanten Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern stellt Fried (2013) in drei Sonderauswertungen aus unterschiedlichen Forschungsprojekten vor. In der ersten Auswertung liegt das ermittelte Qualitätsniveau sprachförderrelevanter Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften (n=291) und den Kindern im Durchschnitt deutlich unter dem Bereich „gut“. Mittels Clusteranalysen können zwei Gruppen identifiziert werden, die „Profi-Gruppe“ (n=127), deren Interaktionsverhalten sich insgesamt auf einem guten bis exzellenten Qualitätsniveau bewegt, und die „Routinier-Gruppe“ (n=164), für die ein eher unzureichendes Qualitätsniveau festzustellen ist. Hinsichtlich der Qualitätsdimension der sprachlich-kognitiven Herausforderungen hebt sich die „Profi-Gruppe“ am deutlichsten von der „Routinier-Gruppe“ ab.

Der Frage, welche erfahrungs-, ausbildungs- und wissens- bzw. professionsbezogenen Kompetenzen zu diesen unterschiedlichen Könnensausprägungen beitragen, geht Fried in der zweiten Untersuchung nach. Dabei zeigen sich bedeutsame, wenn auch mäßige Zusammenhänge zwischen der Reflexionskompetenz, der zukunftsorientierten Lernbereitschaft und dem sprachförderrelevanten Könnensrepertoire der 195 befragten und beobachteten Fachkräfte.

Ob und inwieweit sich die Struktur- und Orientierungsqualität und die für die Sprachförderung relevante Interaktionsqualität auf die Sprachentwicklungsprozesse der Kinder (hier Erzählkompetenz) niederschlägt, ist Gegenstand der dritten Analyse. Dabei zeigen sich direkte Fördereffekte der Interaktionsqualität auf die Erzählkompetenzen der Kinder (n=437), während sich die Struktur- und Orientierungsqualität lediglich indirekt, vermittelt über die Interaktionsqualität, auf die kindlichen Erzählkompetenzen auswirkt (ebd., S. 35ff.).

In der Studie von Viernickel et al. (2013) werden nach Ansicht der Fachkräfte die in den Bildungsprogrammen geforderte alltagsintegrierte Sprachförderung weitestgehend realisiert. Dabei dominieren in der Regel klassische Formen (Vorlesen, Singen, Fingerspiele, Gesprächsrunden), während neuere und explizit dialogische Ansätze (Sustained Shared Thinking, Erzählwerkstatt etc.) oder die Durchführung besonderer sprachförderlicher Aktivitäten wie z. B. Bibliotheks- Theater- und Museumsbesuche, Kinderkonferenzen oder Theaterspielen hingegen seltener zum Einsatz kommen (vgl. auch Sonderauswertung der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“, Viernickel et al., 2013, vgl. Kap. 4.2).

Nach wie vor bleibt die Förderung in einer Sprache das vorrangige Ziel der frühen Sprachförderung, während nur wenige Fachkräfte (18 Prozent) multilinguale Förderstrategien verfolgen (z. B. Singen von Liedern oder die Begrüßung in den Sprachen der Kinder) (ebd., S. 111).

Der Einsatz von sprachdiagnostischen Verfahren erfolgt bei insgesamt 40 Prozent der Einrichtungen, bevorzugt dann, wenn die Kinder einem sozial schwachen Milieu zugehören oder einen hohen Migrationsanteil aufweisen.

Insgesamt fühlen sich die Befragten für die Anforderungen im Bildungsbereich Sprache unzureichend qualifiziert und wünschen sich neben der allgemeinen Verbesserung der Rahmenbedingungen Fortbildungsmaßnahmen zur Kompetenzerweiterung (bspw. in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit) sowie Entlastung durch Sprachförderspezialisten im Team, die bei 40 Prozent der Einrichtungen bereits zur Verfügung stehen (ebd., S. 114).

Sprachförderkonzepte

Im Rahmen der Untersuchung zur Wirksamkeit dreier Sprachförderkonzepte in Baden-Württemberg (EVAS) zeigt sich, dass Vorschulkinder, die spezifische sprachliche Fördermaßnahmen (additive Förderung) im letzten Kindergartenjahr erhielten, nach der Förderung keine besseren sprachlichen Fähigkeiten aufweisen als Kinder, die lediglich an unspezifischen Förderaktivitäten im Kindergarten-Alltag teilnahmen (Hofmann et al., 2008).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch andere Studien (z. B. Weingartener-Studie, Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; „Deutsch für den Schulstart“, Sachse et al., 2012) (Kammermeyer & Roux, 2013, S. 521). Hofmann et al. (2008) diskutieren diese Befunde im Kontext des unterschiedlichen Ausgangsniveaus der Fachkräfte und der kurzen Schulungszeiten (max. 3 bis 4 Tage), die insbesondere unerfahrenen Förderkräften möglicherweise keine ausreichende Wissensgrundlage bieten.

Der Qualität der Fördergruppen im Kontext additiver Sprachförderung widmet sich in der Folge Kammermeyer, Roux & Stuck (2011). Die Studie berichtet, dass externe Beobachter die Qualität der emotionalen Unterstützung und Gruppenführung gut, die sprachliche Anregungsqualität (Einsatz von Sprachförderstrategien) der durchführenden Fachkräfte jedoch nur niedrig bewerten (Kammermeyer & Roux, 2013, S. 521).

Aktuelle Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass mit Hilfe einer ganzheitlichen, alltagsintegrierten Sprachförderung in Verbindung mit einer intensiven und verhaltensnah angelegten Schulung der pädagogischen Fachkräfte, sprachliche Teilleistungen von Kindern im Vorschulalter verbessert werden können (Jungmann, Koch & Etzien, 2013).

So zeigen bspw. die Befunde von Buschmann et al. (2010), dass sprachauffällige Krippen- bzw. Kindergartenkinder, deren ErzieherInnen im Rahmen eines intensiven Interaktionstrainings und von Videosupervision geschult wurden (Erarbeitung und Einübung sprachförderlicher Verhaltens- und Interaktionsweisen, sprachmodellierende Strategien, Übungen zu den Techniken des dialogischen Buchanschauens, dialogisches Vorlesen etc.), einen signifikant höheren aktiven Wortschatz und deutlich bessere sprachproduktive Leistungen erbringen als Kinder der Vergleichsgruppe (in dieser Gruppe erhielten die Fachkräfte herkömmliche Fortbildungen) (ebd.).

Weitere Hinweise zur Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung finden sich bei Jungmann et al. (2013). In dieser Studie (Prä-Post-Design) zeigen die 263 Kinder (darunter 60 Kinder mit Sprachauffällig-

keiten), deren BezugserzieherInnen an einer Fortbildungsreihe zur alltagsintegrierten Sprachförderung teilgenommen hatten, bereits nach sechs Monaten signifikant verbesserte Sprachleistungen. In den Regressionsanalysen erweist sich das veränderte sprachliche Verhalten der Fachkräfte beim Bilderbuchbetrachten nach dem sprachlichen Eingangsniveau als zweitstärkster Prädiktor für sprachliche Leistungszuwächse im Bereich des kindlichen Sprachverständnisses und des Sprachgedächtnisses.

e) Gruppen- und zielkindbezogene Prozessqualität in Kindertagesstätten

Die Prozessqualität ist einer von insgesamt vier Qualitätsbereichen der Kindertagesbetreuung, die zusammen das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell bilden (Tietze et al., 1998).

Die Prozessqualität gilt dabei als eine der bedeutendsten Qualitätsdimensionen und bezieht sich auf „die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt macht“ (Tietze et al. 1998, S. 21). Prozessqualität lässt sich wiederum differenzieren in allgemeine (wie bspw. Pflege- und Betreuungsaspekte, räumlich-materielle Umgebung, allgemeine Förderaspekte) sowie bereichsspezifische Aspekte (wie z. B. die Förderqualität der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen); ferner lässt sich zwischen gruppenbezogener und individuumsbezogener Prozessqualität unterscheiden (Kluczniok, Sechting & Roßbach, 2012).

Seit Einführung des vorgenannten Qualitätsmodells wandten sich einige Forschungsprojekte mittels umfangreicher Erhebungen, wie z. B. mehrstündiger Beobachtungsverfahren der Erfassung unterschiedlicher Qualitätsbereiche in der Kindertagesbetreuung zu.

So ermittelt die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK, Tietze et al., 2012) bei annähernd 600 Betreuungseinrichtungen in ganz Deutschland auf Gruppenebene ein lediglich mittelmäßiges Niveau der pädagogischen Prozessqualität. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits Mitte der 90er Jahre bei der ECCE-Studie festgestellt (Tietze et al., 1998).

Auch die BiKS-Studie der Universität Bamberg (Kuger & Kluczniok, 2008) zeigt, dass die allgemeine Prozessqualität in den 97 untersuchten Kindergärten in Bayern und Hessen auf mittlerem Niveau liegt. Dabei fällt die bereichsspezifische Prozessqualität (z. B. die Förderung von Literacy, Sprache und mathematischer Kompetenzen) niedriger aus als das Niveau der allgemeinen Prozessqualität (Kluczniok, Sechting & Roßbach, 2012).

Ein ähnliches, lediglich mittleres Qualitätsniveau der Prozessqualität ergibt sich auch für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Krippen (Wertfein, Kofler & Müller, 2011).

Im Rahmen der längsschnittlich angelegten Studie „Zielkindbezogene Qualität“ (insgesamt fünf Messzeitpunkte während der gesamten Kindergartenzeit), als erweiterter Teil der BiKS-Studie, richtet Smidt (2012) den Beobachtungsfokus auf jene Erfahrungen, die das einzelne Kind (n=107) im Laufe der Kindergartenzeit durchläuft. Den Befunden folgend erweist sich die zielkindbezogene Qualität in allen Einrichtungen insgesamt als unzureichend. So können zwar einerseits Stärken in der Förderung sozialer Fähigkeiten, andererseits jedoch deutliche Defizite in der Förderung global-kognitiver und bereichsspezifischer Inhalte festgestellt werden (ebd., S. 196). Obwohl die Kinder sowohl ein ausreichendes Maß an sprachbezogenen und kreativen Anregungen als auch am Ende der Kindergartenzeit verstärkt schulvorbereitende Angebote erfahren, fällt die Anregungsqualität in den Bereichen „Förderung von nicht sprachlicher Literacy“ und „Förderung von

Numeracy“ niedrig aus; ein Befund, der sich im Verlauf der Kindergartenzeit auch nicht wesentlich ändert (ebd., S. 183).

Ergebnisse zur didaktischen Struktur lassen erkennen, dass die Kinder 58 Prozent der Beobachtungszeit im Freispiel verbringen und nur zu einem kleinem Zeitanteil von 8 Prozent (mit zunehmendem Alter steigt der Anteil auf 27 Prozent) in durch Erzieher geplante und vorstrukturierte Aktivitäten eingebunden sind. Eine Zeitspanne von 12 Prozent fällt über die Messzeitpunkte hinweg unverändert auf kognitiv wenig anregende Übergänge und Wartezeiten. Diese Ergebnisse entsprechen damit weitestgehend den Befunden der ECCE-Studie (Tietze et al., 1998). Mit Blick auf die Interaktion zwischen ErzieherInnen und Kindern zeigt sich, dass die ErzieherInnen im Mittel in 48 Prozent der Beobachtungszeit mit Kindern interagieren, jedoch lediglich 13 Prozent der Beobachtungszeit auf unterstützende, helfende und korrigierende Verhaltensweisen verwenden (Smidt, 2012, S. 177).

In der ethnografisch angelegten Videostudie (61 pädagogische MitarbeiterInnen in 17 Kitas) kommt König (2006) zu dem Ergebnis, dass die Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind weniger durch bildungsanregende und herausfordernde Impulse als vielmehr von Routinen zur Bewältigung alltäglicher Abläufe bestimmt sind. Zwar ist der Alltag von einer wertschätzenden und sensiblen Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kindern geprägt (vgl. auch Remsperger, 2011), darüber hinaus können jedoch kaum förderliche Austauschformen, wie König sie der Kategorie „dialogisch entwickelnde Interaktionsformen“ zuordnet, beobachtet werden. So werden Kinder nur selten zu einem vertieften Verständnis über den jeweiligen Bildungsgegenstand oder die Weiterentwicklung von Gedankengängen angeregt. Im Alltag dominieren vielmehr instruierende und reaktive Interaktionsformen, wie dies bereits in der ECCE-Studie (Tietze et al., 1998) festgestellt wurde. Ferner zeigt König auf, dass der Alltag von einer hohen Komplexität (parallel auszuführende Interaktionsformen, Unterbrechungen, Wechsel des Gesprächsgegenstandes) geprägt ist, sodass im Alltag nur wenig Zeit bleibt, sich dem einzelnen Kind zuzuwenden und damit kontinuierliche Fachkraft-Kind-Interaktionen sicherzustellen. Auf diesem Hintergrund scheint nachvollziehbar, dass die Bildungsansprüche im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen nur schwer einlösbar sind.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für diese Ergebnisse sieht König in der von den Fachkräften bevorzugten pädagogischen Blickrichtung des sich selbst aktivierenden und bildenden Kindes, das möglicherweise dazu führt, Bildungsanreize von außen nur zurückhaltend, bzw. sparsam einzusetzen.

Erste Ergebnisse der Freispiel-Videoanalysen im Forschungsprojekt PRIMEL (Professionalität von Fachkräften im Elementarbereich) weisen darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte (n=90) im Analysebereich der Beziehungs- und Bindungsgestaltung (Responsivität, Erzählimpulse) eine hohe Responsivität im Sinne einer prompten Zuwendung bei kindlichen Anliegen zeigen. In der Freispielzeit werden jedoch nur wenige Situationen genutzt, um Kinder zum Erzählen anzuregen.

Während die kindlichen Anliegen mehrheitlich dem Bereich Bildung (z. B. Produkte zeigen, spielen wollen, etwas erzählen) zuzuordnen sind, gehen die Fachkräfte weniger auf die Bildungsbedürfnisse der Kinder ein, sondern beantworten bevorzugt Anliegen aus dem Bereich der Organisation (z. B. um Erlaubnis/Material fragen).

Die Analyseergebnisse der Bindungs-Explorations-Balance (Stressreduktion, Sicherheit, Assistenz, Explorationsunterstützung) weisen darauf hin, dass die Fachkräfte eher sicherheitsvermittelnde (z. B. Zulassen von Nähe, positive Bestärkung bei Lösungsversuchen) und assistierende Strategien (z. B. Informationsvergabe, Handlungsunterstützung) anwenden und Kinder dagegen weniger zur aktiven Exploration anregen oder bei der Regulation von negativen und positiven Gefühlen (Stressreduktion) unterstützen (Wadepohl & Mackowiak, 2013, S. 103ff.).

f) Inklusion

Kompetenzen aller Fachkräfte im Beruf

In Bezug auf die Umsetzung der inklusiven Pädagogik nehmen sich die pädagogischen Fachkräfte unterschiedlich kompetent wahr (Behr & Walter, 2012).

Am kompetentesten beschreiben sich die Befragten im Bereich der geschlechtersensiblen Erziehung; vergleichsweise geringere Kompetenz-einschätzungen zeigen sich dagegen bei der interkulturellen Erziehung aller Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund) und integrativen Förderung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte.

Für die Begleitung und Förderung von Kindern in Familien mit schwierigen Lebenslagen sowie für die Integration von Kindern mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen werden die geringsten Kompetenzen angegeben (lediglich 28,6 Prozent der Befragten geben an, sich darin „sicher“ bzw. „sehr sicher“ zu fühlen) (ebd., S. 27f.).

Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten

Unterschiedliche Studien zur Arbeitszufriedenheit und Gesundheit von pädagogischen Fachkräften legen nahe, dass die unmittelbare Arbeit mit Kindern im Allgemeinen als sinnstiftend und persönlich bedeutsam erlebt wird und eine wichtige Ressource im Umgang mit allgemeinen Arbeitsanforderungen darstellt und ebenso zur Arbeitszufriedenheit beiträgt (Rudow, 2004; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Der Umgang mit entwicklungsbeeinträchtigten Kindern (Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten) stellt jedoch zusätzliche Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, die subjektiv – so die Ergebnisse unterschiedlicher Studien – mit erhöhter Belastung und verminderter Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte einhergehen (Rudow 2004; Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche et al., 2008; Honig, Joos & Schreiber, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

In der explorativen Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) fühlen sich die 101 befragten Fachkräfte zwar überwiegend kompetent im Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten, signalisieren zugleich jedoch einen erhöhten Qualifizierungs- und Beratungsbedarf in Form von entsprechenden Weiterbildungsangeboten und Supervision.

Weiterhin zeigt sich, dass sich sowohl höhere Qualifikationsvoraussetzungen (Zusatzausbildung, akademische Qualifikation) als auch die strukturelle Unterstützung durch Integrationsfachkräfte positiv auf das subjektiv erlebte Kompetenzgefühl und ebenso mildernd auf das Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte auswirken.

In der Studie von Kliche et al. (2008) (Befragung von 643 Einrichtungen in 14 Bundesländern) zeigt sich, dass die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte substantiell von strukturellen Arbeitsbedingungen, Träger, Einrichtungsgröße, und auch vom Gesundheitszustand der betreuten Kinder und dem sozialen Ein-

zugsgebiet der Einrichtungen beeinflusst wird. So erfahren pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in sozial benachteiligten Einzugsgebieten, wo auch mehr Kinder Entwicklungsauffälligkeiten und Verhaltensbesonderheiten zeigen, höhere Belastungen und eine geringere Arbeitszufriedenheit (S. 196). Eine Pilotstudie zur Evaluation des Einsatzes einer pädagogischen Fachkraft mit psychotherapeutischer Ausbildung in einer Kindertageseinrichtung eines Berliner Bezirkes in besonderer Problemlage kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere Eltern – häufig selbst psychosozial hochbelastet – einen erhöhten persönlichen Unterstützungs- und Beratungsbedarf aufweisen. Konnten die schwer erreichbaren Eltern jedoch erst einmal für die gemeinsame Zusammenarbeit gewonnen werden, zeigte sich auf der Ebene der Kinder eine deutliche Verbesserung ihrer psychischen Lage (Ludwig-Körner & Stegemann, 2014).

Pädagogische Prozessqualität in integrativen Einrichtungen

Nach einer vergleichenden Untersuchung der pädagogischen Prozessqualität in jeweils 15 integrativen Kindergruppen und Regelgruppen (Smidt, 2006) weisen die integrativen Gruppen deutliche Qualitätsvorteile im Bereich der räumlich-materialen Ressourcen auf, für den Bereich der pädagogischen Interaktionsqualität ergeben sich jedoch keine Qualitätsunterschiede zwischen den Gruppen (S. 84).

Analog zu oben genannten Befunden zur Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen bewegen sich die Werte sowohl bei den Regeleinrichtungen als auch bei den strukturell besser gestellten integrativen Einrichtungen insgesamt jedoch ebenfalls nur auf einem mittleren Qualitätsniveau (ebd., S. 546).

Während die Untersuchungsergebnisse von Heimlich & Behr (2005) ein ebenso durchschnittliches Qualitätsniveau in *integrativen Kindergartengruppen* berichten, ermitteln dieselben Autoren in einer weiteren Untersuchung in *integrativen Krippengruppen* dagegen ein deutlich günstigeres, nämlich hohes bis ausgezeichnetes Niveau der Prozessqualität (Heimlich & Behr, 2007).

Im Bereich der Einzelintegration findet sich bislang nur eine Studie von Seitz, Korff & Thim (2010). Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage nach den Peerinteraktionserfahrungen von Kindern mit und ohne Behinderungen, der mittels Gruppenbeobachtung und Interviews nachgegangen wird.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die befragten Fachkräfte gelingende Peerinteraktion zwar als wesentlich für eine gelingende Inklusion erachten; die teilnehmenden Beobachtungen verweisen jedoch nur auf ein geringes Maß an Unterstützung „zur Anbahnung bzw. Aufrechterhaltung von Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern“ (ebd., S. 83). Insgesamt zeigen die pädagogischen Fachkräfte eine eher geringe Aufmerksamkeit für die Peerinteraktionen, die den eigenen inklusiven Leitvorstellungen der Fachkräfte deutlich widerspricht (Lütje-Klose, 2013, S. 30f.).

g) Umsetzung der Bildungspläne

Nach der Studie von Beher & Walter (2012) fallen die Kompetenzeinschätzungen der Fachkräfte zur Umsetzung der Bildungspläne bzw. Bildungsvereinbarungen in pädagogisches Handeln vergleichsweise gering aus (37,7 Prozent der Befragten fühlen sich darin „sicher“ bzw. „sehr sicher“).

Dementsprechend liegen für die Umsetzung der Bildungsbereiche variierende Kompetenzeinschätzungen vor: So attestiert man sich für die Bereiche Sprache, kreatives Gestalten, Sport und Bewegung eher gute Kompetenzen (43,6 Prozent fühlen sich darin „sicher“ bzw. „sehr sicher“), während sich lediglich 30,3 Prozent der Befragten in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und den musisch-darstellenden Ausdrucksbereichen (Musik, Rhythmik, Tanz) „sicher“ bzw. „sehr sicher“ fühlen (Beher & Walter, 2012).

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit der Einschätzung der Lehrkräfte am Ende der Ausbildung (Kleeberger & Stadler, 2012).

In einer vorläufigen¹⁹ Übersicht zum Stand der Umsetzung der Bildungspläne in Deutschland haben die Autoren Smidt & Schmidt (2012) zentrale Ergebnisse aus zehn unterschiedlichen, meist landesspezifisch angelegten Befragungen zusammengetragen. Die Studien spiegeln allerdings lediglich die subjektiven Sichtweisen des pädagogischen Personals wieder und erlauben deshalb keine Aussagen darüber, inwieweit die Umsetzung der Bildungspläne in der Praxis tatsächlich erfolgte (ebd., S. 253).

Die einzige bundesweit angelegte repräsentative Studie (n=1805, Peuckert et al., 2010) zeigt, dass die Einführung der Bildungspläne zu einem veränderten bzw. erweiterten Angebot der pädagogischen Angebotsstrukturen (59 Prozent der Einrichtungen), zum Erwerb neuer Materialien (46 Prozent), zu einem höheren Angebot an Kleingruppenarbeit (37 Prozent) und einer veränderten Raumausstattung (28 Prozent) geführt haben (ebd., S. 247).

Den landesspezifisch angelegten Studien gemein ist die tendenziell bevorzugte Umsetzung der Bildungsbereiche Sprache (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen) und soziale *Bildung/Emotionalität* (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Sachsen). Einige Länder verweisen auf Schwerpunkte in der Umsetzung von *Bewegung* (Bayern, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen) und *naturwissenschaftlicher, mathematischer* und *technischer Bildung* (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen). Der zuletzt genannte Bildungsbereich findet in den Ländern Berlin und Rheinland-Pfalz jedoch weniger Beachtung.

Andere weniger umgesetzte/implementierte Bildungsbereiche sind in Baden-Württemberg die Bereiche „Denken“ und „Sinne“, in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen der Bereich „Medien“ und in Nordrhein-Westfalen die Bereiche „Religion und Ethik“ und „ökologische Bildung“. Eine diesbezügliche Ausnahme bildet Rheinland-Pfalz – hier werden aus Sicht der Fachkräfte die Bildungsbereiche „Naturerfahrung, Ökologie“, „Bewegung“ und „religiöse Bildung“ bevorzugt umgesetzt.

h) Weiterqualifizierungen

Nach den Studien von Fuchs-Rechlin (2007) und Viernickel et al. (2013) geben rund 30–40 Prozent der Befragten an, mindestens eine kindbezogene Zusatzausbildung absolviert zu haben. Dabei stehen insbesondere heilpädagogische Themengebiete im Mittelpunkt. Ein Anteil von 20–30 Prozent verfügt über Zusatzqualifikationen in den Bereichen Psychomotorik, Heilpädagogik und Therapie²⁰ und rund 4–5 Prozent der Fachkräfte besitzen eine Qualifikation zur Fachkraft für Inklusion. Alle anderen Zusatzqualifikationen (hier liegt der Anteil ebenfalls bei 4–5 Prozent) weisen eine breite thematisch-inhaltliche Streuung auf (z. B. Theater- und Musikpädagogik, Religionspädagogik etc.).

Unter den kurzfristigen Fortbildungsaktivitäten werden die Bereiche Beobachtung und Dokumentation von Bildungsangeboten, Sprache, Diagnose und Begutachtung der kindlichen Entwicklung am häufigsten angegeben. Mit deutlichem Abstand folgen die Bereiche mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, Bewegung, rhythmische Erziehung/Tanz und Gesundheit/Ernährung; Angebote zur religiösen Bildung, Medienpädagogik, Sexualpädagogik, Fremdsprachen etc. werden am seltensten genannt.

¹⁹ Aufgrund der stark differierenden Schwerpunkte der Studien und unterschiedlichen Erhebungsinstrumente sind die Ergebnisse aus Sicht der Autoren nur mit Vorsicht und als vorläufig zu betrachten (ebd. S. 251).

²⁰ Der Anteil an heilpädagogischen Zusatzqualifikationen liegt vermutlich unter den angegebenen 20–30 Prozent, da bei dieser Abfrage Mehrfachantworten zugelassen waren.

Bei den Fortbildungswünschen rangieren an erster Stelle Diagnostik und Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten (31,1 Prozent); weitere Interessen beziehen sich auf ein großes Spektrum unterschiedlicher Bildungsthemen (z. B. mathematische Bildung, Sprachförderung etc.) und lassen keine eindeutigen Schwerpunkte erkennen (Fuchs-Rechlin, 2007, S. 14).

i) Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen

Im Rahmen der Expertise „Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe“ wurden u. a. insgesamt vier Teams von Kindertageseinrichtungen zu den handlungsfeldspezifischen Aufgabenfeldern und Qualifikationsanforderungen befragt (Beher & Gragert, 2004). Dabei beschreiben die befragten Fachkräfte eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgabenbereiche, wobei der Bereich Kind – gemessen am gesamten Zeitaufwand – den größten Stellenwert im Aufgabenprofil der befragten Fachkräfte einnimmt (ebd., S. 150ff.). Innerhalb des breiten Aufgabenspektrums dominieren vermittlungsbezogene Handlungsvollzüge wie etwa die Vorbereitung und Durchführung individuums- und gruppenbezogener Angebotsformen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen und die allgemeine Steuerung und Begleitung von Gruppenprozessen. Die gezielte Förderung und präventive Arbeit bspw. in Form der Durchführung von präventiven oder indizierten Programmen bindet insbesondere in Einrichtungen in sozial benachteiligtem Umfeld und in integrativen Einrichtungen einen hohen Anteil an der Gesamtarbeitszeit. Weitere Aufgabenfelder ergeben sich aus den Bereichen Beobachtung und Dokumentation, der Gestaltung von Mahlzeiten und der übergreifenden, schwer eingrenzenden Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit. Ein nicht unerheblicher Zeitanteil fällt auch im Rahmen der Betreuungs- und Unterstützungsarbeit (alltagspraktische Hilfestellungen für Kinder beim An- und Ausziehen, Händewaschen, Toilettengang, Wickeln) und der sogenannten mittelbaren pädagogischen Arbeit an (inhaltliche und organisatorische Vor- und Nachbereitung der Angebote und der Dokumentationsarbeit).

Für die Bewältigung vermittlungsbezogener Aufgaben bedarf es nach Auffassung der pädagogischen Fachkräfte einer differenzierten Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, Flexibilität, Fantasie, Kreativität und ebenso Fach- und Sachkompetenzen, die von den Befragten allerdings nicht weiter spezifiziert werden. Sozial-kommunikative Fähigkeiten, allem voran Einfühlungsvermögen, Sensibilität und Offenheit sind nach Erklärung der Fachkräfte gerade für die Beziehungsarbeit unerlässlich. Für den gesamten Aufgabenbereich Kind werden insbesondere auch übergreifende personale Kompetenzen benötigt wie Reflexionskompetenzen, ein reflektiertes Menschenbild, ein pädagogisches Werteverständnis, Ich-Stärke, Motivation und Weiterbildungsbereitschaft.

Zusammenfassung

Für den Bereich „Arbeit mit Kind(ern)“ lassen sich insgesamt eine ganze Reihe unterschiedlicher Forschungsergebnisse zu den Themen Beobachtung, Sprache, Inklusion, Umsetzung der Bildungspläne und hinsichtlich der beobachtbaren Interaktions- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen zusammentragen.

In Bezug auf das **„kindbezogene“ Selbstkonzept** der FachschulabsolventInnen berichtet eine ältere Studie über hohe Kompetenzüberzeugungen hinsichtlich der Bewältigung allgemeiner kindbezogener Aufgaben; für den Umgang mit besonderen Zielgruppen wie z. B. Kindern mit Entwicklungsrisiken oder herausforderndem Verhalten fühlen sich die FachschulabsolventInnen jedoch weniger kompetent (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995). Auch wenn diese Befunde relativ alt sind, spiegeln sie sich auch in den aktuellen Kompetenzbeurteilungen von FachschulabsolventInnen durch deren Lehrkräfte wieder (Kleeberger & Stadler, 2012).

Andere Studien (AVE, bawüff) ermitteln für Fach- und HochschulabsolventInnen insgesamt eher gute Kompetenzselbsteinschätzungen in den Bereichen Sprache, Kind und Welt (sachbezogene Bildung) und insbesondere im Bereich der Beziehungsgestaltung.

Dabei überrascht es, dass über alle selbsteingeschätzten Kompetenzdimensionen hinweg FachschulabsolventInnen günstigere Werte erzielen als die HochschulabsolventInnen.

Da die Hochschulstudierenden in einem objektiven Wissenstest über Sprache trotz eines vergleichsweise geringer ausgeprägten Selbstkonzepts jedoch die besseren Ergebnisse erzielen als die FachschulabsolventInnen, stellt sich die Frage, inwieweit die Selbsteinschätzungen den objektiven Kompetenzstand tatsächlich wiedergeben können bzw. ob die FachschulabsolventInnen ihre Kompetenzen möglicherweise nicht realistisch genug einschätzen (Mischo, 2012, S. 11).

Mit Blick auf die **Entfaltung des „kindbezogenen“ Selbstkonzepts** der HochschulabsolventInnen lässt sich vor dem Hintergrund erster Praxiserfahrungen – zumindest aus deren Selbstsicht – eine Stärkung der beziehungsorientierten und vermittlungsbezogenen Kompetenzen (Didaktik) erkennen, nicht jedoch der sachbezogenen Kompetenzen (Kind und Welt); was hinsichtlich der zu stärkenden Bildungsfunktion der Kindertageseinrichtungen kritisch zu bewerten ist (Kirstein-Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

Bei der **Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung der kindlichen Entwicklung** zeigen sich die pädagogischen Fachkräfte eher weniger von ihren Kompetenzen überzeugt. Mit Blick auf die Umsetzung der Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben zeigt sich, dass die meisten Fachkräfte Kinder regelmäßig beobachten, wobei hier konkrete Anlässe (z. B. das bevorstehende Elterngespräch) eine wesentliche Rolle spielen und somit eine hohe Variabilität bei der Beobachtungsquantität besteht. Auch hinsichtlich der Beobachtungsqualität zeigen sich große Unterschiede, da ein erheblicher Teil der pädagogischen Fachkräfte offene, weniger standardisierte Verfahren präferiert. Eine mehrperspektivische Auswertung der Beobachtungsdaten und Ergebnis-Rückkoppelung an die beteiligten Personengruppen findet bislang nicht systematisch statt (Viernickel et al., 2013). Erfahrungswerte aus unterschiedlichen Modellprojekten zeigen, dass die wissenschaftlich begleitete Implementierung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (hier Bildungs- und Lern-

geschichten) die konzeptionelle Entwicklung der Einrichtungen deutlich voranbringen kann. Begleitende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte bewirken subjektive Kompetenzgewinne, eine verbesserte Interaktionsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern und eine stärker kompetenz- und dialogorientierte Haltung der Fachkräfte (Weltzien & Viernickel, 2008).

Die Entwicklung professioneller Analyse- bzw. Deutungskompetenzen (Selbstreflexion, Orientierung an Konstruktivität) wird qualitativen Ergebnissen zufolge über Weiterbildungserfahrungen befördert (Wildgruber, 2011), ein explizierbarer Wissenschaftsbezug lässt sich im Einzelfällen jedoch eher auf die hochschulische Ausbildung zurückzuführen (Kieselhorst, Bree & Neuß, 2013).

Ein deutliches Forschungsdefizit besteht bei der Frage, inwieweit Beobachtungs- und Deutungskompetenzen tatsächlich für die Planung und Umsetzung zielgerichteter Bildungsplanungen genutzt werden und damit bildungsförderliche Wirkung bei den Kindern zeigen.

Im **Bereich Sprache** fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte für die alltägliche sprachbezogene Förderung generell gut gerüstet, während dies für den Umgang mit Sprachauffälligkeiten, Mehrsprachigkeit oder den Einsatz von sprachdiagnostischen Instrumenten weniger der Fall ist. Demzufolge wird eine multilinguale Sprachförderung, systematische Sprachdiagnostik und eine daraus abgeleitete gezielte Sprachförderung nur selten in den Einrichtungen praktiziert. Insgesamt zeigt sich im Gegensatz zu den subjektiv deutlich positiveren Einschätzungen der Befragten jedoch nur ein mittleres Qualitätsniveau im Bereich der Sprachförderung; so fehlt es hier vor allem an kognitiven Herausforderungsstrategien und sprachlicher Anregungsqualität (Fried, 2010).

Die Befunde zur Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen stützen die Annahme, dass nicht die bislang präferierte additive Sprachförderung, sondern vielmehr eine alltagsintegrierte Sprachförderung, die an eine intensive Schulung der Begleitkräfte gekoppelt ist, positive Auswirkungen auf sprachliche Teilleistungen bei Kindern zeigt. Dabei erweisen sich verhaltensnahe Fortbildungen, die auf die Vermittlung von Sprachförderstrategien abzielen, als besonders erfolgsversprechend.

Wichtige Erkenntnisse liefern die auf Fremdeinschätzungen beruhenden Befunde zur **Interaktions- und pädagogischen Prozessqualität**.

Entsprechende Forschungsergebnisse zeigen, dass es den Fachkräften gut gelingt, kindlichen Beziehungs- und Bindungsanliegen gerecht zu werden und insgesamt eine sensible und wertschätzende Gruppenatmosphäre herzustellen. Dennoch fällt auf, dass die Kinder hohe Zeitanteile ohne strukturierte kognitive Bildungsanregungen verbringen. Die Interaktion zwischen ErzieherInnen und Kindern besteht häufig aus Handlungsanweisungen und organisatorischen Anweisungen, während die Unterstützung (scaffolding) und Motivation zur Exploration sowie vertieften Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand eher gering ist. Auch sprachliche Anregungen und die besonders förderlichen dialogisch-entwickelnden Austauschformen zwischen ErzieherInnen und Kindern sind eher selten zu beobachten (König, 2006).

Befunde zur didaktischen Struktur lassen erkennen, dass Kinder im Laufe ihrer Zeit in Kindertagesstätten bevorzugt sozial-emotionale Förderung erfahren, in den sachbezogenen Bildungsbereichen (Mathe, Naturwissenschaft, Schriftsprache) jedoch weniger intensive Anregungen erhalten (Smidt, 2006). Ähnliche Schwerpunktsetzungen zeigen sich auch bei den Befunden zur Umsetzung der Bildungspläne.

Insgesamt zeigt sich bei den pädagogischen Fachkräften eine eher zurückhaltende und wenig auf direkte Unterstützung ausgerichtete Haltung, die möglicherweise auf das Bild des kompetenten und sich selbst aktivierenden Kindes zurückzuführen ist (König, 2006).

Für den **Bereich der Inklusion** fühlen sich viele Fachkräfte nur unzureichend qualifiziert und dadurch im Umgang mit geistig, seelisch oder körperlich beeinträchtigten Kindern unsicher. Insbesondere der Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern ist für die Fachkräfte mit höheren Belastungen und verminderter Arbeitszufriedenheit verbunden. Dabei zeigen jedoch Weiterbildungserfahrungen wie auch die strukturelle Unterstützung durch Integrationsfachkräfte/Therapeuten positive Wirkung auf das Kompetenzerleben der Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Über Zusatzqualifikationen für den Umgang mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen oder anderen Entwicklungsbeeinträchtigungen verfügen ca. 20–30 Prozent der pädagogischen Fachkräfte. Darüber hinaus gibt gut ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte weiteren Qualifikationsbedarf im Hinblick auf Diagnostik, Begutachtung der kindlichen Entwicklung und Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten an.

Befunde zur Prozessqualität in integrativen Kindertageseinrichtungen zeigen gegenüber Regeleinrichtungen zwar strukturelle Qualitätsvorteile, allerdings erweist sich die Interaktionsqualität eher als durchschnittlich (Smidt, 2006). Ein deutlich höheres Qualitätsniveau zeigt sich dagegen in integrativen Kinderkrippen (Heimlich & Behr, 2007).

Im Bereich der Einzelintegration von Kindern unter drei Jahren fällt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte Kindern mit Entwicklungseinschränkungen nur wenig Anregung und Unterstützung zukommen lassen, damit diese an den sozialen Gruppenprozessen partizipieren können (Seitz, Korff & Thim, 2010). Da gerade über die soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen und die Eingebundenheit in die Gruppe Entwicklungsimpulse für Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigung zu erwarten sind, ist dieser Befund problematisch zu bewerten.

Insgesamt ist der Stand der Forschung zur Inklusion bislang jedoch dürftig, sodass hier noch ein deutlicher Nachholbedarf an repräsentativen, systematisch angelegten Studien besteht (Schmidt, Roßbach & Sechting, 2010).

Anfallende **Aufgaben im Bereich Kind** umfassen nach Behr & Gragert (2004) eine Vielzahl an vermittlungs-, betreuungs-, präventions- und organisationsbezogenen Tätigkeiten, für die die Fachkräfte im Vergleich zu den anderen Handlungsfeldern am meisten Zeit aufwenden.

Je nach Anwendungsbereich werden dabei fachliche und in besonderem Maße sozial-kommunikative, emotionale und motivationale Kompetenzen benötigt.

(3) Bereich Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien

Untersuchungen zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien wurden verstärkt im Zeitraum 1990 bis 2004 durchgeführt. Von besonderer Bedeutung sind die größeren quantitativ angelegten Studien von Fthenakis et al. (1995); Sturzbecher & Bredow (1998) und Honig, Joos & Schreiber (2004) (Westphal & Kämpfe, 2013, S. 244).

Während die früheren Studien insbesondere die unterschiedlichen Sichtweisen und Erwartungen von Eltern, Trägern und Fachkräften auf die Zusammenarbeit mit Eltern untersuchten, nehmen neuere Untersuchungen – meist im Rahmen von Modellprojekten – spezifische Elterngruppen (z. B. Eltern mit Migrationshintergrund) oder spezifische Themen der Zusammenarbeit (wie z. B. die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern, Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau, 2005) in den Blick.

a) Kompetenzen bei Studien- bzw. Ausbildungsabschluss und deren Entwicklung in den ersten Berufsjahren

Nach der Studie von Dippelhofer-Stiem & Kahle (1995) fühlen sich Fachschulstudierende am Ende ihrer Ausbildung weniger gut auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet. So erlebt sich jede/r zweite Befragte durch den Austausch mit Eltern mehr oder weniger belastet, jede/r Dritte signalisiert Hilflosigkeit (S. 86).

Insgesamt eher durchschnittliche Kompetenzen zur Zusammenarbeit mit Eltern bescheinigen auch die Fachschullehrkräfte ihren AbsolventInnen (Kleeberger & Stadler, 2012). Dabei fallen vor allem die geringen Kompetenzbeurteilungen zur „Zusammenarbeit mit Eltern in besonderen Problemlagen“, „Kooperation mit Eltern von Kindern mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen“ als auch zur „Durchführung niedrigschwelliger Angebote im Bereich der Familienbildung“ auf.

Im Rahmen der bundesweiten Studierendenbefragung der AVE-Studie schätzen die Fach- und Hochschulstudierenden (Befragungszeitpunkt viertes Semester, n=712) das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Eltern weitgehend unabhängig vom Institutionstyp als sehr wichtig ein. In der Selbsteinschätzung attestieren sich die Befragten eher gute Kompetenzen in diesem Bereich (vgl. auch Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck), wobei die Auszubildenden an Fachschulen wiederum signifikant höhere Kompetenzwerte in der Selbsteinschätzung erzielen.

Trotz der eher positiven Kompetenzeinschätzung schildern fach- und hochschulisch ausgebildete BerufseinsteigerInnen anforderungsintensive Situationen im Umgang mit Eltern, für die sie sich beim Berufseinstieg nur unzureichend gerüstet sehen (Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Die wiederholte Messung berufsbezogener Kompetenzen zeigt für die HochschulabsolventInnen 1,5 bis 3,5 Jahre nach Studienabschluss einen signifikanten Zuwachs der selbst eingeschätzten Kompetenzen im Bereich Zusammenarbeit mit Eltern (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck)

b) Kompetenzen aller Fachkräfte im Beruf

Die Studie von Beher & Walter (2012) ermittelt für pädagogische Fachkräfte im Beruf eher gute Kompetenzselbsteinschätzungen für die allgemeine Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. auch Schneewind et al., 2012). Dies trifft jedoch weniger für die Anforderungsbereiche „Öffnung der Einrichtung für Familien/Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern“ sowie „Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit

geistigen, körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen“ oder „Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen“ zu. Die größten fachlichen Unsicherheiten werden für die „Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen“ und „Durchführung von Angeboten der Familienbildung“ angegeben.

Aus Sicht der Eltern wird die Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten überwiegend positiv bewertet (Textor, 1992; Fthenakis et al., 1995), wobei rund 75 Prozent der Eltern den Fachkräften Kompetenz in Erziehungsfragen und insgesamt ein angemessenes erzieherisches Verhalten zuschreiben (Westphal & Kämpfe, 2013, S. 246).

In der Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2005, 2006) übernehmen die Fachkräfte aus Sicht der Eltern häufig die Rolle der kompetenten UnterstützerInnen und BeraterInnen in Erziehungs- und Bildungsfragen. Unmittelbar nach dem eigenen Partner sind die Fachkräfte die wichtigsten AnsprechpartnerInnen bei Fragen in Bezug auf die Entwicklung des Kindes, die Erziehung und den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten (Fröhlich-Gildhoff, 2013a; siehe auch Fthenakis et al., 1995).

Andererseits finden sich in einigen Studien Hinweise darauf, dass sich ein nicht unerheblicher Teil der befragten Fachkräfte von der Zusammenarbeit mit Eltern überlastet bzw. überfordert fühlt (Textor, 1992; Sturzbecher & Bredow, 1998; Fthenakis et al., 1995). In der bundesweit angelegten Studie Viernickel et al. (2013) nehmen die Fachkräfte die zunehmenden Ansprüche und diversen Erwartungshaltungen der Eltern als belastungsrelevant wahr und fühlen sich für diese Anforderungen nur unzureichend ausgebildet (S. 144).

Eher gering von der beruflichen Interaktion mit Eltern belastet fühlen sich dagegen die befragten Fachkräfte (n=1.702) der GEW-Studie (Fuchs-Rechlin, 2007, S. 71).

In der Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2005, 2006) konnte die Haltung des Fachpersonals als bedeutsame Komponente für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern herausgearbeitet werden.

Im Rahmen projektbegleitender Fortbildungen konnten die Fachkräfte ihre eigenen biografisch geprägten Einstellungen und Selbstverständnisse reflektieren und eine veränderte Haltung erarbeiten, die ihnen eine zugehende und stärkenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern ermöglichten.

Die grundlegende Bedeutung einer pädagogisch und nicht biografisch geprägten Haltung des Fachpersonals für eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien wurde in der qualitativen Untersuchung (21 Gruppendiskussionen) von Viernickel et al. (2013) bestätigt (S. 133ff.).

Auf Grundlage einer sinngenetischen Typenbildung wurden dabei drei unterschiedliche Teamorientierungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern rekonstruiert (siehe auch Bereich „Arbeit mit und in der Institution“).

Hinweise auf eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft²¹ zeigen sich insbesondere bei jenen Fachkräfteteams, die über ein hohes Maß an Selbstreflexion und einen verpflichtenden pädagogischen Wertekern verfügen (Typ „Wertekernbasiert“). Auf dieser Grundlage gelingt den Fachkräften – trotz der allgemein ungünstig beurteilten Rahmenbedingungen – Unterschiedlichkeit und Fremdheit als Chance zur Perspektivenerweiterung zu betrachten und daraus neue individualisierte Wege der Elternarbeit zu entwickeln. Eine vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien in geteilter pädagogischer Verantwortung hat in diesen Teams einen hohen Stellenwert.

²¹Zur Kritik am Begriff Erziehungspartnerschaft vgl. Cloos & Karner (2010).

Beim Typ „Umsetzungsorientiert“ steht die technokratische und effiziente Umsetzung der Bildungsvorgaben im Vordergrund, die den Blick auf eine individuelle und ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern verstellt.

Diese Teams richten hohe Erwartungen an die Eltern im Hinblick auf die Unterstützung einer effektiven Förderung des Kindes und nehmen den Eltern gegenüber keine dialogische, sondern eher belehrend-korrigierende Haltung ein.

Beim Typ „Distanziert“ bilden die jeweiligen bildungsprogrammatischen Anforderungen einen negativen Gegenhorizont. In diesem Zusammenhang werden die Erwartungen von Eltern vor allem als anstrengend und belastend erlebt. Diesen Fachkräfteteams gelingt es nicht, die Sphären zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus zu verbinden, sodass Eltern eher als Gegenspieler und Konkurrenten wahrgenommen werden. Daraus resultiert eine distanzierende und abwehrende und wenig partnerschaftliche Haltung gegenüber Eltern und Familien.

c) Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern

Zahlreiche Eltern- und Kindergartenstudien verweisen auf divergierende Erwartungshaltungen von Fachkräften und Eltern, welche die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern belasten können (Helbig, Kallert & Wieners, 2004; Joos & Betz, 2004; Schreiber, 2004; Honig, Joos & Schreiber, 2004).

Während sich die Fachkräfte eher an modernen und persönlichkeitsbildenden Erziehungszielen orientieren, fordern Eltern ebenso die Förderung traditioneller Erziehungsziele wie Gehorsamkeit, Ordentlichkeit und Zielstrebigkeit (Schreiber 2004, S. 57). In weit größerem Maße als bei den Fachkräften richten sich die elterlichen Erwartungen auf die Durchführung von schulvorbereitenden Angeboten (ebd., S. 52).

In diesem Zusammenhang spielt auch der soziale und kulturelle Hintergrund der Eltern eine Rolle. So treten in der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund nach Joos & Betz (2004) die unterschiedlichen Erwartungshaltungen zwischen Eltern und Fachkräften am deutlichsten hervor.

Mehrere Studien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich die Fachkräfte von der zunehmenden Vielfalt an Erwartungshaltungen und einer immer heterogeneren Elternschaft belastet fühlen. Je vielfältiger die sozialen und kulturellen Voraussetzungen der betreuten Familien sind, desto weniger gelingt es den Fachkräften individuelle Zugänge herzustellen und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Familien gerecht zu werden (Fthenakis et al., 1995; Honig, Joos & Schreiber, 2004; Viernickel et al., 2013). Die Gründe hierfür sehen die Befragten der Studie von Viernickel et al. (2013) in einer unzureichenden Ausbildung und fehlenden Zeitkontingenten für den erweiterten Bedarf der Familien.

Als besonders herausforderndes Aufgabenfeld für die Fachkräfte erweist sich die Kooperation mit *Eltern*, deren Kinder *Entwicklungsrisiken* zeigen.

So zeigen die Ergebnisse der Studie von Peitz (2006), dass Mütter auf eine Diagnose von Verhaltens- bzw. Entwicklungsauffälligkeiten mit deutlicher Ablehnung reagieren, wenn die Eltern von sich aus keinen Beratungsbedarf sehen und von den Fachkräften auf ein diesbezügliches Problem angesprochen werden (Friederich, 2009).

Dabei ist nachvollziehbar, dass Fachkräfte bei derartigen Fallkonstellationen besondere Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen benötigen, sich hierfür nach Sturzbecher & Bredow (1998) und Fthenakis et al. (1995) jedoch nur unzureichend qualifiziert fühlen – wobei wiederum berücksichtigt werden muss, dass diese Befunde relativ alt sind.

Die Ergebnisse einer Analyse von Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften (Rückert, Schnabel & Minsel, 2000) deuten darauf hin, dass die Kommunikationsstrukturen zwischen Fachkräften und Eltern häufig von reinen Informationen bestimmt werden. Nur selten werden dialogorientierte Kommunikationsformen wie Zuhören und Nachfragen und Interesse zeigen beobachtet, die für eine wechselseitige Akzeptanz zwischen Fachkräften und Eltern bedeutsam sind. Diese Befunde entsprechen den Ergebnissen von Sturzbecker & Bredow, die bereits 1998 eine unzureichende Qualität der Elterngespräche beanstandet haben (König, o. J.). In diesem Zusammenhang konnten Dippelhofer Stiem & Kahle (1995) zeigen, dass Spannungen und Missverständnisse in der Kommunikation und Interaktion mit Eltern wesentlich zum Belastungserleben der Fachkräfte beitragen (Kahle, 1997).

Einen weiteren Anforderungsbereich für die Fachkräfte bildet die Moderation der Übergangsprozesse zwischen Familie und Kindertagesstätte sowie im weiteren Verlauf zwischen Kindertagesstätte und Schule. Folgt man dem Transitionsansatz von Niesel & Griebel (2004) stellen intensivierete und enge Kontakte zu den Familien und eine unterstützende und partizipative Beteiligung im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wesentliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen dar. Nach Angaben von Niesel & Griebel (2011) sind explizit partizipativ angelegte Formen der Übergangsbegleitung bislang jedoch noch kaum zu beobachten. Eine zielgruppenspezifische Adaption der Angebote (bspw. an die speziellen Bedürfnisse von Familien mit Migrationshintergrund) konnte im Rahmen der Begleitevaluation des Projektes „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ nur bei einer Minderheit der befragten Einrichtungen (n=1.553) festgestellt werden (Manning-Chlechowitz et al., 2009, zitiert nach Cloos & Karner, 2010, S. 182).

Neuere Untersuchungen nehmen das seit 2007 in Baden-Württemberg etablierte Projekt „Schulreifes Kind“ in den Blick.

Projektbegleitend wurden hierzu sogenannte Runde Tische mit unterschiedlichen Experten aus den Bereichen Kita, Schule, Frühfördereinrichtungen, Gesundheitsamt eingerichtet, die gemeinsam mit den Eltern notwendige Förderbedarfe festlegen. Diese Institutionen entwickelten sich zu von Eltern wie Fachkräften gleichermaßen akzeptierten Einrichtungen für eine erfolgreiche Einbindung von Eltern in vorschulische Förderentscheidungen (Krebs, Ehm & Hasselhorn, 2012).

Im Rahmen der systemisch ausgerichteten Prozessbegleitung zeigten sich weiterhin Wechselwirkungen zwischen Einrichtungscoaching und einer höheren Fördereffektivität bezogen auf verschiedene kindliche Entwicklungsmaße. Diese Effekte führen die Autoren auf die über das Coaching initiierten individuellen und teambezogenen Qualifizierungsprozesse zurück, die zu einer höheren Sicherheit im Umgang mit den neuen Aufgaben und damit zu einer professionelleren und effektvolleren Bildungsarbeit und Förderung der Kinder im letzten Kindergartenjahr führen (Randhawa et al., 2012).

d) Formen der Zusammenarbeit

Zahlreiche Studien berichten von der Dominanz konventioneller Formen der Zusammenarbeit mit Eltern wie Tür- und Angelgesprächen, Elternabenden, Festen und Feiern etc. Innovativere Formen wie z. B. Elternstammtische oder Hausbesuche werden dagegen seltener praktiziert (Viernickel et al., 2013; Textor, 1992; Fthenakis et al., 1995). In der – allerdings älteren – Studie von Textor (1992) finden sich aus Sicht der Eltern nur wenige Angebote, die Hilfe bei Erziehungsfragen oder Beratung bei Erziehungs- und Familienproblemen bieten (Westphal & Kämpfe, 2013, S. 245). Insbesondere migrationsspezifische Angebote für Eltern sind bislang selten (Friederich, 2009).

Formen aktiver Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern beschränken sich vielfach auf die Ausgestaltung von Festen oder die Mitbestimmung bei Anschaffungen und finanziellen Entscheidungen, während die aktive Einbindung der Eltern in die pädagogische Arbeit und Qualitäts- und Konzeptionsentwicklung dagegen kaum erkennbar ist (Viernickel et al., 2013).

Die überwiegende Präferenz konventioneller Formen der Zusammenarbeit deutet darauf hin, dass es bislang an zielgruppenspezifisch ausgerichteten Angeboten fehlt. So fühlen sich in der Studie von Fthenakis et al. (1995) Väter im Vergleich zu Müttern in Kindertagesstätten weniger angesprochen und in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Einrichtungen einbezogen.

Weitere Studien belegen, dass sozio-ökonomisch benachteiligte und/oder Familien mit Migrationshintergrund durch die bestehenden Angebotsstrukturen der Einrichtungen nur bedingt erreicht werden (Mühling & Smolka, 2007; Lösel et al., 2005).

In diesem Zusammenhang unterstreichen die aktuellen Ergebnisse der Hamburger Sprachentwicklungslängsschnittstudie (2010) die Wichtigkeit, individuelle Zugänge zu den Eltern mit Migrationshintergrund herzustellen und deren Einbindung in Sprachfördermaßnahmen der Einrichtung zu forcieren.

So geht aus den Ergebnissen von Hildenbrand & Köhler (2010) hervor, dass die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten und den Eltern mit Migrationshintergrund sowie der Einbezug der Eltern in die Sprachförderungsarbeit der Kita mit einem Zuwachs an kindlicher Zweitsprachkompetenz in Zusammenhang stehen.

Für diese Form der aktiven Einbindung der Eltern erweisen sich vor allem die persönliche Ansprache der Eltern, mehrsprachige Informationsvergaben, Bilddokumentationen über die Bildungsaktivitäten der Kita, Begegnungsveranstaltungen zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund (z. B. Elterncafés, Feste etc.) als auch MultiplikatorInnen gleicher ethnischer Zugehörigkeit gleichermaßen geeignet.

In der internationalen Forschungsperspektive zeigen kombinierte Ansätze, die die institutionelle Förderung der Kinder mit elternunterstützenden Maßnahmen verbinden (z. B. High/Scope Perry Preschool Project, Schweinhart et al., 2005), die deutlichsten Fördereffekte bei sozial benachteiligten Kindern, vorausgesetzt dass diese Programme klar strukturiert sind und wissenschaftlich begleitet wurden (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2007). Weitere strukturelle Gelingensfaktoren sind die Intensität und Dauer der Teilnahme, ein angemessen qualifiziertes Personal, eine günstige Fachkraft-Kind-Relation sowie die Zusammenarbeit mit institutionellen Netzwerken in der Umgebung (z. B. Gorey, 2001; Love et al., 2005).

In Deutschland wurde dieses Modell vor ca. zehn Jahren in Form von Familienzentren aufgegriffen. Dieser Einrichtungstyp steht für umfassende bedarfsorientierte Familienberatung und -unterstützung, für die systematische Vernetzung mit lokalen bzw. regionalen Hilfssystemen, für Niedrigschwelligkeit und Integration (Stieve, 2009).

Die Evaluation dieser Familienzentren steht in Deutschland jedoch erst in den Anfängen.

Im Rahmen der Erprobungsphase des Gütesiegels Familienzentrum NRW wurden mehr als 260 Familienzentren in Nordrhein-Westfalen einer Qualitätsüberprüfung nach insgesamt 112 Gütesiegelkriterien unterzogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Familienzentren den Kriterien auf hohem Niveau entsprach, insbesondere in Bezug auf Beratung und Unterstützung von Familien und Kindern, die Realisierung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und Sozialraumbezug (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2007).

Auf der Grundlage einer Recherche zu ausgewählten Eltern-Kind-Zentren in ganz Deutschland kommt Diller

(2006) zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren weitreichende organisatorische und infrastrukturelle Veränderungen nach sich zieht. Für die Bewältigung dieser komplexen Aufgaben bedarf es – neben den bereitzustellenden personellen und räumlichen Ressourcen – der Qualifizierung der Fachkräfte und Unterstützung und Prozessbegleitung bei der Organisationsentwicklung (Diller, 2006).

Die Evaluation des zwischenzeitlich zertifizierten und mehrfach ausgezeichneten Familienzentrums „MoKi Monheim für Kinder“ indiziert ferner, dass eine strukturell verankerte Koordinationsstelle in den Sozialräumen eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Familiennetzwerken ist (Holz et al., 2005).

Für die Entwicklung innovativer Formen integrierender Elternberatung und -unterstützung heben unterschiedliche Projektinitiativen die Bedeutung prozessbegleitender Maßnahmen hervor.

So zeigen die Evaluationen diverser Modellprojekte, dass prozessbegleitende Angebote zur beruflichen Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals und Hilfen bei der Organisationsentwicklung positive Wirkungen auf die differenzsensible Ausgestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern und auf das Kompetenzerleben der Fachkräfte haben (z. B. Kinderwelten, Gomolla, 2010; Rucksackprojekt, RAA, o. J.; Kindergarten mal anders, Ueffing, 2007).

Auch die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften in einzelnen Einrichtungen zu MultiplikatorInnen für vorurteilsbewusste Bildung führen im Projekt Kinderwelten zu einer wahrgenommen Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund (Westphal & Kämpfe, 2013, S. 250, unter Bezugnahme auf Gomolla, 2010).

e) Weiterqualifizierungen

Nach den Studien von Fuchs-Rechlin (2007) und Viernickel et al. (2013) haben insgesamt ca. 20 Prozent der befragten Fachkräfte kürzere Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Zusammenarbeit mit Eltern besucht. Über eine Zusatzqualifikation zur Elternberatung und -unterstützung (z. B. Elternkurse) verfügen ca. 4–6 Prozent der Befragten. Bei der Abfrage weiterer Fortbildungsbedarfe rangieren für 17,1 Prozent der Fachkräfte elternbezogene Weiterbildungen an zweiter Stelle (Fuchs-Rechlin, 2007).

f) Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen

Aus Sicht der befragten Fachkräfte der Studie von Beher & Gragert (2004) umfasst das Aufgabensegment Zusammenarbeit mit Eltern den Informationsaustausch im Rahmen von Kurzzeitkontakten, Elterngespräche und -beratung, die Zusammenarbeit mit Familien mit behinderten Kindern, formalisierte Formen der Elternmitwirkung (Treffen mit dem Elternbeirat, Informationsveranstaltungen, Elternabende), Durchführung von Festen und Feiern für die Familien und die Beteiligung von Eltern an pädagogischen Angeboten. Über die direkte Interaktionsgestaltung mit Eltern hinaus fallen weitere Aufgaben wie die inhaltliche und technische Planung von Elternabenden, die Vor- und Nachbereitung von Elterngesprächen, die Aufbereitung von Informationen für Eltern an (z. B. Elternbriefe, Dokumentationen der Arbeit etc.) (ebd., S. 169f.).

Für den Bereich Zusammenarbeit mit Eltern wird deutlich, dass sowohl das jeweilige Aufgabenspektrum als auch deren zeitliche Gewichtung eng an die trägerspezifische Ausrichtung, die konzeptionellen Grundlagen der Einrichtungen und an die sozio-strukturellen Hintergründe der jeweiligen Zielgruppen gebunden sind. So erfordert bspw. die Arbeit in einer Einrichtung der Elterninitiative einen vergleichsweise höheren Auf-

wand im Bereich der Elternmitarbeit (Organisation von Baby-Sitten, Abholdienste, gemeinsame Ausflüge etc.), während in integrativ ausgerichteten Kitas ein erhöhtes Maß an internen und externen Kooperationen notwendig ist.

Einrichtungen in besonders belasteten Einzugsgebieten berichten wiederum von einem erhöhten Bedarf an aufsuchender Zusammenarbeit mit Eltern und zusätzlicher individueller Beratung wie auch Sozial- und Alltagsbegleitung der Familien.

Bezogen auf die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung der einzelnen Aufgabenbereiche im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern führen die Fachkräfte in erster Linie sozial-emotionale Kompetenzen (Einfühlungsvermögen, Offenheit, Sensibilität) und sprachlich-kommunikative Fähigkeiten an. Für den Umgang mit divergierenden Erwartungshaltungen der Eltern ist es aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte wichtig, eigene fachliche Positionen darzustellen und fachlich vertreten zu können.

Für den Aufgabenbereich der Elternberatung werden Beratungskompetenzen sowie ein guter Überblick über die lokalen Hilfe- und Beratungsangebote als notwendig erachtet. Zudem bewerten die Fachkräfte eine gute Beobachtungsgabe wie auch Flexibilität in der Angebotsgestaltung als hilfreiche Kompetenzen, um unterschiedliche Interessen und Bedarfslagen von Familien berücksichtigen zu können (ebd., S. 175f).

Zusammenfassung

Insgesamt verweisen die Ergebnisse zum Kompetenzbereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ auf bedingt positive Selbst- und Fremdeinschätzungen der Fach- und HochschulabsolventInnen. Eher niedrige Kompetenzeinschätzungen zeigen sich dabei in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien mit besonderen Bedarfen (z. B. Familien von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen). Auch beim Berufseinstieg ist die Zusammenarbeit mit Eltern für Fach- und HochschulabsolventInnen mit besonderen Herausforderungen verbunden, die mit ansteigender Berufserfahrung jedoch zunehmend besser bewältigt werden können (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013, in Druck).

Unabhängig von Berufserfahrung und Qualifikationshintergrund erlebt sich ein Teil der pädagogischen Fachkräfte im Beruf deutlich belastet von der Zusammenarbeit mit Eltern. Belastungsrelevante Anforderungen ergeben sich subjektiv aus den gestiegenen Erwartungshaltungen und diversen Bedarfen einer zunehmend sozial und kulturell heterogenen Elternschaft, dem Umgang mit Eltern von Kindern mit Entwicklungsrisiken sowie dem insgesamt gestiegenen Beratungsbedarf von Eltern.

Aus Sicht der Fachkräfte ist die erlebte berufliche Belastung in einer unzureichenden Ausbildung einerseits und überhöhten Arbeitsanforderungen und ungünstigen Rahmenbedingungen andererseits begründet.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen jedoch den Schluss zu, dass der pädagogischen Haltung der Fachkräfte eine Schlüsselrolle dabei zukommt, wie die pädagogischen Fachkräfte den gestiegenen Anforderungen einerseits und unzureichenden Rahmenbedingungen andererseits begegnen. Dabei erweist sich die Orientierung an professionellen Beziehungen und pädagogischen Grundwerten als wesentlich für ein geringes Belastungserleben, eine grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung der Familien und reflektierte Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse. Eine diesbezüglich professionelle Haltung konnte jedoch nur bei einem Teil der

Fachkräfteteams rekonstruiert werden (Viernickel et al., 2013).

Forschungserkenntnisse zur inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern lassen erkennen, dass Formen der Elternbeteiligung, die eine gleichberechtigte Mitbestimmung und Mitverantwortung in Bildungs- und Erziehungsfragen ermöglichen, in den Einrichtungen bislang nur unzureichend berücksichtigt werden. Die bevorzugte Umsetzung konventioneller Formen der Zusammenarbeit mit Eltern deutet ferner darauf hin, dass die bisherigen Angebotsstrukturen nicht optimal auf die diversen Bedarfe spezifischer Elterngruppen ausgerichtet sind. So gibt es nur geringe Anhaltspunkte für individuelle Angebote für Väter, Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Elterngruppen.

Für die individuelle und bedarfsorientierte Zusammenarbeit mit Eltern bieten gerade Familienzentren besondere Potentiale, da sie Knotenpunkte in einem kommunalen Netzwerk bilden und Kindern und Eltern ein umfassendes und lebenslagenorientiertes Angebot zur Verfügung stellen können.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten zeigt sich, dass mittels flankierender Personalentwicklungsmaßnahmen und beruflicher Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte deutliche Fortschritte in der Zusammenarbeit mit Eltern mit heterogenen Elterngruppen erreicht werden konnten, die ebenso Fördereffekte bei den Kindern zeigen können.

Nicht alle Fachkräfte konnten jedoch bislang von den prozessbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen profitieren und artikulieren insbesondere im Bereich Kommunikation, dem Umgang mit heterogenen Zielgruppen, der Einbindung von Eltern wie auch im Hinblick auf die konzeptionelle Weiterentwicklung ihrer Einrichtungen deutlichen Qualifikationsbedarf.

Die Studie von Beher & Gragert (2004) verdeutlicht, dass die Aufgaben und Qualifikationsanforderungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern je nach konzeptioneller Ausrichtung der Einrichtungen und Spezifika der Zielgruppen deutlich variieren können. Folglich gibt es für die Zusammenarbeit mit Eltern keine einheitliche Ideallösung, vielmehr bedarf es eines individuellen Anforderungsprofils für jede Einrichtung, das gezielt auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppen und die sozialen Gegebenheiten vor Ort ausgerichtet ist (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 363).

(4) Bereich Arbeit in und mit der Institution

Die empirische Befundlage im Bereich Institution stützt sich bislang im Wesentlichen auf Untersuchungen zur Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team im Kontext arbeitswissenschaftlicher bzw. gesundheitspsychologischer Fragestellungen. In der Regel erfolgt dies mittels qualitativer und quantitativer Befragung und deskriptiver Beschreibungen.

Eine Ausnahme hierzu stellt die Studie von Viernickel et al. (2012) dar, in der mittels multivariater Analysen u. a. Zusammenhänge zwischen Teamklima und dem Gesundheitszustand pädagogischer Fachkräfte aufgezeigt werden. Ebenso hervorzuheben ist die Studie von Wertfein, Müller & Danay (2013), die erstmals den Zusammenhang zwischen Struktur-, Team- und Interaktionsqualität untersucht.

Durch die zunehmende Vielfalt unterschiedlicher Berufsprofile in Kindertagesstätten gewinnen vor allem professionsbezogene Studien an Relevanz, die sich mit der Zusammenarbeit heterogen zusammengesetzter Teams befassen. Mit dieser Thematik beschäftigen sich bislang zwei qualitative (Teil-)Untersuchungen

(Cloos, 2008; Viernickel et al., 2013; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013), wobei der Studie von Cloos (2008) besondere Bedeutung zukommt, da sie mittels ethnografischer Beobachtungen die Handlungspraxis der Zusammenarbeit von unterschiedlich qualifizierten MitarbeiterInnen in Kindertagesstätten fokussiert.

In den Kontext professionsbezogener Fragestellungen ist auch der qualitative Untersuchungsteil von Viernickel et al., (2013) einzuordnen, wobei hier handlungsleitende Teamorientierungen bezogen auf den Umgang mit den Bildungsprogrammen im Fokus stehen.

Zu allen anderen institutionellen Aufgaben- und Kompetenzbereichen (z. B. Konzeptionsentwicklung, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung) liefern lediglich einzelne Studien Hinweise zum Stand der jeweiligen Umsetzung wie auch zur Einschätzung entsprechender Kompetenzen aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte (Behr & Walter, 2012; Viernickel et al., 2013).

Der neu formulierte Bildungsauftrag an Kindertageseinrichtungen führt zu ständig steigenden Anforderungen in den Bereichen Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Betriebs- und Personalführung wie -entwicklung (gerade auch hinsichtlich der zunehmenden Vielfalt beruflicher Profile), die vor allem Führungskräfte vor komplexe Qualifikationserfordernisse stellen (Kaltenbach, o. J.; Viernickel, 2006; Wichtl, 2011; Ruppin, Braun & Röhrig, 2012).

Derzeit liegen jedoch nur einzelne Untersuchungen zu allgemeinen Fragestellungen der Qualifikation, Weiterbildung und Gesundheit frühpädagogischer Fachkräfte vor, die Aufschluss geben zu den Kompetenzüberzeugungen, Fort- und Weiterbildungsverhalten und dem individuellen Belastungserleben von Führungskräften in Kindertagesstätten (z. B. Behr & Walter, 2012; Viernickel et al., 2013). Eine Ausnahme hierzu bildet die qualitative Studie von Ruppin, Braun & Röhrig (2013), die sich der Frage des führungsbezogenen Selbstverständnisses von Führungskräften in Kindertagesstätten zuwendet. Wie die Führungskräfte den aktuellen Anforderungen jedoch im beruflichen Alltag begegnen, markiert bislang eine deutliche Leerstelle in der Forschung.

a) Kompetenzen bei Studien- bzw. Ausbildungsabschluss und deren Entwicklung in den ersten Berufsjahren

Nach der Studie von Dippelhofer-Stiem & Kahle (1995) sehen sich die befragten FachschulabsolventInnen am Ende ihrer Ausbildung auf die Zusammenarbeit im Team insgesamt gut vorbereitet, was jedoch weniger für den Umgang mit den Vorgesetzten und anderen Personengruppen außerhalb der Einrichtung (Behörden, Kooperationseinrichtungen) gilt.

In der jüngeren Studie von Kleeberger & Stadler (2012) bescheinigen die Fachschullehrkräfte ihren SchülerInnen ebenfalls hohe Kompetenzen zur Zusammenarbeit im Team (z. B. Team- und Mitarbeitergespräche, kollegiale Beratung). Der Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung schneidet jedoch deutlich schlechter in der Bewertung der Lehrkräfte ab.

Die Ergebnisse der AVE-Studie zeigen für Fach- und HochschulabsolventInnen ein überwiegend positives, wenn auch gegenüber anderen Handlungsfeldern etwas geringer ausgeprägtes institutionsbezogenes Selbstkonzept (Qualitätsmanagement, Konzeptionsentwicklung, Zusammenarbeit im Team). Analog zu den bisherigen Ergebnissen verfügen wiederum FachschulabsolventInnen über höhere institutionsbezogene Kompetenzüberzeugungen als HochschulabsolventInnen.

Den Ergebnissen der bawüff-Studie folgend bleiben die institutionsbezogenen Kompetenzeinschätzungen der HochschulabsolventInnen zwischen den beiden Befragungszeitpunkten zu Studienabschluss und 1,5–3,5 Jahre nach Studienabschluss gleichbleibend auf einem „eher guten“ Niveau (Kirstein & Fröhlich Gildhoff, in Druck).

Beim Berufseinstieg messen die qualitativ befragten HochschulabsolventInnen der Zusammenarbeit im Team eine hohe Bedeutung zu (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). So wird die direkte Zusammenarbeit mit erfahrenen KollegInnen, ihr Rollenvorbild und ihre fachliche Beratung und sozial-emotionale Unterstützung als besonders hilfreich empfunden, um berufliche Anfangsschwierigkeiten bzw. anfängliche Unsicherheiten abzufedern. In allen Interviews dokumentiert sich dabei ein aktives Bemühen der AbsolventInnen fachlich wie persönlich einen guten Eindruck bei den KollegInnen zu hinterlassen.

In der Regel berichten die HochschulabsolventInnen von einer wohlwollenden und anerkennenden Atmosphäre sowie einer von übereinstimmenden Werten und Normen getragenen Teamkultur. Nur im Einzelfall wird von Konfliktsituationen zwischen AbsolventInnen und den überwiegend fachschulisch ausgebildeten KollegInnen berichtet, die aus der Sicht der Befragten auf Vorbehalte gegenüber der akademischen Ausbildung, aber auch auf unterschiedlichen Auffassungen über frühkindliche Bildung beruhen. Derartige Konflikte werden jedoch nicht konfrontativ ausgetragen, sondern seitens der HochschulabsolventInnen durch eine hohe Kompromiss- und Anpassungsbereitschaft an die habitualisierte Praxis der Teams weitgehend vermieden, selbst dann, wenn dies der Verwirklichung persönlicher und fachlicher Ziele zuwiderläuft.

b) Kompetenzen aller Fachkräfte ohne Leitungsfunktion

Hinsichtlich der institutionsbezogenen Anforderungsbereiche Zusammenarbeit im Team und Weiterentwicklung der Organisation verweist die Studie von Beher & Walter (2012) auf insgesamt hohe, in der Feinabstimmung jedoch variierende Kompetenzeinschätzungen seitens der pädagogischen Fachkräfte. Während sich die Befragten für Aufgaben der Zusammenarbeit im Team für sehr kompetent halten, zeigen sich etwas geringere Kompetenzüberzeugen in den Bereichen Umsetzung der Bildungspläne bzw. Bildungsvereinbarungen in pädagogisches Handeln wie auch der konzeptionellen Weiterentwicklung der Einrichtungen. Größere Unsicherheiten signalisieren die Befragten im Bereich Qualitätsentwicklung- und Qualitätssicherung.

c) Kompetenzen aller Fachkräfte mit Leitungsfunktion

Für die gesondert untersuchten Kompetenzen von Leitungsfachkräften liegen nach Beher & Walter (2012) überwiegend positive Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Aufgabenbereiche Personalführung und -entwicklung sowie der Weiterentwicklung der Einrichtung als solcher vor.

Die höchsten Kompetenzwerte geben die pädagogischen Führungskräfte für die Kernbereiche „pädagogische Leitung“, „Durchführung von Mitarbeiter- und Teamgesprächen“ sowie „Gestaltung kooperativer Arbeitsbezüge zu Eltern, Trägern, Fachberatung und Team“ an. Etwas schlechter fallen die Bewertungen der Kompetenzen in den Bereichen „Konzeptentwicklung“, „Qualitätssicherung und -entwicklung“ wie auch „Konfliktmanagement“ aus. Am wenigsten profiliert fühlen sich die Befragten für die betriebswirtschaftliche Leitung, die Einwerbung von Finanzmitteln und den Bereich der Familienbildung (ebd., 2012).

Nach Angaben der Studien von Viernickel (2006) und Wichtl (2011) schätzen die befragten Leitungskräfte ihre eigene meist fachschulische Qualifizierung als unzureichend ein, um den gestiegenen Anforderungen zur professionellen Leitung und qualitativen Weiterentwicklung der Einrichtungen begegnen zu können.

In diesem Zusammenhang stellen verschiedene Studien gerade bei Führungskräften eine hohe Nachfrage nach Fort- und Weiterbildungen in den Bereichen Sozialmanagement und Organisationsentwicklung fest, die indirekt auf wahrgenommene Qualifizierungsbedarfe schließen lassen (Viernickel, 2006; Viernickel et al., 2012; Viernickel et al., 2013).

Hinsichtlich ihrer Gesundheit geben Leitungsfachkräfte ein im Vergleich zu pädagogischen Fachkräften ohne Leitungsfunktion höheres Belastungserleben an (Kaltenbach o. J.; Rudow, 2004; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Viernickel et al., 2012). Thinschmidt, Gruhne & Hoesl (2008) verweisen zwar einerseits auf ein höheres Selbstwirksamkeitserleben der Leitungskräfte, andererseits jedoch auf eine schlechtere Regenerationsfähigkeit von beruflichem Stress. Rudow (2004) und Viernickel et al. (2013) konstatieren für pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion ein vergleichsweise erhöhtes Maß an psychischen Beeinträchtigungen, wobei das Risiko einer psychischen Erkrankung mit zunehmendem Alter und Berufserfahrung der Leitungskräfte zusätzlich steigt (Viernickel et al., 2012).

Im Kontext der gestiegenen Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte in Kindertagesstätten untersuchen Ruppig, Braun & Röhrig (2012) das Führungsverständnis von LeiterInnen im Saarland. Auf der Grundlage von 21 geführten Interviews mit Leitungskräften werden fünf unterschiedliche Führungs- und Leitungsverständnisse und Rollendefinitionen rekonstruiert. Während Typ 1 (Professionelles Selbstverständnis in der Rolle als Leitung) über ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis zu seinen MitarbeiterInnen verfügt und ein reflektiertes und eindeutig positiv geprägtes Führungsverständnis aufweist, zeigen alle anderen Typen mehr oder weniger deutliche Ambivalenzen hinsichtlich dem eigenen Rollenverständnis sowie graduelle Schwierigkeiten bei dem Nähe-Distanz-Verhältnis zu den MitarbeiterInnen wie auch eine fehlende Abgrenzung zur Organisation selbst. Prinzipiell scheint ein professionelles Führungsverständnis eher über die Motivation zur externen Bewerbung und Freistellung aus dem Gruppendienst befördert zu werden, während sich die Motivation in der Gruppe mitzuarbeiten dagegen negativ auf die eigene Rollendefinition auswirkt (ebd.).

d) Inhalte und Organisation der Zusammenarbeit im Team

Laut der Studie von Viernickel et al. (2013) verfügen nahezu alle Einrichtungen über eine Konzeption, 52 Prozent der Einrichtungen arbeiten nach einem Qualitätsmanagementsystem, wobei diese Aufgabenbereiche in der Regel gemeinsam vom gesamten Team bearbeitet werden. Jede zweite Leitungskraft sieht sich jedoch in alleiniger Verantwortung für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen, während die Mitverantwortung von Trägern/Qualitätsbeauftragten jeweils nur von ca. 20 Prozent der Befragten angegeben werden; in 40 Prozent der Angaben ist der Verantwortungsbereich für die institutionelle Qualitätsentwicklung nicht geklärt. Gesamtteambesprechungen werden in der Regel einmal wöchentlich oder monatlich geführt, wobei der zeitliche Umfang meist ein bis zwei Stunden Besprechungszeit umfasst. Die abgefragten Inhalte der Teambesprechungen zeigen, dass primär verwaltungs- und organisationsbezogenen Themen und weniger die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit Gegenstand des Teamaustausches sind (Viernickel et al. 2013, S. 71; Fuchs-Rechlin, 2007).

e) Zusammenarbeit im Team aus der gesundheitsbezogenen Perspektive

Verschiedene Studien zur Gesundheit des Personals in Kindertagesstätten berichten von hohen Zufriedenheitswerten in der Zusammenarbeit im Team.

Diese positiven Einstellungen beziehen sich auf die wechselseitige soziale Unterstützung im Team, ein als angenehm empfundenenes Teamklima, die wahrgenommene Unterstützung und Anerkennung durch die Leitung wie auch die weitgehend positiv bewertete Informationskultur der Einrichtung (Rudow, 2004; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Fuchs-Rechlin, 2007; Viernickel et al., 2012; Viernickel et al., 2013). Mittels multivariater Analysen ermitteln Viernickel et al. (2013) dabei einen protektiven Zusammenhang zwischen wahrgenommenem Teamklima und dem subjektiv bewerteten Gesundheitszustand der pädagogischen Fachkräfte.

Dass eine hohe Teamqualität nicht nur für die erfolgreiche gesundheitliche Bewältigung beruflicher Anforderungen der Fachkräfte-, sondern auch für die Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kindern bedeutsam ist, zeigt die Studie von Wertfein, Müller & Danay (2013). Untersucht wurde dabei der Zusammenhang von Struktur- und Teamqualität und deren Einfluss auf die Interaktionsqualität in 81 Einrichtungen mit 104 Krippengruppen. Zum Einsatz kommen Beobachtungsverfahren zur Prozessqualität und Teamqualität (Interaktion/Kooperation der ErzieherInnen untereinander, Kontinuität der ErzieherInnen, fachliche Unterstützung und Evaluation sowie Fortbildungsmöglichkeiten) wie auch Verfahren der Selbsteinschätzung zur Teamqualität und Strukturqualität.

Die Befunde zeigen, dass die Strukturqualität keinen eigenständigen Einfluss auf die Interaktionsqualität ausübt, sondern – unabhängig vom subjektiv eingeschätzten Teamklima – durch die objektiv gemessene Teamqualität vollständig mediiert wird. Dies lässt den Schluss zu, dass die Teamqualität „nicht nur die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte“, sondern auch die Prozessqualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind verbessern kann (ebd., 2013).

f) Zusammenarbeit im Team aus professionsbezogener Perspektive

Professionsbezogenen Aspekten der Zusammenarbeit wendet sich der qualitative Untersuchungsteil der Studie von Viernickel et al. (2013) zu. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie die mittels Gruppendiskussion befragten Teams (n=21) den aktuellen Herausforderungen der Bildungsprogramme und damit einhergehenden gestiegenen Professionalitätsansprüchen begegnen und welche kollektiven, handlungsleitenden Orientierungen und Wertevorstellungen den jeweiligen Bewältigungsmechanismen zu Grunde liegen (ebd., S. 11).

Fallübergreifend fühlen sich alle Fachkräfteteams durch die mangelnde Passung zwischen professionsbezogenen Anforderungen und bereitgestellten strukturellen Rahmenbedingungen (personelle und zeitliche Ressourcen) deutlich belastet.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team besteht Zufriedenheit; dennoch beanstanden alle Teams fehlende Zeiten für den fachlich-kollegialen Austausch, gemeinsame Reflexion und die Entwicklung eines kollektiven Bildungsverständnisses. Erschwerend hinzu kommt eine hohe Personalfluktuation, die an sich notwendige interne Abstimmungs- und Anpassungsprozesse zwischen den Teammitgliedern deutlich behindert. Trotz dieser insgesamt ungünstigen Ausgangslage legen die Befunde der Studien jedoch nahe, dass die Teams den aktuellen Herausforderungen sehr unterschiedlich begegnen und die hohe Zufriedenheit auf jeweils eigenen Erfahrungsmustern gründet. Auf Grundlage einer sinngenetischen Typenbildung lassen sich dabei drei unterschiedliche Umgangsmodi der Teams rekonstruieren.

Der **wertekernbasierte Typ** zeichnet sich durch eine hohe Kongruenz eigener pädagogischer Orientierungen mit dem in den Bildungsprogrammen normierten Bildungsverständnis aus. Auf Grundlage gefestigter,

gemeinsamer Werte finden diese Teams eigene Wege, um bildungsprogrammatische Anforderungen mit den persönlichen Leitlinien professionellen Handelns übereinzubringen.

Die Zusammenarbeit im Team weist dabei eine ausgewogene Aufgaben- und Beziehungsorientierung auf, die grundsätzlich von einer offenen, Diversität anerkennenden Grundhaltung geprägt wird. Der offene fachlich-kritische Diskurs unter Teamkollegen unterschiedlicher (berufs-)biografischer Prägungen gehört bei diesem Typus selbstverständlich dazu. Diesen professionellen Orientierungsrahmen in Bezug auf die persönliche und fachliche Zusammenarbeit im Team ordnen Viernickel et al. (2013) dem Typ „Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen“ zu.

Der **umsetzungsorientierte Typ** befürwortet die gestiegenen Bildungsanforderungen zwar grundsätzlich, fühlt sich jedoch durch den selbstaufgelegten Anspruch einer möglichst optimalen und umfassenden Umsetzung der gestellten Anforderungen und ungünstigen Strukturbedingungen in sehr hohem Maße belastet. Der ständige Versuch, den selbstgesetzten hohen Sollvorgaben zu genügen, führt aus der Sicht der Teams dazu, dass mangels ausreichender Ressourcen kind- und beziehungsorientierte Bildungsziele nur noch nachrangig verfolgt werden (können). Da dies jedoch dem eigenen Anspruch bedarfs- und bedürfnisorientieren Arbeitens zuwiderläuft, befinden sich diese Teams in einem unlösbaren doppelten Umsetzungs- als auch Orientierungsdilemma. Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team führt der subjektiv hohe Anforderungsdruck mitunter auch zu zwischenmenschlichen Spannungen im Team.

Der dritte **distanzierte Typ** lehnt die Bildungsprogramme ab, da er deren neuen Ansätzen skeptisch gegenüber steht und sich aus seiner langjährigen gut funktionierenden Praxis heraus in diesem Urteil bestätigt fühlt.

Im Team führt dies zu einem solidarischen Zusammenhalt zur gemeinsamen Abwehr der angestammten Werte gegen „Angriffe“ von außen. Diese Einstellungen lassen etwaige Impulse zu Innovationen und/oder Neuerungen durch hinzukommende BerufseinsteigerInnen nur so weit zu, „wie es die eingespielte berufliche Praxis erlaubt“ (ebd., S. 67).

Eine auch bei diesem Typus vorzufindende Teamzufriedenheit speist sich primär aus den persönlichen Beziehungen und dem gemeinschaftlichen Zusammenhalt, während ein aufgabenbezogenes Verständnis der Zusammenarbeit dagegen kaum erkennbar ist (Typ „Teamkohäsion über persönliche Beziehungen“).

Bei der Ausprägung der jeweiligen Orientierungs- und Bewältigungsmuster der Teams kristallisiert sich fallübergreifend eine vergleichbar zentrale Bedeutung der Leitungskräfte heraus.

Dabei erweisen sich eine achtsame und wertschätzende Grundhaltung, ein partizipativ- und professionell-distanziertes Führungsverständnis, eine hohe persönliche Präsenz und fachliche Unterstützung der Teams durch die Führungskräfte als entscheidend dafür, ob und welche Umgangs- und Bewältigungsmodi in den Teams realisiert und inwieweit teambezogene Professionalisierungsprozesse initiiert werden können.

Hinsichtlich des Anspruchs einer konstruktiven Zusammenarbeit im Team unter dem Aspekt der Diversität (Unterschiede im Alter, Berufserfahrung und Qualifikationshintergrund) lassen die Ergebnisse insgesamt sehr unterschiedliche Teamkulturen erkennen, die von graduell anerkennenden bis zu gänzlich ablehnenden Grundhaltungen geprägt sind.

Diese Befunde gehen mit der Frage einher, wie sich teambezogene Orientierungen auf die alltägliche Zusammenarbeit in den zunehmend heterogen zusammengesetzten Teams in Kindertagesstätten auswirken.

Dieser Thematik wendet sich Cloos (2004) in einer ethnografisch angelegten Studie zu. Dabei wird untersucht, wie Teammitglieder einer Kindertageseinrichtung auf dem Hintergrund unterschiedlicher beruflicher Profile (ErzieherInnen, QuereinsteigerInnen) im Alltag handeln, wie sie ihren Alltag organisieren und welche Rolle dabei der eigene Qualifikationshintergrund einnimmt (ebd., 2008, S. 7).

Um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Rechnung zu tragen, wurden verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt (Feldbeobachtungen, narrative Interviews, Aufzeichnungen von Teamsitzungen).

Folgt man den Ergebnissen der biografischen Interviews zeigt sich eine weitgehende Negierung qualifikationsbezogener Statusunterschiede zugunsten eines Orientierungsrahmens egalitärer Gemeinsamkeit. Diese Überzeugungen werden daran festgemacht, dass alle MitarbeiterInnen gleiche Aufgaben übernehmen bzw. prinzipiell dazu in der Lage sein müssen. Diesen Befunden entsprechend, schreiben einschlägig qualifizierte MitarbeiterInnen der eigenen Qualifikation kaum Bedeutung für das berufliche Handeln zu.

Differenzierte Nachfragen und insbesondere die ethnografischen Beobachtungen zeigen jedoch, dass die MitarbeiterInnen – entsprechend ihrer formalen und informellen Teamposition, ihren persönlichen Interessen und Qualifikationen – ganz unterschiedliche Aufgaben übernehmen und unterschiedliche Kompetenzzsprüche an ihre Aufgaben stellen (ebd., S. 293).

In der Regel ist eine fachliche Qualifizierung und höhere formale Teamposition dabei mit einem erweiterten und komplexeren Aufgabenspektrum verbunden, das vermehrt Aufgaben der Reflexion, der schriftlichen Berichterstattung, Anleitung, Qualitätssicherung und außenorientierte Aufgaben wie die Zusammenarbeit mit Eltern, Kontaktpflege zu Bezugseinrichtungen im Sozialraum etc. umfasst (ebd., S. 292). Die Ergebnisse lassen zudem den Schluss zu, dass mit steigendem fachlichen Ausbildungsgrad eine weitergehende Verpflichtung zur Begründung und Reflexion eigenen Handelns, gesteigerte Komplexität der Deutungen und in Ansätzen auch eine Bezugnahme zu fachwissenschaftlichen Diskursen erkennbar werden.

Der offensichtliche Gegensatz zwischen dem in den Interviews geäußerten Postulat der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Teammitglieder und der tatsächlich zu beobachtenden habituellen Differenzierung und hierarchischen Positionierung führt Cloos darauf zurück, dass die jeweiligen Handlungen derart habitualisiert sind, dass diese kognitiv kaum noch wahrgenommen und im Gespräch deshalb nicht mehr expliziert werden können (ebd., S. 298).

Hinsichtlich der Bedeutung unterschiedlicher Qualifikationshintergründe für die Zusammenarbeit im Team kommt auch die bawüff-Studie zu weitgehend ähnlichen Ergebnissen wie Cloos (fünf Gruppendiskussionen mit multiprofessionell zusammengesetzten Teams: ErzieherInnen, KinderpflegerInnen, Sozial- und HeilpädagogInnen und KindheitspädagogInnen) (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Auch hier zeigt sich eine ausgeprägte Tendenz zur Nivellierung aller qualifikationsbezogenen Unterschiede. Dies entspricht der vorherrschenden Ansicht, dass sich die Qualität der Arbeit weniger anhand fachlicher Kompetenzen als vielmehr an den persönlichen Qualitäten beurteilen lässt. So gilt vielmehr der Grundsatz, dass prinzipiell „gleich ist, wer Gleiches tut“.

Dennoch lassen die im Rahmen der Untersuchung geführten Gespräche unterschwellige Differenzierungen im Status erkennen. So verstrickten sich einzelne Befragte in Widersprüche, wenn einerseits die Gleichwertigkeit aller Beschäftigten betont, im weiteren Diskursverlauf jedoch eingeräumt wird, dass man akade-

misch gebildete Kräfte vermehrt theoretisches Wissen zuschreibt und sie bevorzugt, wenn es um die Ausführung besonders anspruchsvoller Aufgaben (Leitung und Durchführung von Modellprojekten, schriftliche Konzeptarbeit, Dokumentation) oder Besetzung herausgehobener Positionen (Leitung) geht.

Diesem Vorsprung an theoretischem Wissen akademisch ausgebildeter Fachkräfte werden die nicht erlernbaren berufspraktischen Fertigkeiten älterer und berufserfahrener Fachkräfte gegenübergestellt, die sicherstellen, dass der Praxisalltag bewältigt werden kann.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass in den Teams ein auf Austausch von Information und Material bezogenes Verständnis von Kooperation vorherrscht, während das Potenzial einer weitergehenden heterogenen Zusammenarbeit auf die eigene und gruppenbezogene Professionalisierung von den Teams kaum reflektiert wird. Anspruchsvollere ko-konstruktivistische Kooperationsformen lassen sich infolgedessen auch nur vereinzelt in Zusammenhang mit spezifischen formalen Anlässen, wie z. B. Fallbesprechungen oder dem fachlichen Austausch zur Auswertung und Interpretation von Beobachtungsdaten rekonstruieren.

g) Weiterqualifikationen

Nach den Studien von Fuchs-Rechlin (2007) und Viernickel et al. (2013) haben sich insbesondere Leitungskräfte zu institutionsbezogenen Themen weitergebildet. Nahezu jede Leitungskraft gibt an, Weiterbildungen in den Bereichen Sozialmanagement, Organisations- oder Personalentwicklung absolviert zu haben. Über eine leitungsspezifische Zusatzausbildung oder Qualifikation zur KindergartenfachwirtIn verfügen ca. 20 Prozent der Leitungskräfte.

h) Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen

Für den Bereich der institutionsbezogenen Arbeit ermitteln Beher & Gragert (2004) Aufgaben wie die strategische Ausrichtung des Konzepts der Einrichtung und deren Positionierung auf dem „Markt“, Sponsoring, Managementaufgaben wie Betriebsführung einschließlich Qualitätsmanagement, Personalarbeit und -entwicklung, Büro- und Verwaltungsarbeiten wie auch die Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter.

Wie ausgeprägt die jeweiligen Aufgaben durch die Fach- und Leitungskräfte wahrgenommen werden, ist von Einrichtung zu Einrichtung sehr unterschiedlich.

So werden in einer Einrichtung beispielsweise regelmäßig die Elternwünsche anhand eines Fragebogens abgefragt; eine weitere Einrichtung hat ihre Konzeption über einen langen Zeitraum in kollegialer Zusammenarbeit erarbeitet. In einer kleinen Einrichtung hat das Krisenmanagement bei Arbeitsausfällen einen besonderen Stellenwert etc.

Als grundsätzliche Voraussetzungen für die institutionsbezogene Arbeit werden neben fachlichem Wissen in den jeweiligen Bereichen vor allem Kommunikations- und Teamfähigkeit, Freundlichkeit, Offenheit und Einfühlungsvermögen genannt, ebenso werden die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung sowie Belastungs-, Organisations- und Konfliktfähigkeit genannt.

Zusammenfassung

Für den institutionsbezogenen Aufgabenbereich werden FachschulabsolventInnen sowohl in der Selbst- wie Fremdbeurteilung hohe Kompetenzen zur Zusammenarbeit im Team attestiert, zur Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern jedoch weniger gute Kompetenzen (Dippelhofer Stiem & Kahle, 1995; Beher & Walter, 2012).

Andere Studien belegen sowohl für angehende ErzieherInnen wie KindheitspädagogInnen ein mehrheitlich positives Selbstkonzept hinsichtlich der beruflichen Anforderungsbereiche Qualitätsmanagement, Konzeptionsentwicklung und Zusammenarbeit im Team (Mischo, 2012), wobei das institutionsbezogene Kompetenzniveau – zumindest aus der Selbstsicht der HochschulabsolventInnen – in den ersten Berufsjahren jedoch keinen weiteren Zuwachs erfährt (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

In der Phase des Berufseinstiegs fungieren die berufserfahrenen KollegInnen in der Regel als positive Rollenvorbilder und tragen durch ihre beratende und soziale Unterstützung wesentlich dazu bei, mit dem Berufseinstieg verbundene Einstiegsschwierigkeiten bzw. -unsicherheiten der HochschulabsolventInnen abzufedern. Offene Konflikte zwischen akademisch ausgebildeten BerufseinsteigerInnen und dem übrigen, meist fachschulisch ausgebildeten Personal zeichnen sich nur in Einzelfällen ab.

Im Falle unterschiedlicher Orientierungen und Bildungsverständnisse im Team neigen die KindheitspädagogInnen tendenziell dazu, sich auch über die eigenen konstruktivistischen Leitbilder und Wertvorstellungen hinweg den institutionellen Gewohnheiten und bestehenden Deutungs- und Handlungsmustern der KollegInnen anzupassen. Maßgebend hierfür könnte das in den Interviews artikulierte Bedürfnis nach sozialer Integration in das Team sein, demzufolge offene Auseinandersetzungen mit anderen Teammitgliedern zunächst eher gemieden werden.

Eine ähnliche Modifikation bzw. Anpassung eigener Einstellungen (Wandel von liberalen zu konservativen Einstellungen) wurde auch bei berufseinsteigenden LehramtsabsolventInnen beobachtet (Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981; Tanner, 1993; Brouwer & ten Brinke, 1995), sodass neben weiteren Deutungsmöglichkeiten (zusammenfassend Keller-Schneider, 2010, S. 27) ebenso berufsübergreifende Sozialisationswirkungen beim Berufseinstieg vermutet werden können.

Unabhängig vom Qualifikationsgrad und Berufserfahrung beurteilen alle pädagogischen Fachkräfte die Zusammenarbeit im Team mehrheitlich positiv. So stellen eine gute Teamatmosphäre, wahrgenommene soziale Unterstützung und Anerkennung durch die KollegInnen wie auch ein partizipativ-anerkannter Führungsstil wichtige Ressourcen für den Umgang mit beruflichen Belastungen dar. Ein gutes Klima im Team erweist sich dabei nicht nur nachweislich positiv für die persönliche Gesundheit aller Fachkräfte, sondern steigert auch die Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind (Wertfein, Müller & Danay, 2013).

Qualitative Ergebnisse zeigen, dass sich diese hohe Zufriedenheit jedoch aus unterschiedlichen kollektiven Erfahrungsräumen speist und unterschiedliche Aufgaben erfüllt (Viernickel et al., 2013, S. 64). So rührt die Zufriedenheit bei Teams, die den neuen Bildungsanforderungen ablehnend

gegenüber stehen, primär aus persönlichen Beziehungen, gemeinsamer Abwehr neuer Bildungsanforderungen und Vermeidung kritisch-reflexiver Diskurse.

In Teams, die das Bildungsverständnis der Bildungsprogramme teilen und sich primär über professionelle Beziehungen definieren, zeigt sich ein ausgewogenes beziehungs- und aufgabenorientiertes Verständnis der Zusammenarbeit. Neben guten persönlichen Beziehungen untereinander trägt gerade auch der fachlich-kritische Diskurs zur Zufriedenheit im gesamten Team bei.

Die empirischen Befunde zur Zusammenarbeit in heterogenen Teams legen nahe, dass die Kooperation von einer ausgeprägten Tendenz zur Nivellierung aller qualifikationsbezogenen und hierarchischen Unterschiede bestimmt ist, die sich aus der Annahme herleitet, dass grundsätzlich alle MitarbeiterInnen die gleichen Aufgaben übernehmen bzw. prinzipiell hierzu in der Lage sein müssen.

Ethnografische Beobachtungen zeigen allerdings, dass in der Praxis dennoch qua Ausbildung, Teamposition, Funktion und qualifikationsunabhängige „(berufs-)biographische[n] Dispositionen“ hierarchische Aufgabendifferenzierungen vorgenommen werden (Cloos, 2008, S. 315). Tendenziell geht dabei eine einschlägige Qualifizierung mit einem erweiterten Aufgabenspektrum und „anspruchsvolleren“ Tätigkeiten wie bspw. der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Kooperationspartnern des Umfeldes einher (ebd., S. 315).

Setzt sich das Team zusätzlich aus akademisch ausgebildeten Fachkräften zusammen, werden diesen Fachkräften vermehrt fachtheoretisches und wissenschaftliches Wissen, analytische Fähigkeiten und schriftsprachliche Kompetenzen zugeschrieben, die dann bspw. auch als maßgebend für die Vergabe von „herausgehobenen“ Funktionen (bspw. Leitung), innovativen Projekten und konzeptionellen Aufgaben und Dokumentationstätigkeiten benannt werden.

Dem wird das mittels interessensgeleiteter Fort- und Weiterbildung angeeignete Spezialwissen fachschulisch ausgebildeter Fachkräfte und der Vorsprung an praktischen und lebensbezogenen Erfahrungswerten älterer Fachkräfte gegenübergestellt, die sich prinzipiell ergänzen und sicherstellen, „dass die beruflichen Anforderungen gemeinsam erfüllt werden können“ (ebd., S. 310).

Insgesamt beruhen die Formen der Zusammenarbeit jedoch eher auf informationellen Austauschprozessen und arbeitsteiligen Prozessen, während anspruchsvolle ko-konstruktive Kooperationsformen seltener beobachtet werden können (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Eine grundsätzliche Reflexion über die Bedeutung der heterogenen Zusammenarbeit auf die eigene und gruppenbezogene Professionalität wie auch die systematische Nutzung der unterschiedlichen Kompetenzen ist bislang jedoch kaum erkennbar, sodass die Potenziale einer systematischen multiprofessionellen Zusammenarbeit derzeit noch nicht ausgeschöpft werden.

Neben den aktuellen Herausforderungen der Personalführung- und -entwicklung von multiprofessionell arbeitenden Teams umfasst der Gesamtbereich „Institution“ eine Vielzahl weiterer binnen- und außenorientierter Anforderungsbereiche, denen sich insbesondere Leitungskräfte zu stellen haben. Für die gestiegenen Anforderungen zur professionellen Führung von Kindertageseinrichtungen fühlen sich die Leitungskräfte aufgrund ihrer meist fachschulischen Ausbildung nur unzureichend qua-

lifiziert und durch die zusätzlich erschwerenden Rahmenbedingungen insgesamt deutlich belastet.

Der mangelnden Passung zwischen gestiegenen Anforderungen einerseits und grundlegender Ausbildungsqualifikation andererseits begegnen die Leitungskräfte mit regen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, wobei hier insbesondere früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor- wie Masterstudiengänge mit Schwerpunkten im Bildungs- und Sozialmanagement vermutlich die größten Qualifizierungs- und Praxiseffekte erwarten lassen.

(5) Bereich Vernetzung

Im Zuge der gestiegenen Anforderungen an frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und Entwicklung zu inklusiven Bildungseinrichtungen gewinnt die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit kind- und familienbezogenen Diensten und psychosozialen- und medizinischen Hilfeinrichtungen zunehmend an Bedeutung. Dennoch ist die empirische Befundlage in diesem Bereich bislang eher dürftig.

Zwar geben einige Studien Auskunft darüber, mit welchen unterschiedlichen Einrichtungen Kindertageseinrichtungen kooperieren, Aussagen über die Qualität und den Ertrag dieser Kooperationen finden sich jedoch nur vereinzelt.

Motiviert durch die frühpädagogische Übergangsforschung hat die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Schule dagegen weit mehr an empirischer Aufmerksamkeit erhalten. In diesem Zusammenhang wurden seit Anfang 2000 zahlreiche Modellprojekte initiiert, deren Begleitforschung wichtige Erkenntnisse über die Kooperationspraxis hervorbringen und darüber hinaus Potentiale innovativer Kooperationskonzepte aufzeigen.

a) Kompetenzen bei Studien- bzw. Ausbildungsabschluss und deren Entwicklung in den ersten Berufsjahren

Nach der älteren Studie von Dippelhofer-Stiem & Kahle (1995) fühlen sich die FachschulabsolventInnen am Ende ihrer Ausbildung weniger gut auf Vernetzungsaufgaben vorbereitet. In dieser Hinsicht wird vor allem eine unzureichende Qualifizierung und daraus resultierende Unsicherheit im Umgang mit Institutionen benannt.

Diese Befunde entsprechen den aktuellen Ergebnissen der Befragung von FachschullehrerInnen, nach der die Hälfte der Lehrkräfte die schulischen Vorbereitungsqualitäten für den Kompetenzbereich Vernetzung lediglich mit „befriedigend“ bis „unzureichend“ beurteilt.

Auch andere Studien konstatieren für Fach- und HochschulabsolventInnen ein vergleichsweise geringeres Selbstkonzept im Bereich der Netzwerkgestaltung (im Vergleich zu den anderen Handlungsfeldern fühlen sich die Befragten in diesem Bereich am wenigsten kompetent). Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungstypen zeigen sich hinsichtlich der Relevanz- und Selbsteinschätzungen: Während die HochschulabsolventInnen diesem Handlungsfeld eine höhere Relevanz zuschreiben als die FachschulabsolventInnen, verhält es sich bei den Kompetenzeinschätzungen jedoch gerade umgekehrt (Mischo, 2012; Mischo et al., 2013).

Die angeeigneten Netzwerkkompetenzen nehmen nach Einschätzung der berufseinsteigenden HochschulabsolventInnen in den ersten Berufsjahren sogar weiter ab (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, in Druck).

b) Allgemeine Praxis der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Kooperationspartnern

Einer älteren Studie von Fthenakis et al. (1995) zufolge messen die Befragten der Zusammenarbeit mit ortsansässigen Hilfeinrichtungen insbesondere im Kontext der Elternberatung und -unterstützung eine große Bedeutung bei.

Im Rahmen eines Modellversuchs in Bayern unterstützt der Psychosoziale Dienst (PPD) Kindertageseinrichtungen und Eltern bei der Erziehung und Förderung von Kindern mit leichteren Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten. In einer Befragung über die diesbezüglichen Kooperationserfahrungen zeigen sich die 255 GruppenleiterInnen mehrheitlich zufrieden mit dieser Einrichtung und fühlen sich durch den PPD in ihrer Arbeit unterstützt. Aus differenzierenden Analysen geht weiter hervor, dass die Zufriedenheit mit dem Fachdienst umso höher ist, „je vertrauensvoller die Beziehung auf der persönlichen Ebene ist und je besser die Zusammenarbeit auf sachlicher Ebene organisiert wird“ (Mayr, 1997, S. 162).

Positive Erfahrungswerte liegen auch bezüglich mobiler Dienstleistungen von Erziehungsberatungsstellen wie Elternsprechstunden, Elternabende in den Kindertagesstätten und Fallbesprechungen vor (Textor, 1999 unter Bezugnahme auf Ötting, Göres & Hofmann, 1996; Spindler et al., 1995).

Folgt man den Ergebnissen jüngerer Studien, treten jedoch auch einige Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Netzwerktätigkeit von Kindertageseinrichtungen zu Tage.

Im Rahmen von zwei Forschungsprojekten, in denen u. a. Aspekte der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit Institutionen des Sozialraums evaluiert wurden (Fröhlich-Gildhoff & Kraus-Gruner, 2011), offenbaren sich vielfältige Kooperationen insbesondere zu Schulen, Kirchengemeinden, Frühförderung, Erziehungsberatungsstellen, sonderpädagogischen Diensten, Jugendämtern und Vereinen etc.

Das Projekt „Stärkung der Erziehungskraft von Familien“ (Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau, 2005) zeigt bei einer Stichprobe von 137 Kindertageseinrichtungen, dass Eltern besonders jene Angebote der Kindertagesstätten in Anspruch nehmen, bei denen sie die Möglichkeit haben, innerhalb der Einrichtung Kontakte zu anderen Institutionen des Sozialraumes zu knüpfen (z. B. Deutschkurse für Eltern mit Migrationshintergrund).

Weitere Beobachtungen in den Projekten offenbaren jedoch auch, dass die Zusammenarbeit häufig erst bei konkretem Bedarf begonnen wird und vielfach vom persönlichen Engagement einzelner Protagonisten abhängig ist. Dies deutet darauf hin, dass es an einer systematischen Verankerung dieses Arbeitsfelds im beruflichen Alltag wie auch den dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen fehlt.

Parallel dazu pflegen die Kindertageseinrichtungen Kontakte zu Forschungsinstitutionen und arbeiten in Netzwerken mit anderen Kindertageseinrichtungen zusammen. Im Kontext der aktuellen Entwicklung in der frühkindlichen Ausbildungslandschaft gewinnt ebenso die Kooperation mit unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen an Intensität und Bedeutung (Fröhlich-Gildhoff & Kraus-Gruner, 2011).

Hinweise zur strukturellen Qualität und zum Kooperationsverhältnis zwischen den Lernorten Schule und Praxis geben zwei qualitative Studien (Fläming, 2011; Müller & Nöcker, 2012). Sie verdeutlichen, dass aus Sicht der befragten Schulleitungen und pädagogischen Fachkräfte der Kooperation eine hohe Bedeutung zugebilligt wird, wobei sich bei der Institutionalisierung und strukturellen Unterstützung gerade beim Lernort Praxis jedoch deutliche Defizite zeigen (Fläming, 2011, S. 24; Müller & Nöcker, 2012). So fehlt es auf

Seiten der PraxisanleiterInnen vor allem an zeitlichem Ausgleich für ihren Einsatz, der eine intensivere Begleitung und Unterstützung der PraktikantInnen wie auch die Kooperation zwischen Praxis und Fachschule deutlich erschwert.

Von Seiten der Schulleitungen wird die mangelnde Qualifizierung der PraxisanleiterInnen beanstandet, die einen professionellen Austausch und eine fachlich begründbare Eignungsbeurteilung der PraktikantInnen vermissen lässt (Fläming, 2012, S. 23).

Als ebenso nachteilig erweist sich ein hierarchisches Gefälle zwischen den unterschiedlichen Institutionen, demzufolge die Praxis durch einseitige schulische Vorgaben dominiert wird und den PraxisanleiterInnen lediglich eine ausführende Rolle zukommt. Dieser Umstand wird von den Fachkräften erstaunlicherweise jedoch nicht kritisiert, sondern geduldet (Müller & Nöcker, 2012, S. 62f.). Ein Ausgleich dieses strukturellen Ungleichgewichts kann aus Sicht der Schulleitungen nur durch informelle Kontakte und persönliche Beziehungspflege erreicht werden, die wiederum das persönliche Engagement der Lehrkräfte voraussetzen (Fläming, 2012, S. 34).

c) Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen

Die Qualität der Kontaktgestaltung und des Informationsaustausches zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühfördereinrichtungen ist Gegenstand einer aktuellen Befragung von 192 ErzieherInnen in Niedersachsen (Seelhorst et al., 2012).

Während im Bereich der Diagnostik ein intensiver persönlicher Austausch mit Frühförderstellen besteht, greifen die Fachkräfte der Förderstellen hingegen kaum auf vorhandene Beobachtungs- und Entwicklungsdokumentationen der Kindertageseinrichtungen zurück. Dies ist vermutlich auf die mangelnde Anschlussfähigkeit der überwiegend nicht standardisierten Verfahren der Einrichtungen in der Entwicklungsdiagnostik zurückzuführen (ebd., S. 185 unter Bezugnahme auf Koglin et al., 2008).

Während des Förderprozesses findet ein Austausch vorwiegend in Form von kurzen und einseitigen Informationen seitens der Frühförderkräfte statt (Tür- und Angelgespräche). Nur wenige ErzieherInnen werden aktiv in die Ausarbeitung von Förderplänen eingebunden und 41 Prozent der Fachkräfte erhalten konkrete Hinweise zur gezielten Förderung des Kindes. Gut jede zweite ErzieherIn beurteilt den Informations- und Beratungsumfang durch die Frühförderkräfte jedoch als zu gering und wünscht sich erweiternde Informationen zum Förderplan und zur Alltagsgestaltung mit dem Kind (ebd., S. 183).

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung zu den Kommunikations- und Kooperationsbarrieren in der institutionellen Zusammenarbeit im Elementarbereich (Koslowski, 2013, S. 237ff.) berichten die Fachkräfte (n=16) von aktuellen Kooperationsbezügen zu VertreterInnen von Schule, Jugendamt, Logopädie, Ergotherapie und Gesundheitsamt. Besondere Erfahrungswerte liegen für die Zusammenarbeit mit Kinderarzt, Schule und Jugendamt vor. Weniger intensive Kontakte bestehen hingegen zur Familienberatung, Frühförderung und zu Psychologen.

Insgesamt erachten die Fachkräfte in Kindertagesstätten eine gelingende Kooperation für die lebensnahe Unterstützung von Kindern und deren Familien für unverzichtbar, die reale Ausgestaltung der Kooperation ist aus der Sicht der Befragten jedoch eher von Zufälligkeiten geprägt, sodass positive Synergieeffekte kaum gezielt zustande kommen können. Die eigenen Einflussmöglichkeiten auf die systematische Gestaltung der Kooperationsprozesse mit Fach- und/oder Beratungsinstitutionen wird von den pädagogischen Fachkräften insgesamt als eher begrenzt wahrgenommen.

d) Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die Darstellungen diverser Modellprojekte lassen unterschiedliche Einschätzungen zum grundsätzlichen Kooperationsklima zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen im Kontext der Übergangsgestaltung zu.

So berichten die befragten pädagogischen Fach- und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen Nordrhein-Westfalens (n=1.659) (Verbundprojekt TransKiGs) von einem Kooperationsklima, das in hohem Maße von gegenseitiger Wertschätzung, Vertrauen und Aufgeschlossenheit geprägt ist (Hanke et al., 2009).

Andere Modellprojekte stellen zumindest zu Beginn der Projektphasen Anfangshemmnisse wie bspw. gegenseitige Berührungsängste und Furcht vor Geringschätzung der Qualität der eigenen Arbeit fest (Carle & Samuel, 2006). Diese Vorbehalte existieren trotz eines auffallend geringen Kenntnisstandes über den jeweiligen Bildungsauftrag und den inhaltlichen Charakter des Arbeitsalltags der jeweilig anderen Institution (Kron & Papke, 2006; Rathmer, 2012). Gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Projekte und Fortbildungen im Projektverlauf tragen jedoch dazu bei, das Kooperationsklima zwischen den Institutionen spürbar zu verbessern (z. B. Carle & Samuel, 2006, S. 172).

Auf der Grundlage einer qualitativen Studie (n=6, dörfliche und städtische Kooperationsgruppen) stellt Emmerl (2008) ein deutliches Hierarchiegefälle zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften fest. So schreiben sich die Lehrkräfte höhere berufliche Selbstkompetenzen bzw. einen höheren gesellschaftlichen Status als den pädagogischen Fachkräften zu und betrachten Kindertageseinrichtungen eher als zuarbeitende Vorläuferinstitutionen der Schule. Die pädagogischen Fachkräfte tragen jedoch auch selbst zur Aufrechterhaltung derartiger hierarchischer Denkweisen bei, indem sie eigene Fachkompetenzen deutlich zurückhalten und sich einseitig an schulischen Vorgaben orientieren (ebd., S. 55).

Die Begleitevaluation des Verbundprojekts TransKiGs in Nordrhein-Westfalen macht deutlich, dass die konzeptionell und rechtlich gebotene Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen noch nicht bei allen Einrichtungen systematisch verankert ist. Ferner praktizieren Kindertageseinrichtungen und Schulen primär informationelle Kooperationsformen (wie Schulbesuchstage/Informationsveranstaltungen), während anspruchsvollere Kooperationsformen wie bspw. gemeinsame Projekte und Fortbildungen oder wechselseitige Hospitationen kaum umgesetzt werden.

Ähnlich eingeschränkte, häufig auf das Standardrepertoire von Schulbesuchstagen reduzierte Kooperationsformen, beobachten auch Tietze, Roßbach & Grenner (2005) in einer Untersuchung zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten. Gerade gemeinsame Fortbildungen, die nach Ansicht der Autoren positive Effekte einer wechselseitigen Annäherung der Institutionen erwarten ließen, werden nur selten praktiziert (ebd., S. 128).

Anspruchsvollere Kooperationsformen – so die Ergebnisse unterschiedlicher Studien – sind primär auf das außergewöhnliche Engagement der jeweiligen Leitungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zurückzuführen (z. B. Hanke et al., 2009, S. 43ff.).

Das Baden-Württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3–10“ gilt als positives Beispiel für die gelungene und systematische Kooperation von Kindertagesstätten und Schulen (Kron, 2013, S. 219). Gemäß den gesetzten Projektzielen bilden jeweils eine Schule und ein oder mehrere Kindergärten an 33 Modellstandorten einen Kooperationsverbund (Bildungshaus), der gemeinsame Bildungstage in Form von jahrgangs- und

institutionsübergreifenden Lern- und Spielgruppen von Kindertagesstätten und Schule veranstaltet und übergreifend reflektiert.

Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation spiegeln zwar ein hohes Kooperationsniveau im Hinblick auf den Austausch und die arbeitsteilige Kooperation zwischen ErzieherInnen und Primarlehrkräften wider, weniger jedoch im Sinne der Ko-Konstruktion von Wissen (Höke, 2013, S. 187).

Über die gemeinsame Arbeit erhalten ErzieherInnen und Lehrkräfte Impulse für pädagogisches Handeln in den eigenen Einrichtungen und erweitern zudem die eigenen didaktischen Kompetenzen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem jeweils vorhandenen Fachwissen der Kooperationspartner erfolgt meist jedoch nicht (ebd., S. 256).

Das Modellprojekt „KiDZ – Kindertagesstätte der Zukunft in Bayern“ setzt sich eine inhaltliche und strukturelle Verzahnung der beiden Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule zum Ziel (Roßbach, Frank & Sechting, 2007). Dessen Kernelement ist die gemeinsam von KinderpflegerInnen, ErzieherInnen und LehrerInnen durchgeführte Bildung und Betreuung von Kindergartenkindern, die durch regelmäßige Fortbildung unterstützt wird.

Diese Integration unterschiedlicher fachlicher Perspektiven in Form eines Teamteachings versucht neue Förderansätze in Kindergärten zu entwickeln, zu erproben sowie den nahtlosen Übergang zwischen frühkindlichen und schulischen Bildungsprozessen zu verbessern (Sechting et al., 2012, S. 101).

Nach den Ergebnissen einer begleitenden Evaluation bewirkt dieses Konzept bei den teilnehmenden Kindern eine im Vergleich zur Kontrollgruppe vorteilhafte Entwicklung der Vorläuferfähigkeiten in den Bereichen Mathematik und Literacy.

Die Evaluation des Teamteachings (n=28) zeigt trotz grundsätzlich freier Aufgabenverteilung dennoch überwiegend berufsspezifische Schwerpunkte bei den Beteiligten: So übernehmen Lehrkräfte überwiegend Beobachtungs-, Dokumentations- und Bildungsarbeit, während ErzieherInnen sich um das Gruppengeschehen als solches und die Elternarbeit kümmern. KinderpflegerInnen verantworten in der Regel pflegerische Aufgaben und die Begleitung des Freispiels.

Obwohl die Beteiligten für das Teamteaching insgesamt eine hohe Gesamtzufriedenheit angeben, bemängeln die pädagogischen Fachkräfte fehlende Zeitanteile für den gemeinsamen Austausch und fachliche Diskussionen. Gerade dieser Aspekt der Arbeit sollte nach Ansicht der Verfasser perspektivisch jedoch nicht vernachlässigt werden, da gerade multiprofessionelle Teams einen intensiven fachlichen Austausch benötigen, der die professionsbezogenen Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede sowie aus der Zusammenarbeit resultierende Neuorientierungen thematisiert. Erst auf dieser Grundlage kann eine gemeinsam verantwortete Bildungs- und Erziehungsarbeit ermöglicht werden (ebd., S. 107).

Fasst man die Erfahrungswerte aus den unterschiedlichen Modellprojekten zusammen, bedingt die nachhaltige Etablierung einer qualitativ hochwertigen Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Schulen neben den strukturellen Erfordernissen (konzeptionelle Absicherung, Qualifizierung der Fachkräfte, personelle und zeitliche Ressourcen) die begleitende Unterstützungsarbeit durch geeignete Moderatoren, speziell geschulte Experten oder Kooperationscoaches (z. B. Carle & Samuel, 2006; Hanke et al., 2009; Rathmer, 2012; Emmerl, 2008).

Nach Carle & Simon (2006) sollten diese über gute Feldkenntnisse verfügen und Kompetenzen in Konzeption und Durchführung gemeinsamer Projekte, Prozessmoderation, Konfliktmanagement wie auch Konzeption systematischer und passgenauer Fortbildungen besitzen. Hierfür ist je nach Größe der jeweiligen Einrichtung durchschnittlich eine halbe Planstelle bereitzustellen (S. 177).

e) Kooperationspraxis zwischen integrativ/inklusiv ausgerichteten Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die adäquate Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule nimmt gerade für Kinder mit einem zusätzlichen Hilfe- und Förderbedarf und deren Eltern einen großen Stellenwert ein. Im Hinblick auf die nahende Einschulung ihrer Kinder haben insbesondere diese Eltern einen erhöhten Bedarf an individueller Beratung, da sie durch die Wahlmöglichkeit zwischen sonderschulischer oder integrativer Beschulung mit jeweils unterschiedlichen Bildungslaufbahnen nicht selten in Entscheidungsnot geraten (Kron, 2013, S. 220, unter Bezugnahme auf Dorrance, 2010).

Bei der Suche nach einem geeigneten Beschulungsort, der den individuellen Bedürfnissen des Kindes so weit als möglich gerecht wird, ist eine enge Kooperation aller am Übergangsprozess beteiligten Akteure (der abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen und anderen therapeutischen Fachkräfte) dringend geboten (Kron, 2013, S. 220), was zumindest aus Sicht der Eltern in der Praxis derzeit jedoch noch kaum anzutreffen ist (Dorrance, 2010).

Dies betrifft insbesondere Regeleinrichtungen mit Einzelintegration, wo ein gemeinsamer interdisziplinärer Austausch mit TherapeutInnen, Lehrkräften und ErzieherInnen zum Thema Schulübergang im Vergleich zu heilpädagogischen Einrichtungen selten stattfindet (Kron & Papke, 2006, S. 160).

Generell gelingt die Kooperation zwischen ErzieherInnen und Therapeuten besser, wenn notwendige Therapien nicht von externen Fachkräften durchgeführt, sondern auch therapeutische wie heilpädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen mitbeschäftigt werden und der fachliche Austausch mittels regelmäßiger Teamsitzungen gewährleistet ist (ebd., S. 108).

Hierfür beispielhaft ist das Kooperationsprojekt des mehrfach ausgezeichneten Bildungshauses Lurup in Hamburg-Lurup, einem Stadtteil mit einem Migrantenanteil von über 80 Prozent. Auf der Grundlage einer einjährigen Schulung aller Beteiligten bieten 80 Lehrer und Erzieher sowie zehn Therapeuten kooperative Bildungsangebote in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an und ermöglichen damit Eltern wie Kindern einen gleitenden Übergang von Kindertageseinrichtung in die Schule.

f) Weiterqualifizierungen

Laut einer Studie von Fuchs-Rechlin (2007) verfügen 23,1 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte über Weiterbildungen im Bereich Kooperation Kindergarten und Grundschule. Deutlich häufiger nehmen Leitungskräfte Qualifizierungsangebote im Gesamtbereich sozialräumlicher Vernetzung wahr. Einer Befragung von 200 Leitungskräften zufolge (Viernickel, 2006) gibt nahezu jede zweite Leitungskraft an, Fortbildungen zum Thema Vernetzung bzw. Sozialraumorientierung absolviert zu haben.

g) Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen

Nach der Studie von Behr (2004) verfügen die befragten Einrichtungen über mehr oder minder ausgeprägte Kontakte zu unterschiedlichen Bezugseinrichtungen im nahen Umfeld. Dabei wird jedoch nicht wei-

ter untersucht, welche Aufgaben dabei anfallen und welcher Aufwand für die Pflege des Netzwerks getrieben wird.

Für die Kooperation mit anderen Institutionen bedarf es nach Ansicht der befragten Fachkräfte sozial-kommunikativer Kompetenzen, allen voran Offenheit und Feinfühligkeit, um sich optimal auf die unterschiedlichen Gesprächssituationen und partner einstellen zu können. Je nach Sachlage werden auch fachliche Wissensgrundlagen benötigt, wie z. B. rechtliche Kenntnisse im Kontakt mit dem Jugendamt (ebd., S. 177).

Zusammenfassung

Insgesamt lassen die Befunde darauf schließen, dass die bisherigen Ausbildungsstrukturen keine entscheidenden Impulse bieten, um bei den Auszubildenden ausreichende und nachhaltig wirksame Vernetzungskompetenzen hervorzurufen. Umso mehr bedarf es deshalb einer gezielten Fort- und Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, der ein Teil der Leitungskräfte bereits nachzukommen versucht.

Studien zur interinstitutionellen Zusammenarbeit zufolge sind die Schnittstellen zwischen den Bezugseinrichtungen nach wie vor mit deutlichen Problemen behaftet. So ist bspw. die verlässliche, konzeptionell begründete Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen noch nicht in allen Einrichtungen systematisch angelegt; zudem überwiegen traditionelle Formen der Kooperation wie bspw. ein Schulbesuch, die sich jedoch kaum für eine inhaltliche und strukturelle Annäherung der Institutionen eignen.

Erschwernisse in der Zusammenarbeit mit Frühförderstellen manifestieren sich in einer geringen Anschlussfähigkeit der jeweils verwendeten Beobachtungs- und Diagnosesysteme und in fehlenden Rückkoppelungsprozessen durch die Frühförderkräfte an die Fachkräfte, sodass Potenziale zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bislang zu wenig ausgeschöpft werden (Seelhorst et al., 2012).

Eine intensive fachliche Zusammenarbeit gerade bei der Begleitung von Kindern mit Entwicklungsrisiken scheint eher dann sichergestellt zu sein, wenn therapeutische Fachkräfte selbst in der Einrichtung mitarbeiten, wie dies bspw. in den heilpädagogischen Einrichtungen bereits der Fall ist.

Auch die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsstätten und Kindertagesstätten weist einige Problemstellen auf. So fehlt es hier vor allem an der Institutionalisierung und strukturellen Unterstützung des Lernortes Praxis als Ausbildungsstätte und an einer angemessenen Qualifizierung der PraxisanleiterInnen (Fläming, 2011).

Weiterführende Erkenntnisse zur Aufwertung der Praxisanleitung und verbesserten Kooperation zwischen Ausbildungsorten und Kindertageseinrichtungen verspricht das derzeit laufende Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2014).

Die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Schulen ist von unterschiedlichen Grundhaltungen bestimmt. Sie variiert von einer wertschätzenden Atmosphäre bis hin zu deutlichen Vorbehalten und der Furcht vor Geringschätzung eigener Arbeit durch die jeweils andere Gruppe. Hinzu kommen erschwerende Rahmenbedingungen wie bspw. geringe Kenntnisse über den Bildungsauf-

trag und die inhaltlichen und strukturellen Arbeitsabläufe der jeweils anderen Bildungseinrichtung wie auch ein sich andeutendes Status- bzw. Hierarchiegefälle zwischen pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften. Solche hierarchischen Denkweisen scheinen jedoch teilweise auch durch ein vergleichsweise gering ausgeprägtes fachliches Selbstverständnis der Fachkräfte bedingt zu sein.

Kommt es im Laufe der Modellprojekte zu einer intensiveren interinstitutionellen Zusammenarbeit, z. B. im Rahmen gemeinsam durchgeführter Projekte oder gemeinsamer Fortbildungen, kann das Kooperationsklima jedoch deutlich verbessert werden.

Zahlreiche Modellprojekte eröffnen eine Vielzahl unterschiedlicher und innovativer Wege, wie eine zukunftsfähige Kooperation bewerkstelligt werden kann. So erweisen sich hierzu bspw. jahrgangsübergreifender Unterricht sowie Teamteaching als erfolgversprechende Modelle, um nicht nur den fachlichen Austausch und die inhaltlichen Abstimmungsprozesse zu fördern, sondern auch den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (z. B. Sechting et al., 2012).

Ein über die reine Arbeitsteilung und Delegation von Aufgaben hinausgehendes Kooperationsniveau setzt allerdings voraus, dass ausreichend Zeit für fachlichen Austausch und wechselseitige Annäherung sowie konzeptionelle Neuausrichtungen der Kooperationspartner zur Verfügung steht.

Generell bedürfen Aufbau und Verstetigung innovativer Kooperationsstrukturen neben entsprechend notwendigen zeitlichen Ressourcen der begleitenden Unterstützungsarbeit durch geeignete Moderatoren speziell geschulte Experten oder Kooperationscoaches (Carle & Samuel, 2006).

Gegenüberstellung der FBBE-Kompetenzmatrix mit empirischen Befunden zu Kompetenzen von Fachkräften im Feld der FBBE in unterschiedlichen Handlungsfeldern

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel einer Annäherung an potentielle Lücken zwischen normativen Anforderungen und den empirisch ermittelten Kompetenzen und der Handlungspraxis (Ist-Stand) im Feld der Kindertagesstätten. Zu diesem Zweck werden nachfolgend *ausgewählte* empirische Befunde aus dem vorangegangenen Kapitel den jeweiligen Kompetenzanforderungen der Kompetenzmatrix gegenübergestellt.

Die Auswahl der Befunde erfolgt entlang der Frage, welche Ergebnisse in der Tendenz am ehesten den Ist-Stand der Kompetenzen und der Praxis im Feld der Kindertagesstätten wiedergeben können. Streng genommen sind dies nur die Ergebnisse aus den systematisch angelegten Beobachtungsstudien, die Aussagen zur realen Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten (Prozessqualität) ermöglichen (z. B. Tietze et al., 2012). Alle anderen Befunde zur Prozessqualität beruhen in der Regel auf quantitativen und qualitativen Befragungen, die lediglich die subjektive Sichtweise der pädagogischen Fachkräfte auf die eigene Handlungspraxis wiedergeben (z. B. Viernickel et al., 2013). Diese Ergebnisse können damit lediglich unter Vorbehalt erste Hinweise und Tendenzen zur realen Prozessqualität in Kindertagesstätten aufzeigen.

Untersuchungen zu den Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte stützen sich ebenfalls nahezu ausschließlich auf Selbsteinschätzungen und sind damit dem Merkmal der Orientierungsqualität zuzuordnen

(Mischo et al., 2013). Dieses Qualitätsmerkmal ist für sich genommen auch kein Kriterium für eine gute oder schlechte Handlungspraxis (zum Zusammenhang zwischen Orientierungs- und Prozessqualität siehe Sylva et al., 2004; Tietze et al., 1998), dennoch ist zwischenzeitlich gut belegt, dass Merkmale der Orientierungsqualität zusammen mit strukturellen Qualitätsmerkmalen vorgelagerte Bedingungen der Prozessqualität darstellen (Tietze, 2010, S. 59). Befunde zu den Kompetenzselbsteinschätzungen liegen für Fach- und HochschulabsolventInnen, BerufseinsteigerInnen und pädagogische Fachkräfte im Beruf vor.

Da die subjektiven Kompetenzüberzeugungen der AbsolventInnen beim Eintritt in den Beruf Veränderungen zeigen können (Dippelhofer & Stiem, 1995; Mischo et al., 2013), ist anzunehmen, dass die Kompetenzen im Feld der Kindertagesstätten tendenziell eher durch die Selbsteinschätzungen im Beruf stehender Fachkräfte repräsentiert werden.

Deshalb berücksichtigt die nachfolgende Zusammenstellung

- a) Befunde zu den Kompetenzselbsteinschätzungen aller im Beruf stehender Fachkräfte (Orientierungsqualität) (Spalte B)
- b) Befunde, die Aufschluss über die Prozessqualität geben (Ergebnisse aus Beobachtungsstudien, Hinweise zur Prozessqualität aus qualitativen und quantitativen Befragungen) (Spalte C)

Diese Befunde werden in der nachfolgenden Tabelle der Kompetenzebene 1 pro Handlungsfeld und dem Bereich personaler Kompetenzen (Spalte A) zugeordnet (**s. Tabelle 13**). Die Kompetenzebene 2 (Unterkategorien) wurde bei der Zuweisung der Forschungsergebnisse zwar berücksichtigt, zum Zwecke der Übersichtlichkeit in der nachfolgenden Tabelle jedoch nicht aufgeführt.

Einschränkungen dieser Vorgehensweise ergeben sich daraus, dass einige Forschungsergebnisse inhaltlich nur näherungsweise den Kompetenzanforderungen der Ebene 2 (Unterkategorien) zugeordnet werden können und für zahlreiche der dort aufgeführten Kompetenzen bislang keine empirischen Befunde vorliegen. Weitere kritische Vorbehalte betreffen die Zusammenführung unterschiedlicher Studien, deren jeweilige Befunde aufgrund unterschiedlicher Untersuchungsschwerpunkte, unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Kompetenzerfassung, unterschiedlicher Stichproben und -größen etc. kaum vergleichbar sind.

Auf Grundlage der skizzierten Einschränkungen und kritischen Vorbehalte ergibt sich hier eine als vorläufig zu betrachtende Gesamtdarstellung, die zum derzeitigen Zeitpunkt lediglich tendenziell auf Lücken zwischen normativen Anforderungen und dem empirischen Erkenntnisstand zur Kompetenz und Handlungspraxis in Kindertagesstätten schließen lässt.

Abgleich der personalen Kompetenzen mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

Tabelle 13: Abgleich Personale Kompetenzen mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|--|--|---|
| Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit / Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen | | |
| Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie und handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen | | |
| Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung | | |
| Beziehungsfähigkeit, grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren | | |
| Motivationale, volitionale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen | <ul style="list-style-type: none"> · Insgesamt hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die beruflichen Anforderungsbereiche soziale Interaktion mit den Bezugsgruppen, berufliche Leistungsfähigkeit und Weiterentwicklung, Umgang mit Stress-, Innovation (Fried, 2007; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Schneewind et al., 2012) · Positive Bewertung der globalen Arbeitszufriedenheit (Rudow, 2004, Fuchs-Rechlin, 2007, Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008, Kliche et al., 2008, Wünsche & Eichin, 2011, Viernickel et al., 2012.); Hinweise auf eingeschränkte Arbeitszufriedenheit bei pädagogischen Fachkräften von Kitas in sozial belasteten Einzugsgebieten (Kliche et al., 2008) · Subjektiv positive Bewertung der Arbeitsinhalte und der berufsbezogenen Interaktion <ul style="list-style-type: none"> · Arbeit mit Kindern | |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|--|---|
| <p>Selbstregulatorische Fähigkeiten</p> | <ul style="list-style-type: none"> · Gestaltungsspielraum · Aufgabenvielfalt · Teamatmosphäre · Soziale Unterstützung durch Kollegen/Leitung · Subjektiv negative Bewertung der gesellschaftlichen und strukturellen Arbeits- und Rahmenbedingungen · Personalausstattung · Raumausstattung · Gesellschaftliche Anerkennung, Aufstiegsmöglichkeiten · Entlohnung | <p>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Unzureichende Vorkehrungen des Arbeitsschutzes und Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung und Prävention (Kliche et al., 2008; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Viernickel et al., 2012) |
| | <ul style="list-style-type: none"> · Überwiegend positive Einschätzungen des subjektiven Gesundheitszustandes, Fähigkeit zur schnellen Regeneration von beruflichem Stress und des Erlebens sozialer Unterstützung im beruflichen und privaten Bereich; schlechtere Bewertung des subjektiven Gesundheitszustandes bei Leitungskräften und älteren Fachkräften (Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Viernickel et al., 2012) · Subjektives Erleben körperlicher und psychoemotionaler Einschränkungen durch beruflichen Stress bei ca. 30-50% der pädagogischen Fachkräfte (Rudow, 2004, Kliche et al., 2008, Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008, Viernickel et al., 2012) · Variierende Angaben zu langfristigen Stressfolgen in Form von subjektiv wahrgenommenen Burnout-Symptomen: Größenordnung zwischen 8-17 %; ärztlich diagnostiziertes Burnout-Syndrom bei 17 % der Befragten (Rudow, 2004; Scheuch & Seibt, 2007; Viernickel et al., 2012) · Steigendes Risiko einer psychischen Erkrankung (psychovegetative Erschöpfung, Depressionen) mit zunehmendem Alter bei Fach- und Leitungskräften (Viernickel et al., 2012) · Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (ebd.) <ul style="list-style-type: none"> · <i>Gesunde Verhaltensmuster</i> <ul style="list-style-type: none"> Ca. 18 % Muster G (berufliches Engagement und Erfolgserleben, Belastbarkeit, Lebenszufriedenheit) Ca. 33 % Muster S (Schonung, eher geringe berufliche Motivation, hohe Lebenszufriedenheit) · Gesundheitsgefährdende Verhaltensmuster <ul style="list-style-type: none"> Ca. 24 % Muster A (überhöhtes Engagement bei eingeschränkter Widerstandskraft und Lebenszufriedenheit) Ca. 25 % Muster B (hohe Resignation, psychische Erschöpfung und Burnout-Gefährdung) | |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|--|--|
| Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung | <ul style="list-style-type: none"> · Insgesamt hohe Motivation zur Fort- und Weiterbildung, besonders ausgeprägt bei jüngeren pädagogischen Fachkräften und bei Leitungskräften (Fuchs-Rechlin, 2007; Beher & Walter, 2012; Schneewind et al., 2012; Viernickel et al., 2013) · Regelmäßige Fortbildungsaktivitäten bei nahezu allen Fachkräften (kürzere Fortbildungsveranstaltungen mind. einmal/Jahr); Teilnahme an mehrtägigen Fortbildungen/Jahr bei ca. 50 %; Zusatzausbildungen bei ca. 20-30 % der Fachkräfte (Fuchs-Rechlin, 2007; Beher & Walter, 2012; Schneewind et al., 2012) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Positiv bewertetes Weiterbildungsklima in den Einrichtungen (Beher & Walter, 2012) |
| Reflexion der eigenen Profession / Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung der Profession | | |
| Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum Einholen von Unterstützung | | |

Abgleich Kompetenzen im Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

Tabelle 14: Abgleich Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|--|---|
| <p>Arbeiten mit dem einzelnen Kind</p> <p>Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind</p> | <ul style="list-style-type: none"> Primär konstruktivistische Sicht von Lernen als autopoietischem Prozess (Bild des kompetenten, sich selbst aktivierenden Kindes) (König, 2006, Smidt, 2012, Kieselhorst, 2013) Kompetenzselbsteinschätzungen bezogen auf den Bereich Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Beziehung zum Kind vergleichsweise hoch (Behr & Walter, 2012) | <p><i>Ergebnisse gruppenbezogene Prozessqualität (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Niveau der pädagogischen Prozessqualität in Kindertagesstätten und Krippen insgesamt mäßig (Wertfein, Müller & Danay, 2011; Tietze et al., 2012; Kluczniok, Sechting & Roßbach, 2012) Hohe Qualität der Beziehungs- und Bindungsgestaltung; Schaffung einer wertschätzenden Gruppenatmosphäre (König, 2006, Remspinger, 2011; Wadepohl & Mackowiak, 2013) Interaktionsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern eher von instruierenden Handlungsanweisungen und Alltagsroutinen bestimmt, wenig bildungsanregende Impulse und dialogisch-entwickelnde Interaktionsformen; geringe Responsivität gegenüber kindlichen Bildungsbedürfnissen (Tietze et al., 1998; König, 2006; Wadepohl & Mackowiak, 2013) <p><i>Ergebnisse zielkindbezogene Prozessqualität (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Niveau der zielkindbezogenen Prozessqualität insgesamt unzureichend (Smidt, 2012) Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nur gering von unterstützenden, helfenden und korrigierenden Verhaltensweisen geprägt Befunde zur didaktischen Struktur: relativ hohe Zeitanteile ohne kognitive Anregung durch die päd. Fachkräfte (58 % Freispiel, 12 % Übergänge/Wartezeiten) (ebd.) |
| <p>Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe</p> | <ul style="list-style-type: none"> Mittlere bis vergleichsweise niedrige Kompetenzüberschätzungen bezogen auf die Bereiche Beobachtung, Dokumentation, Beurteilung der kindlichen Entwicklung sowie Anregung entsprechender Fördermaßnahmen (Behr & Walter, 2012) <p><i>Kompetenzen zur Analyse und Interpretation bei der Auswertung von Beobachtungen kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse (simuliertes Fachgespräch über die Auswertungspraxis):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bevorzugter Rückgriff auf alltagssprachliche Formulierungen, geringer Bezug zu fachlichen Konzepten (bei ungefähr der Hälfte der Befragten); insgesamt größere Unsicherheiten bei Beobachtungs- und Deutungsprozessen und große Zurückhaltung bezüglich abzuleitender Interventionen (Kieselhorst, 2013) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität im Bereich Beobachtung und Dokumentation (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bei 2/3 der Befragten mindestens einmalige Beobachtung im Jahr pro Kind (Viermickel et al., 2013) Insgesamt hohe Heterogenität der Beobachtungsquantität und -qualität; Bevorzugung stärker orientierter und offener, nicht methodenbasierter Beobachtungsverfahren (Fröhlich-Gidhoff & Strohmmer, 2011; Viermickel et al., 2013) Keine systematische, mehrperspektivische Auswertung der Beobachtungsdaten sowie Rückkoppelung der Ergebnisse an Team, Eltern, Kinder (Viermickel et al., 2013) Bei ungefähr der Hälfte der Befragten Einsatz diagnostischer Verfahren zur Feststellung potenzieller Entwicklungsauffälligkeiten mind. einmal pro Kind/Jahr (ebd.) |
| <p>Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen</p> | <ul style="list-style-type: none"> Mittlere Kompetenzselbsteinschätzungen zur Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse einzelner Kinder und zur unterstützenden Begleitung bei der Erkundung und Aneignung der Welt von Kindern im Bereich U3 (Behr & Walter, 2012) | |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|---|--|
| Arbeiten mit dem einzelnen Kind Pädagogische Alltagsgestaltung | · Hohe Kompetenzselbsteinschätzungen hinsichtlich Organisation und Gestaltung des Kita-Alltags, Spiel, Gesundheit, Ernährung, Hygiene, Wahrnehmung der körperlichen Bedürfnisse und Körpersignale der Kinder unter drei Jahren und entwicklungsangemessene Pflege und Betreuung der unter Dreijährigen (Behr & Walter, 2012) | |
| Arbeit mit der Gruppe | | |
| Moderation von Gruppenprozessen | Bereich Beobachtung und Analyse von Gruppenprozessen · Kompetenzselbsteinschätzungen zur Wahrnehmung von Beziehungsstrukturen in Gruppen / Gestaltung von Gruppensituationen hoch (Behr & Walter, 2012) | Hinweise zur Prozessqualität im Bereich Beobachtung und Analyse von Gruppenprozessen (Selbsteinschätzung) · Seltene Nutzung gruppenbezogener Beobachtungsmethoden (Viermickel et al., 2013) |
| Begleitung und Moderation von Dialogen mit und zwischen Kindern und Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern | | |
| Begleitung und Moderation von Konflikten | | |
| Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse | | |
| Gestaltung und Ermöglichung von Partizipation | · Eher hohe subjektive Kompetenzüberzeugungen zur Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten (Behr & Walter, 2012) | |
| Besondere Entwicklungsprozesse | | |
| Besondere Transitionsprozesse | · Sehr hohe Kompetenzselbsteinschätzungen zur Gestaltung der Eingewöhnungsphase (Behr & Walter, 2012) | |
| Diversität und Inklusion | | |
| Inklusion – kulturelle Heterogenität | · Vergleichsweise geringe Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf die Integration von Kindern mit Zuwanderergeschichte und interkulturelle Erziehung (Behr & Walter, 2012; Schneewind et al., 2012) | |
| Inklusion – Kinder mit Behinderungen | · Persönliche Kompetenzschätzungen im Hinblick auf die Integration von Kindern mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen vergleichsweise niedrig (Behr & Walter, 2012) · Subjektiv geringe Kompetenzüberzeugungen und hohes Belastungsereben der pädagogischen Fachkräfte beim Umgang mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen (Rudow, 2004; Fuchs-Rechlin, 2007; Kliche et al., 2008; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) | |
| Diversität und Inklusion – Kinder unterschiedlichen Geschlechts | · Eher hohe Kompetenzselbsteinschätzungen zur geschlechtersensiblen Erziehung (Behr & Walter, 2012) | |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|--|---|
| <p>Sprachliche Bildung</p> | <p><i>Bereich Aneignung sprachlicher Grundlagen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Subjektiv empfundene Wissensdefizite in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen von Sprachförderung, Förderung von Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs, Strategien zur Sprachförderung von spezifischen Adressatengruppen (z. B. Kinder mit Sprachstörungen) (Fried, 2007) <p><i>Bereich theoretisch gestützte Gestaltung eines sprachanregenden Kita-Alltags:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Wissensbezogene Auseinandersetzung mit beruflichen Aufgaben im Bereich Sprache („simuliertes Fachgespräch“): Bezugnahme auf theoretisches Wissen eher gering, bevorzugter Rückgriff auf handlungsbezogene Aspekte (Faas, 2013) <i>Bereich alltagsintegrierte Sprachförderung</i> Kompetenzselbsteinschätzungen in Bezug auf die allgemeine Sprachförderung überwiegend hoch (Behrer & Walter, 2012) <p><i>Bereich Unterstützung mehrsprachiger Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache, multilinguale Bildung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kompetenzselbsteinschätzungen in Bezug auf die Förderung der deutschen Sprache überwiegend hoch (Behrer & Walter, 2012), in Bezug auf die multilinguale Sprachförderung eher niedrig (Fried, 2007; Viernickel et al., 2013) <p><i>Bereich Förderung von Literacy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Relativ geringe Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf die Förderung von Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (Fried, 2007) <p><i>Bereich Umgang mit Sprachdiagnostik:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kompetenzselbsteinschätzungen bezogen auf die Diagnostik, Förderung von Kindern mit Sprachauffälligkeiten und Durchführung von kompensatorischen Angeboten eher niedrig (Fried, 2007) <p><i>Bereich fachgerechte Förderung von Kindern mit Sprachauffälligkeiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Subjektiv geringe Überzeugung zur fachgerechten Förderung von Kindern mit Sprachauffälligkeiten (Fried, 2007) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität im Bereich alltagsintegrierte Sprachförderung (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Weitgehende Realisation alltagsintegrierter Sprachförderung; Bevorzugung traditioneller Formen der Sprachförderung, geringe Berücksichtigung neuerer Ansätze, z. B. Erzählwerkstatt (Viernickel et al., 2013) <p><i>Ergebnisse zur zielkindbezogenen Prozessqualität im Bereich Sprache (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Anregungsqualität im Bereich Sprache überwiegend hoch (Smidt, 2012) <p><i>Ergebnisse zur sprachbezogenen Prozessqualität (sprachförderrelevante Qualitätsdimensionen emotionale Beziehung, Organisation der Bildungsangebote, adaptive Unterstützung, sprachlich kognitive Herausforderung) (Fried, 2013)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sprachförderrelevante Prozessqualität insgesamt mäßig bis gut Differenzierende Befunde bezogen auf die einzelnen Qualitätsdimensionen: Beziehungs- und Organisationsqualität „sehr gut“ bzw. „gut“, adaptive Unterstützungsleistung und sprachlich-kognitive Herausforderungsstrategien „eher mäßig“ (Fried, 2013) |
| <p>Weitere Bildungsbereiche</p> | <ul style="list-style-type: none"> Subjektive Kompetenzüberzeugungen bezogen auf die Bereiche Unterstützung kreativ-künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder, Sport und Bewegung eher hoch, in Bezug auf die Bereiche Umsetzung der Bildungspläne in pädagogisches Handeln, Mathematik und Naturwissenschaft dagegen eher mäßig, hinsichtlich der Unterstützung musisch-darstellender Ausdrucksmöglichkeiten vergleichsweise niedrig (Behrer & Walter, 2012) | <p><i>Ergebnisse zur bereichsspezifischen Prozessqualität (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Insgesamt eher niedriges Qualitätsniveau der bereichsspezifischen Förderung der Kinder (Literacy/Sprache und Mathematik) (Kuger & Kluczniok, 2008) <p><i>Ergebnisse zur zielkindbezogenen Prozessqualität (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Anregungsqualität in den Bereichen soziale, sprachliche und kreative, am Ende der Kindergartenzeit auch schulvorbereitende Förderung gut, in den Bereichen global-kognitive Förderung, Literacy und Numeracy dagegen niedrig (Smidt, 2012) |

Abgleich Kompetenzen im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Eltern/Familien mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

Tabelle 15: Abgleich Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

| A Normative Anforderungsebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|--|--|--|
| <p>Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bez. auf die Elternschaft</p> | <p>Unterschiedliche Teamorientierungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern (Viernickel et al., 2013; Nentwig-Geseman & Viernickel, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Typ „Wertekernbasiert“ · Ressourcenorientierte Perspektive, Diversität anerkennende und wertschätzende Haltung · Hoher Stellenwert einer vertrauensvollen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit in geteilter pädagogischer Verantwortung · Suche nach individuellen, auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Familien abgestimmten Angeboten · Typ „Umsetzungsorientiert“ · Hohe Erwartungen an die Eltern im Hinblick auf die Unterstützung einer effektiven Förderung des Kindes · Behrend-korrigierendes Selbstverständnis von Zusammenarbeit mit Eltern · Typ „Distanziert“ · Distanzierte, abwehrende Haltung gegenüber Eltern · Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien - Eltern als Gegenspieler, Konkurrenten | <p><i>Ergebnisse zur Prozessqualität im Bereich Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Kommunikationsstrukturen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern häufig von Informationsvergaben bestimmt, Einsatz dialogorientierter Kommunikationsformen selten (Rückert, Schnabel & Minsel, 2000) |
| <p>Gestaltung von Beziehungen zu Eltern</p> | <p>Kompetenzselbsteinschätzungen in Bezug auf die <i>allgemeine Zusammenarbeit und den Austausch mit Eltern</i> über die Entwicklung des Kindes eher hoch; hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf die soziale Interaktion mit Eltern (Behr & Walter, 2012; Schneewind et al., 2012; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Weitgehende Übereinstimmung der positiven Selbstbeurteilungen mit der Fremdbeurteilung der Eltern; hohe Zuschreibung von Kompetenz zur Unterstützung und Beratung bei Erziehungsfragen durch die Eltern (Textor, 1992; Fthenakis et al., 1995) · Erhöhtes Belastungsereben in Bezug auf die wahrgenommene Vielfalt elterlicher Erwartungen und Bedarfe in Zusammenhang mit der zunehmenden sozialen und kulturellen Vielfalt der Familien (Helbig, Kallert & Wieners, 2004; Joos & Betz, 2004; Schreiber, 2004; Viernickel et al., 2013) · Subjektiv signalisierter Bedarf an erweiterter Qualifikation in Bezug auf den Umgang mit der Diversität von Familien (Viernickel et al., 2013) · Selbstbeurteilung eigener Kompetenzen zur Gesprächsführung mit Eltern eher gering (Fthenakis et al., 1995; Sturzbecher & Bredow, 1998) | <p><i>Ergebnisse zur Prozessqualität im Bereich Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern (Fremdeinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Kommunikationsstrukturen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern häufig von Informationsvergaben bestimmt, Einsatz dialogorientierter Kommunikationsformen selten (Rückert, Schnabel & Minsel, 2000) |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|---|---|
| Institutionell-konzeptionelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern | | |
| Gestaltung von Angeboten für Elterngruppen | <ul style="list-style-type: none"> Subjektive Kompetenzüberzeugungen zur Durchführung von Angeboten zur Familienbildung eher gering (Behr & Walter, 2012) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Weitgehende Realisation traditioneller Formen der Zusammenarbeit (z. B. Tür-und Angelgespräche, Elternabende etc.), innovativere Formen der Angebotsgestaltung (z. B. Elternstammtische, Hausbesuche) dagegen selten (Viernickel et al., 2013; Textor, 1992; Fthenakis et al., 1995) <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung Eltern)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Geringes Angebot an Beratung bei Erziehungsfragen (Textor, 1992) |
| Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität und Inklusion | <ul style="list-style-type: none"> Subjektiv geringe Kompetenzüberzeugungen bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit geistigen, körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen und hinsichtlich der Kooperation mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen (Behr & Walter, 2012) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Geringe Adaption der Angebotsstrukturen an spezifische Bedarfe von sozio-ökonomisch benachteiligten Eltern, Familien mit Migrationshintergrund und Vätern / eingeschränkte Erreichbarkeit dieser Elterngruppen (Friederich, 2009; Mühlhölting & Smolka, 2007; Lösel et al., 2005) |
| Beteiligung von Eltern und Familie | <ul style="list-style-type: none"> Kompetenzselbsteinschätzungen zur Öffnung der Einrichtungen für Familien und Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern vergleichsweise gering (Behr & Walter, 2012) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Formen aktiver Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern eher auf die Ausgestaltung von Festen, Mitbestimmung bei Anschaffungen und finanziellen Entscheidungen beschränkt; Möglichkeiten der gleichberechtigten Mitbestimmung und Mitverantwortung in Bildungs- und Erziehungsfragen sowie Qualitäts- und Konzeptionsentwicklung dagegen kaum erkennbar (Viernickel et al., 2013) |
| Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern | | |
| Organisation und Gestaltung eines Beschwerdemanagements | | |
| Beteiligung an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung / Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zu einem Familienzentrum | | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität von Familienzentren in NRW (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Überwiegend hohes Qualitätsniveau der Familienzentren in Bezug auf Beratung und Unterstützung von Familien und Kindern, Realisierung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und Sozialraumbezug (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2007) |

Abgleich der Kompetenzen im Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

Tabelle 16: Abgleich Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

| C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | A Normative Anforderungen / Kompetenzebene 1 |
|--|---|--|
| <p><i>Bereich Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Team unter Berücksichtigung von Diversität im Team</i></p> <p><i>Ergebnisse zur Prozessqualität (ethnografische Beobachtungen) (Cloos, 2008)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabendifferenzierung entsprechend der berufsbiografischen, formalen und informellen Teamposition und Qualifikation • Hinweise auf hierarchische Aufgabendifferenzierungen entlang der formalen und informellen Teamposition und Qualifikation • Assoziation eines höheren Qualifikationsniveaus mit einem erweiterten und komplexeren Aufgabenspektrum <p><i>Hinweise zur Prozessqualität in Bezug auf das Kooperationsniveau in multiprofessionellen Teams</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bevorzugte Kooperation in Form des Austausches von Material und Arbeitsteilung, vereinzelt Hinweise auf Formen der konstruktiven Kooperation (In-Beziehung-Setzen individuellen Wissens, Generierung gemeinsamer Problemlösungen) in Zusammenhang mit Fallbesprechungen und dem fachlichen | <p>2 typische Orientierungsrahmen in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team (Viernickel et al., 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Typ „Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen“ <p>Offenheit, Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber unterschiedlichen Haltungen / Diversität im Team (Alter, Qualifikationshintergrund, Berufserfahrung)</p> <p>Hohes Interesse am kritisch-diskursiven Austausch im Team und Entwicklung gemeinsamer fachlich-pädagogischer Orientierungen (Aufgaben- und Beziehungsorientierung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Typ „Teamkohäsion über persönliche Beziehungen“ <p>Orientierung an persönlichen Beziehungen, persönlicher Verbundenheit und Solidarität im Team (Schutz gegenüber Anforderungen von außen) (ausgeprägte Beziehungs-, geringe Aufgabenorientierung)</p> <p>Skepsis gegenüber Innovationsimpulsen von jüngeren Teammitgliedern, vermeidende Haltung gegenüber fachlich-kritischen Diskursen</p> <p><i>Zusammenarbeit in Teams (Cloos, 2008; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendenz zur Nivellierung qualifikationsbezogener Unterschiede, Negierung der Bedeutung der eigenen Ausbildung • Orientierungsmuster der Gleichwertigkeit und Ebenbürtigkeit aller Teammitglieder gemäß der Auffassung „Gleich ist, wer Gleiches tut“ • Hohe Bedeutung persönlicher, harmonischer Beziehungen im Team • Vorherrschendes Verständnis einer auf Austausch von Information und Material bezogenen Kooperation, geringes Bewusstsein über die Potentiale einer wechselseitigen Professionalisierung in heterogenen Teams <p><i>Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Insgesamt sehr hohe Zufriedenheitswerte in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung (Viernickel et al., 2013; Fuchs-Rechlin, 2004), Zufriedenheit mit dem Innovationsklima der Einrichtungen etwas geringer, aber dennoch überwiegend hoch (Viernickel et al., 2013; Wertfein, Müller & DanaY, 2013) | <p>Fähigkeit zur Arbeit im Team</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sehr hohe Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team (Behrer & Walter, 2012) |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|---|---|
| | | Austausch zur Auswertung von Beobachtungsdaten (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013) |
| Bewältigung organisatorischer (und hauswirtschaftlicher) Anforderungen | | |
| Gestaltung notwendiger administrativer Abläufe | | |
| Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement | <p><i>Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung und Konzeptionsentwicklung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Hohe Kompetenzselbsteinschätzungen in Bezug auf die institutionelle Konzeptentwicklung, vergleichsweise geringe Kompetenzüberzeugungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aus der Sicht von pädagogischen Fach- und Leitungskräften (Beher & Walter, 2012) <p><i>Bereich reflektierte Umsetzung des Bildungsprogramms des jeweiligen Bundeslandes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> 3 unterschiedliche Orientierungen zum Umgang mit den bildungsprogrammatischen Anforderungen (Viermickel et al., 2013; Nentwig-Gesemann & Viermickel, 2013) Typ „Wertekernbasiert“ <p>Hohe Übereinstimmung eigener pädagogischer Orientierungen mit dem in den Bildungsprogrammen transportierten Bildungsverständnis</p> <p>„Aktives Herstellen von Passungsverhältnissen zwischen pädagogischen Grundorientierungen, den Bildungsanforderungen und Rahmenbedingungen“</p> <ul style="list-style-type: none"> Typ „Umsetzungsorientiert“ <p>Orientierung an einer möglichst umfassenden Umsetzung der Bildungsprogramme; Modus des „Abarbeitens“</p> <p>Überlagerung einer an den Bedarfen und Bedürfnissen der Zielgruppen orientierten Ausrichtung der pädagogischen Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> Typ „Distanziert“ <p>Partielle Abwertung und Ablehnung der bildungsprogrammatischen Anforderungen, Verteidigung und Rechtfertigung der herkömmlichen Praxis</p> | <p>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) (Viermickel et al., 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> Verschriftlichte konzeptionelle Grundlagen bei nahezu allen Einrichtungen Anwendung von Instrumenten zur Qualitätssicherung und -entwicklung bei ca. 50 % der Einrichtungen |
| Aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen Träger und Institution | <ul style="list-style-type: none"> Sehr hohe Kompetenzüberzeugungen der Leitungskräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem Träger (Beher & Walter, 2012) | |
| Öffentlichkeitsarbeit | | |
| Umsetzung von Förderprogrammen im Kontext fachpolitischer Rahmenbedingungen | | |
| Betriebswirtschaftliches Management / Einwerbung von Projektmitteln / | <ul style="list-style-type: none"> Geringe Kompetenzselbsteinschätzungen bezogen auf die betriebswirtschaftliche Leitung, Einwerbung von Finanzmitteln / Sponsoring (Beher & Walter, 2012) | |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|--|--|
| Sponsoring Personalentwicklung | <ul style="list-style-type: none"> · Hohe Kompetenzselbsteinschätzungen der Leitungskräfte zur Führung von Team- und Mitarbeitergesprächen (Beher & Walter, 2012) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität von Teambesprechungen (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Regelmäßige Gesamtteambesprechungen in nahezu allen Einrichtungen (bei ca. der Hälfte der Befragten im wöchentlichen Turnus) (Fuchs-Rechlin, 2007; Viernickel et al., 2013) · Themenbestandteile der Sitzungen: <ul style="list-style-type: none"> Überlagerung pädagogischer Themenbereiche durch allgemeine Verwaltungs- und Organisationsfragen; Stellenwert von Themen zur Qualitätssicherung und -entwicklung und konzeptionellen Weiterentwicklung vergleichsweise gering |

Abgleich der Kompetenzen im Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ mit den Ergebnisse der empirischen Analyse

Tabelle 17: Abgleich Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ mit den Ergebnissen der empirischen Analyse

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|--|---|--|
| <p>Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Insgesamt hohe Bedeutungszuschreibungen an die Kooperation mit unterschiedlichen Netzwerkpartnern (Fthenakis et al., 1995; Fläming, 2011; Koslowski, 2013) • Partiiell bestehende Berührungspunkte, Vorurteile, erwartete Geringerschätzung der eigenen Arbeit, wahrgenommene Hierarchien gegenüber VertreterInnen der Kooperationseinrichtungen (Carle & Samuel, 2006; Emmerl, 2008; Müller & Nöcker, 2012) • Geringe Kontrollüberzeugungen hinsichtlich des Zustandekommens von Kooperationen mit den örtlichen Hilfeeinrichtungen und des jeweiligen Kooperationsverlaufes (Koslowski, 2013) • Relativ geringes professionelles Selbstwertgefühl und Selbstverständnis gegenüber anderen Bezugseinrichtungen (z. B. einseitige Orientierungen an den Vorgaben der Schulen, Emmerl, 2008; Müller & Nöcker, 2012) | |
| <p>Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation mit (potentiellen) Netzwerk- und Kooperationspartnern</p> | <p>Vereinzelte Hinweise auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • tendenziell eingeschränkte Fähigkeit zur fachlichen Kommunikation und Verständigung mit VertreterInnen von Kooperationseinrichtungen (Emmerl, 2008; Fläming, 2012) | |
| <p>Vernetzung mit unterstützenden Diensten (Einrichtungen der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Jugendamt, TherapeutInnen ...)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzselbsteinschätzungen bezogen auf die Schaffung und Pflege von Kooperationsbeziehungen im Gemeinwesen und Zusammenarbeit mit Hilfesystem vergleichsweise niedrig (Behrer & Walter, 2012) • Wahrgenommene Entlastung und fachliche Unterstützung durch die Zusammenarbeit mit örtlichen Hilfeeinrichtungen (Fthenakis et al., 1995; Mayr, 1997) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i> <i>Bereich der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen (Seelhorst et al., 2012)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intensiver Informationsaustausch während des Diagnoseprozesses der Kinder • Schnittstellenproblematiken durch • Geringe Anschlussfähigkeit der jeweils verwendeten Beobachtungs- und Diagnosesysteme • Unzureichend beurteilte Rückkoppelungsprozesse im Rahmen der Auswertungs- und Förderprozesse von Frühförderfachkräften an die pädagogischen Fachkräfte <p><i>Bereich Gestaltung von Übergängen zwischen integrativen/inklusiven Kindertageseinrichtungen bzw. Regelleinrichtungen mit Einzelintegration und Schulen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematiken in der Zusammenarbeit • Unzureichend beurteilte Unterstützungsangebote für den erhöhten Beratungsbedarf der Eltern im Hinblick auf die Einschulung ihrer Kinder (Dorrance, 2010) • Weitgehend fehlende Institutionalisierung eines systematischen, interdisziplinären Austausches zwischen Therapeuten, Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Eltern im Rahmen der Übergangsbegleitung (insbesondere in Regelleinrichtungen mit Einzelintegration, Kron & Papke, 2006) |

| A Normative Anforderungen Kompetenzebene 1 | B Kompetenzen aller pädagogischen Fachkräfte im Beruf (Orientierungsqualität) | C Ergebnisse zur Prozessqualität (Fremdeinschätzung) / Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung) |
|---|--|---|
| <p>Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke</p> | | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Überwiegend hoher Vernetzungsgrad der Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Institutionen des Sozialraums; Kooperationsbezüge, Vernetzungsstrukturen jedoch wenig institutionalisiert und konzeptionell verankert (Gruhner & Fröhlich-Gildhoff, 2011) |
| <p>Strukturell und konzeptionell verankerte Gestaltung von Übergängen</p> | <ul style="list-style-type: none"> Kompetenzselbsteinschätzungen bezogen auf die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule eher mäßig (Beher & Walter, 2012) | <p><i>Hinweise zur Prozessqualität (Selbsteinschätzung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bereich Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit Grundschulen Dominanz traditioneller Formen der Kooperation (z. B. Schulbesuchstage), kaum innovative Formen, die auf eine inhaltliche Abstimmung und strukturelle Annäherung der Institutionen abzielen (z. B. durch gemeinsame Fortbildungen von Primarlehrkräften und pädagogischen Fachkräften) (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005; Hanke et al., 2009) Strukturell und konzeptionell verankerte Kooperationsbezüge zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht durchgängig vorhanden (Hanke et al., 2009) |
| <p>Sicherstellung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung</p> | <ul style="list-style-type: none"> Subjektive Kompetenzüberzeugungen bezogen auf die Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen vergleichsweise niedrig (Beher & Walter, 2012) | |

3.2.3 Vergleich der Kompetenzmatrix FBBE mit CoRe²²

3.2.3.1 Ziele des Projekts CoRe und methodisches Vorgehen

Im Auftrag der Europäischen Kommission (Generaldirektion für Bildung und Kultur) wurde zwischen Januar 2010 und Mai 2011 das Forschungsprojekt CoRe (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2011) durchgeführt, das zum Ziel hatte, die verschiedenen Konzeptualisierungen von Kompetenz und Profession im Feld der FBBE auf europäischer Ebene zu systematisieren. Zugleich sollten Bedingungen für die Entwicklung, Förderung und Erhaltung dieser Kompetenzen auf allen Ebenen und in allen Bereichen des frühkindlichen Bildungssystems identifiziert werden. Im Rahmen des Projekts wurden neben umfangreichen Dokumentenanalysen auch sieben differenzierte Fallstudien in einzelnen EU-Ländern durchgeführt. Auf Grundlage der Recherchen sowie einer intensiven Zusammenarbeit mit Schlüsselakteuren²³ im Feld der FBBE auf europäischer Ebene wurden politische Empfehlungen erarbeitet, die sich diesen Zielen verpflichten.

3.2.3.2 Vergleichende Betrachtung der zugrundeliegenden Systematiken

CoRe liegt ein ganzheitliches und umfassendes Verständnis von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zugrunde, das sich nicht auf „education“ im engeren Sinne beschränkt, sondern unter anderem den deutschen Bildungsbegriff heranzieht²⁴. Aufgrund dieses Verständnisses werden Kompetenzen und Kompetenzerfordernisse entsprechend ganzheitlich und umfassend formuliert.

- Diese umfassende Sicht entspricht auch der vorliegenden Expertise, bei der für die systematische Zusammenstellung notwendiger Kompetenzen davon ausgegangen wird, dass sich für das Feld der FBBE in den letzten 15 Jahren besondere Herausforderungen stellen, für deren Bewältigung die professionellen pädagogischen Fachkräfte spezifische Kompetenzen benötigen. Diese werden in der Ausbildung erworben, im Rahmen berufsbezogener Weiterbildungen und Zusatzqualifikationen erweitert/vertieft und in der alltäglichen Handlungspraxis realisiert (vgl. Kap. 2).

In CoRe werden vier Dimensionen unterschieden, in denen sich Kompetenzen entwickeln und entfalten müssen, damit sich das Feld der FBBE insgesamt zu einem kompetenten System („competent system“, European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2011, S. 33) entwickeln kann. Damit geht der Ansatz über frühere Kompetenzbegriffe hinaus, die sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen („individual poverty“, ebd. S. 33) beschränken. In dem Projekt werden vielmehr auch die institutionelle und die staatliche Ebene betrachtet²⁵, daher folgen die systematischen Kompetenzbeschreibungen insgesamt vier Ebenen (ebd. S. 33):

²² CoRe steht für „Competence Requirements in Early Childhood Education and Care“, issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011.

²³ Das Forschungsteam an der University of East London (UEL) und der University of Ghent (UGent) arbeitete dabei eng mit drei europäischen und internationalen Netzwerken zusammen: Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET), International Step by Step Association (ISSA) sowie Children in Europe (CiE). Diese Netzwerke repräsentieren den Bereich der FBBE in allen EU 27-/EFTA-ETA-Staaten und Beitrittsländern. Ergänzend wurde ein viertes Netzwerk (Education International) einbezogen, das die Perspektive der Gewerkschaften vertrat.

²⁴ Hervorgehoben wird in dem Kontext das deutsche Bildungskonzept, das dänische Konzept der Sozialpädagogik und das italienische Konzept der „collegialità“, vgl. ebd., S. 32.

²⁵ Diese systematischen Betrachtungen gehen zurück auf die Studie von Timar & Kirp (1991) sowie das DeSeCo-Projekt der OECD (OECD, 2005).

1. Individual level

2. Institutional and team level

3. Inter-institutional level

4. Level of governance

- Dieses erweiterte, über die individuelle Ebene hinausgehende Verständnis von Kompetenz deckt sich weitgehend mit der Betrachtungsweise der vorliegenden Expertise. Hierbei werden die Kompetenzen nach vier Handlungsfeldern (Arbeit mit Kind(ern), Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, Arbeit in und mit der Institution sowie Vernetzung und Kooperation) unterteilt (vgl. Kap. 2.3). Nicht berücksichtigt werden zum einen die Ebene der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen²⁶ („training institutions“) sowie der staatlichen bzw. Trägerebene zuzuordnende Kompetenzen²⁷. Diese Aspekte werden in den abschließenden Empfehlungen („notwendige Rahmenbedingungen“, s. Kap. 6) aufgegriffen.

In CoRe wird davon ausgegangen, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion eine Kernkompetenz darstellt. Wissen und erworbene Fähigkeiten stehen in einem Wirkungszusammenhang zu diesem Reflexionsvermögen (ebd., S. 21).

- In der vorliegenden Expertise wird die Bedeutung der professionellen Selbstreflexion ebenfalls hervorgehoben. Darüber hinaus wird jedoch – umfassender – der Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft, ihrer fachlichen pädagogischen Haltung (vgl. hierzu z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2012) und ihren Orientierungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Daher wird neben den vier Handlungsfeldern eine grundlegende personale Kompetenz beschrieben, die auf diese Handlungsfelder wirkt (vgl. hierzu Kap. 2.3).

In CoRe werden Kompetenzen in drei Dimensionen unterteilt: (1) Wissen („knowledge“), (2) Fachpraxis („practices“) sowie (3) Werte („values“) (European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2011, S. 33). Damit grenzt sich der Bericht von früheren Ansätzen ab, bei denen Kompetenzen in erster Linie als Fähigkeiten und Fertigkeiten („skills“) beschrieben werden und distanziert sich zugleich von einer technokratischen Vorstellung bildungsbezogener Tätigkeiten. Auch hierin soll sich eine stärker reflektierende Haltung als notwendige Voraussetzung für die pädagogische Praxis ausdrücken (Vandenbroeck, Coussée & Bradt, 2010). CoRe betrachtet zugleich wertebezogene Aspekte („value“) notwendiger Kompetenzen, während der Begriff der Haltung („attitude“) vermieden wird. Hiermit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es weniger um ein individualisiertes Verständnis von Bildung geht, sondern um fachliche Aushandlungsprozesse und gemeinsam formulierte Bildungsziele (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011, S. 33).

- In der vorliegenden Expertise wird die professionelle Haltung als ein Bündel von drei Merkmalen konzeptionalisiert: (1) Überzeugungen, (2) Vorstellungen sowie (3) motivationale Orientierungen. Gemeinsam mit selbstregulativen Fähigkeiten sowie der o. g. professionellen Selbstreflexion werden diese Merkmale als personale Kompetenz zusammengefasst (s. Kap. 2.3). Dabei geht die vorliegende Expertise in der Beschreibung personaler Kompetenzen ähnlich wie CoRe davon aus, dass sich ein Bildungsverständnis nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und innerhalb

²⁶ In CoRe wird beispielsweise als eine notwendige Handlungskompetenz („practices“) beschrieben, dass nonformales und informelles Lernen stärkere Anerkennung/Bestätigung erfahren sollte („elaborating strategies for the validation of non-formal and informal learning“, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011, S. 41).

²⁷ Ein Beispiel hierfür ist die Schaffung von Anreizen für eine kontinuierliche Professionalisierung („providing incentives for taking part in continuing professional development activities (credits for career mobility)“, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011, S. 40).

von Institutionen (Fachpraxis sowie Aus- und Weiterbildung) entwickelt, dieses aber eine selbst reflexive Auseinandersetzung erfordert. In der Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen bzw. handlungsleitenden Orientierungen sind kollektive Orientierungen im Prozess des Handelns erst dann wirksam, wenn eine Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie erfolgt und Bereitschaft und Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung vorhanden sind.

3.2.3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Vergleichbarkeit

Bereits in Kapitel 2.3 wurde darauf hingewiesen, dass es zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern Interdependenzen und Wechselwirkungen gibt, so dass eine lineare Darstellung eigentlich nicht ausreichend ist (systemische Bezüge). Auch in CoRe werden Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen deutlich. Eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Systematiken wird dadurch erschwert. Auch wurde die personale Kompetenz in der vorliegenden Expertise als übergeordnete Kategorie formuliert²⁸, die in alle vier Handlungsfelder wirkt. Zwar werden in der Kompetenzmatrix in jedem der vier Handlungsfelder spezifische Kompetenzen formuliert, dennoch bleiben diese Trennungen analytisch und lassen sich in den pädagogischen Prozessen schwer von handlungsfeldbezogenen Wissens- und Kompetenzdimensionen trennen. In CoRe werden die wertebezogenen Kompetenzen („values“) den jeweiligen Ebenen („levels“) zugeordnet. Daher wird auch in Bezug auf die übergeordneten Kompetenzen eine Vergleichbarkeit erschwert.

Zunächst erfolgt ein Vergleich der personalen Kompetenzen mit den „values“ (Tab. 21). Im Anschluss daran werden die vier Handlungsfelder den entsprechenden Dimensionen aus CoRe gegenüber gestellt. Um den Vergleich zwischen beiden Systematiken in einem überschaubaren Rahmen zu halten und die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, beschränken sich die Vergleiche auf die Kompetenzebene 1 bzw. 2 (personale Kompetenzen) bzw. Kompetenzebene 1 (Handlungsfelder). Zur weiteren Differenzierung werden im Text exemplarische Kompetenzen des Handlungsprozesses aufgeführt. Abschließend wird ein Fazit der vergleichenden Analyse formuliert.

²⁸ Beispielsweise wird im Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ auf der Ebene 1 die Kompetenz „Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind“ formuliert.

Tabelle 18: Vergleich Personale Kompetenzen – CoRe

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | | CoRe |
|--|---|------|
| 0.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit/Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen ¹⁴ | | |
| 0.2 Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie und handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen | In Bezug auf die berufsbiografische Gewordenheit / generelle Berufsmotivation/-identifikation | |
| | In Bezug auf das Bildungsverständnis und grundlegende frühpädagogische Ansätze | |
| | In Bezug auf die konkrete pädagogische Arbeit / den beruflichen Alltag in der Einrichtung / reflektierte Haltung | |
| 0.3 Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung ¹⁴ | Democracy and respect for diversity | |
| 0.4 Beziehungsfähigkeit, grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren | Adopting a democratic and inclusive approach that values diversity | |
| | Adopting a holistic vision of education that encompasses learning, care and upbringing | |
| | Committing to inclusive educational approaches | |
| | Adopting a cross-disciplinary approach to learning | |
| | Adopting a multilingual approach that encourages learning in contexts of diversity | |
| | Promoting democracy, solidarity, active citizenship, creativity and personal fulfilment | |
| | Rights-based approach to ECEC that promotes children’s and families’ active citizenship, solidarity and lifelong learning | |
| | Assuming a partnership approach to the education and care of young children in order to foster social cohesion | |
| | Conceiving of care and education as integrated in order to meet all children’s needs in a holistic way | |
| Adopting inclusive educational approaches | | |
| 0.5 Motivationale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen | | |
| 0.6 Selbstregulatorische Fähigkeiten | | |
| 0.7 Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung | | |
| 0.8 Reflexion der eigenen Profession / Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung der Profession | | |
| 0.9 Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum Einholen von Unterstützung | | |

3.2.3.4 Vergleich Personale Kompetenzen – „values“ (CoRe)

Ein systematischer Vergleich der personalen Kompetenzen (Kompetenzebenen 1 bzw. 2) mit den in CoRe aufgeführten „values“ zeigt, dass diese den beiden Dimensionen „0.3 Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung“ sowie „0.4 Beziehungsfähigkeit, grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren“ weitgehend entsprechen. Zu diesen personalen Grundkompetenzen gehören unter anderem eine demokratische Wertorientierung, die Orientierung an grundlegenden ethischen Prinzipien, Ressourcenorientierung, Offenheit und Wertschätzung von Diversität, die Vermeidung von Stereotypisierungen und Generalisierungen, interkulturelle Kompetenz und Vorurteilsbewusstsein (Dimension 0.3). Zumindest implizit werden in den „values“ auch grundlegende Beziehungsparameter wie Wertschätzung, Authentizität, Akzeptanz, Respekt, Empathie, Feinfühligkeit, sensitive Responsivität, Kooperationsfähigkeit sowie ein adäquater Umgang mit Nähe und Distanz formuliert (Dimension 0.4).

Weitere – aus Sicht der AutorInnen der vorliegenden Expertise wichtige – Dimensionen der personalen Kompetenz wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und der Berufsbiografie, motivationale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen, selbstregulatorische Fähigkeiten, Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft (Forschende Haltung), die Reflexion der eigenen Profession und der Umgang mit Grenzen/Konflikten werden in den „values“ nicht explizit benannt. Allerdings weist CoRe auf die große Bedeutung der Selbstreflexivität als Kernkompetenz hin. Danach macht eine pädagogische Tätigkeit grundsätzlich eine hohe, wertebezogene Reflexivität erforderlich („do I do the right things“) (Vandenbroeck, Coussée & Bradt, 2010).

In CoRe werden weitere „values“ aufgeführt, die sich jeweils auf verschiedene Ebenen (Arbeit mit Individuen, mit Institutionen etc.) beziehen. Diese können weitgehend in die Systematik der vier Handlungsfelder übertragen werden und werden daher in den folgenden Kapiteln vergleichend gegenübergestellt.

3.2.3.5 Vergleich der Handlungsfelder (Kompetenzebene 1) mit „knowledge, practices and values“ (CoRe)

Die folgende Übersicht stellt die Ergebnisse des systematischen Vergleichs zwischen den vier Handlungsfeldern der vorliegenden Expertise mit den in CoRe aufgeführten Kompetenzen („knowledge“, „practices“, „values“) dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Systematik der vorliegenden Expertise ein Prozessmodell zugrunde liegt, in dem Wissen, Analyse und ggf. Recherche, Handlungsplanung, Handlung, Evaluation und Reflexion integriert sind und die in der Kompetenzebene 1 daher nicht explizit auftauchen. Im Vergleich dazu ist in CoRe „knowledge“ als eigene Kompetenzdimension aufgeführt. In der nachfolgenden Gegenüberstellung werden wissensbezogene Kompetenzen daher jeweils besonders gekennzeichnet.

(1) Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“

Tabelle 19: Vergleich Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ – CoRe

| Handlungsfeld 1 – Arbeit mit Kind(ern) Kompetenzebene 1 | CoRe |
|--|--|
| Arbeit mit dem einzelnen Kind | |
| | Knowledge of various developmental aspects of children from a holistic perspective (cognitive, social, emotional, creative...) |
| Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind | Taking into account children’s needs in order to promote their full potential and their participation in the life of ECEC institutions Adopting a child-centred approach that views children as competent, active agents and as protagonists of their own learning Understanding learning as a co-constructed and open-ended process that ensures children’s successful social engagement and encourages further learning Adopting a rights-based approach to ECEC in which children’s right to citizenship encompasses their full participation in the social and cultural life of their community Commitment to child welfare and well-being |
| Beziehung und Interaktion ³ | Building strong pedagogical relationships with children, based on sensitive responsivity |
| Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsbewegungen | Observing children in order to identify their developmental needs Documenting children’s progress systematically in order to constantly redefine educational practices |
| Entwicklungs- und Bildungsprozesse gestalten ³ | Knowledge of children’s different strategies of learning (play-based, social learning, early literacy and numeracy, language acquisition and multilingualism) Planning and implementing a wide range of educational projects that respond to children’s needs supporting their holistic development Creating and organising effective learning environments Arranging small-group project work starting from children’s interests (inquiry-based learning) |
| Pädagogische Alltagsgestaltung ³ | Knowledge of communication with children and participation |

| Handlungsfeld 1 – Arbeit mit Kind(ern) Kompetenzebene 1 | CoRe |
|---|---|
| | Encouraging children’s personal initiatives Supporting children’s symbolic play through appropriate provision of structured and unstructured materials |
| Grunderfahrungen in Bildungsbereichen ermöglichen | <p data-bbox="743 506 1315 622">Knowledge of various developmental aspects of children from a holistic perspective (cognitive, social, emotional, creative...)</p> <p data-bbox="743 629 1315 712">Valuing and encouraging children’s expression through different languages (painting, dancing, story-telling...)</p> <p data-bbox="743 719 1315 770">Co-constructing pedagogical knowledge together with children</p> |
| Arbeit mit der Gruppe | |
| | |
| Besondere Entwicklungsbereiche | |
| Besondere Transitionsprozesse | |
| Diversität und Inklusion allgemein | <p data-bbox="743 945 1315 1037">Knowledge of working in contexts of diversity (anti-biased approaches, intercultural dialogue, identity...)</p> <p data-bbox="743 1043 1315 1167">Developing inclusive practices that facilitate the socialisation of children and families within a plurality of value systems and proactively address discrimination</p> <p data-bbox="743 1173 1315 1265">Facilitating intercultural dialogue within ECEC services and in the wider community through parents’ involvement</p> <p data-bbox="743 1272 1315 1301">Dealing with unpredictability and uncertainty</p> <p data-bbox="743 1308 1315 1400">Elaborating a pedagogical framework that sustains inclusive practices within ECEC services</p> |
| Diversität und Inklusion - kulturelle Heterogenität ³ | <p data-bbox="743 1424 1315 1547">Making accessible to children the cultural heritage of local communities as well as the cultural heritage of humankind (arts, drama, music, dance, sports...)</p> <p data-bbox="743 1554 1315 1606">Encouraging children to engage in cultural production as a way to express themselves</p> <p data-bbox="743 1612 1315 1736">Involving children in community-based projects (festivals, cultural events...) and valuing their contributions (through exhibitions, documentaries...)</p> |
| Diversität und Inklusion – Kinder mit Behinderungen und herausfordernden Verhaltensweisen | <p data-bbox="743 1760 1315 1852">Identifying children with special educational needs and elaborating strategies for their inclusion</p> <p data-bbox="743 1859 1315 1939">Offering more personalised and individual learning support to children with special educational needs</p> |
| Diversität und Inklusion – Kinder unterschiedlichen Geschlechts | |
| Sprachliche Bildung ⁴ | Promoting language acquisition from a multilingual perspective (recognising children’s |

| Handlungsfeld 1 – Arbeit mit Kind(ern) Kompetenzebene 1 | CoRe |
|--|--|
| | home language and supporting second language acquisition) |
| Seelische und körperliche Gesundheit | Health and care of young children and basic knowledge of social protection Implementing appropriate practices in relation to children’s safety, hygiene and nutrition |
| Orientierung in der Welt (Menge, Zahl, Natur) | Generating an appropriate curriculum that stimulates emergent literacy, maths and science skills |
| Ästhetische Bildung, Medien | |

Der Vergleich Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ und CoRe zeigt, dass in weiten Bereichen ähnliche bis deckungsgleiche Kompetenzen beschrieben werden. Dies zeigt sich am Beispiel „Beziehung und Interaktion“. In der Kompetenzmatrix (verdichtet) werden ein aktiver Aufbau von entwicklungsförderlicher Beziehung zu jedem Kind, eine responsive Interaktionsgestaltung, die Beziehungsgestaltung zum Kind und zur Gruppe, die kindgerechte Gestaltung von Aufnahme und Eingewöhnung sowie die Förderung von Kommunikation und Entwicklung von Kommunikationsformen als notwendige Kompetenzen formuliert. Diese Aspekte finden sich (verkürzt) in der Kompetenzbeschreibung „Building strong pedagogical relationships with children, based on sensitive responsivity“.

Unterschiede zeigen sind vor allem in folgenden Bereichen:

- Transitions- und Eingewöhnungsprozesse werden bei CoRe nicht explizit berücksichtigt. Diese finden sich in der Kompetenzmatrix sowohl in den Handlungsfeldern Arbeit mit Kind(ern) und Zusammenarbeit mit Eltern als auch im Handlungsfeld Kooperation und Vernetzung. Übergänge werden bei CoRe lediglich im Zusammenhang mit Kooperation/Vernetzung (inter-institutional level) im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schulen berücksichtigt und formuliert.
- Ebenso finden genderbezogene Aspekte im Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“ keine Berücksichtigung bei CoRe. Genderbezogene Aspekte werden explizit auf der Ebene „government“ im Hinblick auf eine Stärkung des Berufsfelds für männliche Fachkräfte betrachtet.
- Keine Berücksichtigung finden auch Aspekte von seelischer Gesundheit in CoRe. Hier beschränken sich gesundheitsbezogene Kompetenzen auf Sicherheit, Hygiene und Ernährung.
- Nicht berücksichtigt werden auch die bildungsbezogenen Kompetenzen im Bereich „Ästhetische Bildung, Medien“.

Hingegen geht CoRe in Einzelbereichen über die in der Matrix A beschriebenen Kompetenzen hinaus; dies betrifft insbesondere folgende Aspekte:

- Betrachtung und Analyse kindlicher Entwicklungsprozesse aus einer *ganzheitlichen* Perspektive *ko-konstruktivistischer* Gestaltung von Bildungsprozessen
- Berücksichtigung unterschiedlicher kindlicher *Lernstrategien*

(2) Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“

Tabelle 20: Vergleich Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“ – CoRe

| Handlungsfeld 2 – Zusammenarbeit mit Eltern/Familien Kompetenzebene 1 | CoRe |
|--|---|
| Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf die Elternschaft | Adopting a democratic and inclusive approach to the education of young children and families in order to sustain social cohesion Recognising the educational responsibility of parents as main educators of their children during the early years |
| Gestaltung von Beziehungen zu Eltern ¹ | Knowledge of working with parents and local communities Establishing relationships with parents based on mutual understanding, trust and cooperation Co-constructing pedagogical knowledge together with parents and supporting their parental role |
| Institutionell-konzeptionelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern | Creating systematic opportunities fostering dialogue and exchanges (e.g. documentation, but also welcoming practices...) |
| Gestaltung von Angeboten für Elterngruppen | Establishing collaborative relationships with other professionals (e.g. health and social services) |
| Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität und Inklusion | Knowledge about families, poverty and diversity |
| Beteiligung von Eltern und Familie ¹ | Organising initiatives involving parents as well as members of local communities (e.g. workshops, debates and open conferences...) |
| Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern ¹ | Involving parents in the decision-making processes (collegial bodies, parents-teachers committees...) and taking their perspectives into account |
| Organisation und Gestaltung eines Beschwerdemanagements ¹ | Enabling open communication and reciprocal dialogue with parents |
| Beteiligung an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung ¹ / Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zu Familienzentren | Analysing the needs of local communities to work effectively with parents and disadvantaged groups Building up support for ECEC services within local communities |

Im Vergleich Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“ und CoRe zeigen sich ebenfalls viele Gemeinsamkeiten. Dieses wird in der Ausdifferenzierung deutlich: Auf der Handlungsebene werden als prozessbezogene Kompetenzen sog. „Grundparameter der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ formuliert. Dabei sind wichtige Merkmale die Fähigkeit zur Gestaltung der Arbeit mit Familien auf der Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, Eltern als zentrale Bindungspersonen ihrer Kinder wahrnehmen und wertschätzen, Eltern als ExpertInnen für ihre eigenen Kinder anerkennen, offene, aufmerksame, interessierte, feinfühlig, respektvolle, wertschätzende, kultursensible sowie stärken- bzw. ressourcenorientierte Begegnung der Familien, Etablierung einer kooperativen und respektvollen Zusammenarbeit mit Familienmitgliedern, professionelles Verhältnis von Nähe und Distanz, Toleranz von kulturellen Unterschieden beispielsweise in Erziehungsstilen, Rollenverständnis, religiöse und kulturelle Gewohnheiten. Diese entsprechen weitgehend den im CoRe formulierten Kompetenzen „Establishing relationships with parents based on mutual understanding, trust and cooperation“ sowie „co-constructing pedagogical knowledge together with parents and supporting their parental role“. Auch hinsichtlich der wertbezogenen pädagogischen Haltung sowie der für eine Zusammenarbeit notwendigen Auseinandersetzung im Team gibt es große Übereinstimmungen zwischen der Matrix und CoRe.

CoRe weist allerdings noch stärker auf den Bezug zwischen PädagogInnen, Eltern und Community hin; so fehlt in der bisherigen Matrix eine vergleichbare Kompetenz zu: „Organising initiatives involving parents as well as members of local communities (e. g. workshops, debates and open conferences...)“.

(3) Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“

Tabelle 21: Vergleich Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ – CoRe

| Handlungsfeld 3 – Arbeit in und mit der Institution Kompetenzebene 1 | CoRe |
|---|--|
| Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertesystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team | Adopting a democratic and critically reflective approach to the education of young children Understanding of professional development as a continuous learning process that encompasses personal and professional growth Conceiving professional learning as a recursive interaction of practising and theorising that needs to be supported coherently across the different stages of a professional career Conceiving ECEC institutions as critically reflective communities that reciprocally interact with the changing needs of children, parents and the wider society Conceiving ECEC institutions as a forum for civil engagement that fosters social cohesion |
| Fähigkeit zur Arbeit im Team | Knowledge of team working (interpersonal communication and group-work dynamics) Continuously reviewing practices individually and collectively Sharing and exchanging expertise with colleagues |

| Handlungsfeld 3 – Arbeit in und mit der Institution Kompetenzebene 1 | CoRe |
|--|---|
| | <p>in team meetings Engaging in discussion and learning from disagreement Developing educational practices together with colleagues through joint work Co-constructing pedagogical knowledge through documentation and collective evaluation of educational practices</p> |
| Bewältigung organisatorischer (und hauswirtschaftlicher) Anforderungen | |
| Gestaltung notwendiger administrativer Abläufe | |
| Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement | <p>Pedagogical knowledge with a focus on early childhood and diversity Knowledge of situated learning and community of practices (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) Knowledge of learning organisations and reflective approaches (Argyris & Schön, 1978; Schön, 1983, 1987; Argyris, 1992) Knowledge of school leadership (collaborative management styles and distributed leadership)</p> <p>Elaborating a shared pedagogical framework orienting practitioners' educational work (e.g. ISSA, DECET, 'professional profile of the centre') Adopting systematic procedures for documenting educational practices and for evaluating the outcomes of pedagogical choices on children's and families' experiences</p> |
| Aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen Träger und Institution | |
| Öffentlichkeitsarbeit | |
| Umsetzung von Förderprogrammen im Kontext fachpolitischer Rahmenbedingungen ⁶ | |
| Betriebswirtschaftliches Management / Einwerbung von Projektmitteln / Sponsoring | |
| Personalentwicklung | <p>Providing opportunities for joint work (inter-vision and supervision) Offering ongoing pedagogical guidance to all staff Elaborating an organised framework for continuous professional development of practitioners, assistants and centre leaders (induction, in-service professionalising initiatives...) Providing opportunities for horizontal career mobility through the diversification of roles and responsibilities Providing opportunities for vertical career mobility of low-qualified staff Recruiting a diverse workforce that reflects the</p> |

| Handlungsfeld 3 – Arbeit in und mit der Institution Kompetenzebene 1 | CoRe |
|---|---|
| | diversity of the communities in which ECEC institutions are operating Providing continuing professional development programmes strongly rooted in practices and tailored to the needs of practitioners working in local communities Offering diversified opportunities for continuing professional development (centre-based initiatives, action-research projects, competence portfolio, inter-generational learning initiatives, networking and mobility exchanges) Providing incentives for taking part in continuing professional development activities (credits for career mobility) Offering the possibility to combine work with attendance at training institutes / university courses |

Der Vergleich Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“ und CoRe zeigt, dass sich die Kompetenzmatrix mit CoRe in Bezug auf die Norm- und Wertvorstellungen (bzw. „values“) weitgehend deckt. In beiden Systematiken wird von einem Verständnis ausgegangen, dass Professionalisierung eine dauerhafte, reflexive Auseinandersetzung mit neuen Wissensbeständen (erfahrungsbasiert sowie theoriegestützt) erforderlich macht. Auch werden ähnliche Wissensbestände formuliert, die für eine professionelle Zusammenarbeit im Team erforderlich sind.

Unterschiede zeigen sich vor allem darin, dass in CoRe Kompetenzen in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit, Teilnahme/Umsetzung von Förderprogrammen sowie Management eher an die Ebenen Träger, Gesellschaft/Politik („inter-institutional level“ bzw. „governance“) adressiert werden. Auf der Teamebene wird eher die pädagogische Handlungspraxis in den Fokus gerückt. Nicht eindeutig zuzuordnen sind Kompetenzen, die sich auf die Personalentwicklung beziehen (z. B. „providing opportunities for joint work“ („intervision and supervision“, „offering ongoing pedagogical guidance to all staff“)). Diese werden zwar in der CoRe-Systematik der Kita-Ebene („institutional competences“) zugeordnet, zielen jedoch auch auf notwendige Rahmenbedingungen, die von Trägerseite geschaffen werden müssten. Daher ist in diesen Kompetenzbereichen nur eine eingeschränkte Vergleichbarkeit gegeben.

Weitere in CoRe aufgeführte Kompetenzen auf der institutionellen Ebene sind (European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2011, S. 39ff.):

- Arrange paid time for all staff to plan, document and review educational work collectively
- Organising regular meetings with colleagues, parents and local communities (open conferences, joint projects...)
- Providing additional pedagogical support to practitioners working in disadvantaged areas (specific continuing professional development programmes, counselling...)
- Conceiving ECEC institutions as a forum for civil engagement that fosters social cohesion

(4) Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“

Tabelle 22: Vergleich Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ – CoRe

| Handlungsfeld 4 – Vernetzung und Kooperation Kompetenzebene 1 | CoRe |
|--|--|
| Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen | Adopting a cross-disciplinary approach to professional development through partnership |
| Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation mit (potentiellen) Netzwerks- und Kooperationspartnern | Networking with other professionals (e.g. professional associations, trade unions) and engaging in local political consultation |
| Vernetzung mit unterstützenden Diensten (Einrichtungen der Jugendhilfe ¹ , Erziehungsberatung, Jugendamt, TherapeutInnen ...) | <p>Knowledge of the situation of ECEC in the broader local, national and international context</p> <p>Cross-disciplinary knowledge (health & care, pedagogical and sociological)</p> <p>Outreaching towards families with special needs children</p> <p>Promoting cooperation between ECEC institutions and local authorities in charge of educational policy-making through systematic political consultation</p> <p>Structuring cross-sectoral approaches to care and education services (health care, child protection, social services)</p> |
| Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke ¹ | <p>Knowledge of inter-agency cooperation</p> <p>Knowledge of community development</p> <p>Promoting networking between ECEC institutions of the same district</p> <p>Outreaching towards families living in difficult conditions</p> |
| Strukturell und konzeptionell verankerte Gestaltung von Übergängen | Fostering close collaboration between ECEC institutions and primary schools to ensure smooth transition through organised forms of inter-professional collaboration |
| Schutz vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung | Actively engaging with local communities in promoting children’s and families’ rights and participation |

Der Vergleich Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“ und CoRe zeigt weitgehende Übereinstimmungen der beiden Systematiken. Ein partnerschaftlicher, interdisziplinärer Zugang zur

professionellen Netzwerkarbeit wird als zugrundeliegende Orientierung ebenso formuliert wie notwendige Wissensbestände über die eigenen Professionsgrenzen hinaus, die eine wirksame Zusammenarbeit mit Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Bildungsinstitutionen und dem Gemeinwesen/Stadtteil ermöglichen. Auch die handlungsbezogenen Prozesse des Netzwerkaufbaus und der Netzwerkpflege/-erweiterung, der Zusammenarbeit mit Grundschulen sowie der zugehenden Beratung in Familien mit besonderen Belastungen ähneln sich in den Systematiken.

In der CoRe-Systematik wird darüber hinaus auf weitere Kompetenzen im Hinblick auf Vernetzung und Kooperation hingewiesen: Förderung der internationalen Mobilität von Fachkräften sowie eine engere Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen aus Aus-/Weiterbildungsinstitutionen. Diese Aspekte werden ergänzend im Kapitel 5 aufgegriffen:

- Promoting international cooperation through mobility exchanges and transnational projects
- Strengthening partnership between ECEC and training institutes

3.2.3.4 Fazit

Ein systematischer Vergleich der im Rahmen dieser Expertise entwickelten Kompetenzmatrix mit den in CoRe aufgeführten Kompetenzen zeigt weitgehende Übereinstimmungen hinsichtlich der „values“ (wertebezogene pädagogische Grundhaltungen) sowohl hinsichtlich der personalen Kompetenzen als auch in Bezug auf die vier Handlungsfelder. Bei den personalen Kompetenzen geht die Expertise allerdings über die in CoRe formulierten Kompetenzen hinaus. Dies bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und der Berufsbiografie, motivationale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen, selbstregulatorische Fähigkeiten, Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft (Forschende Haltung), die Reflexion der eigenen Profession und des Umgangs mit Grenzen/Konflikten. Zwar weist CoRe auf die große Bedeutung der Selbstreflexivität als Kernkompetenz hin, formuliert aber nicht explizit die genannten Kompetenzen.

Hinsichtlich Wissensbeständen („knowledge“) und Fachpraxis („practices“) zeigen sich ebenfalls weitgehende Übereinstimmungen zwischen beiden Systematiken. Unterschiede werden deutlich in Bezug auf Transitions- und Eingewöhnungsprozesse, genderbezogene Aspekte, gesundheitsbezogene Kompetenzen (seelische Gesundheit), die in der CoRe-Systematik allenfalls implizit auftreten. Außerdem gibt es (leicht) unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei ausgewählten Bildungsbereichen.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien lassen sich ebenfalls viele Gemeinsamkeiten aufzeigen. Allerdings weist CoRe stärker auf den Bezug zwischen PädagogInnen, Eltern und der sozialräumlichen Gemeinschaft („community“) hin.

Hinsichtlich des Handlungsfelds Arbeit in und mit der Institution zeigen sich Unterschiede darin, dass in CoRe Kompetenzen in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit, Teilnahme/Umsetzung von Förderprogrammen sowie Management eher die Ebenen Träger, Gesellschaft/Politik („inter-institutional level“ bzw. „governance“) und weniger die Team/Leitungsebene adressiert werden. Nicht eindeutig zuzuordnen sind Kompetenzen, die sich auf die Personalentwicklung beziehen, die zwar der Kita-Ebene („institutional competences“) zugeordnet sind, jedoch auch auf notwendige Rahmenbedingungen durch Entscheidungsträger verweisen.

Hinsichtlich Vernetzung und Kooperation bestehen zwischen beiden Systematiken ebenfalls große Übereinstimmungen. Allerdings werden in der CoRe-Systematik auch die Förderung der internationalen Mobilität von Fachkräften sowie eine engere Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Aus-/Weiterbildungsinstitutionen als notwendige Kompetenzen benannt.

4. SEKUNDÄRANALYSEN UND EXEMPLARISCHE UNTERSUCHUNG AUSGEWÄHLTER „GOOD PRACTICE“-EINRICHTUNGEN (FALLANALYSEN)

4.1 Zusammenfassung der Sonderauswertungen der Untersuchungen zur Prozessqualität aus der PädQuis-Arbeitsgruppe (Leitung Prof. Dr. Tietze, Berlin)

4.1.1. Fragestellungen und Vorgehen

4.1.1.1 Fragestellungen

Die PädQuis-Arbeitsgruppe verfügt über einen breiten Datensatz von Untersuchungen zur Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Krippen. Die Daten erfassen zwar nicht die Kompetenzen einzelner Fachkräfte oder der Leitungen; es lassen sich jedoch dezidiert Zusammenhänge zwischen Daten zur Strukturqualität (z. B. Berufsausbildung und Berufserfahrung der Fachkräfte bzw. der Leitungskräfte; Fortbildungen) bzw. zur Orientierungsqualität (Bedeutung einer „gelebten“ Konzeption) und den Daten zur Orientierungsqualität herstellen.

Im Zusammenhang mit den generellen Fragestellungen der Expertise besteht die Erwartung, dass sich spezifische Variablen identifizieren lassen, die bedeutende Einflussgrößen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Institutionen der FBBE haben.

Dabei sollte die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft breiter betrachtet werden²⁹: Die Qualifikation ist nicht nur durch das in der Ausbildung erreichte formale Qualifikationsniveau gekennzeichnet, sondern auch durch die Qualifikation, die durch aktuelle Weiterbildungen erworben wird. Ebenso dürfte die aktuelle Prozessqualität mit der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkraft im Zusammenhang stehen. Vor diesem Hintergrund lautet die erweiterte Frage auf der Gruppenebene:

(1) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und dem in der Ausbildung erreichten formalen Qualifikationsniveau, der Weiterbildung und der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkraft andererseits?

Die einzelne pädagogische Fachkraft agiert in einem beruflichen Kontext, der durch die Einrichtung als Ganzes, insbesondere durch die Leitung einer Einrichtung mitbestimmt ist. Deshalb wurde folgender Zusammenhang mituntersucht:

(2) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und dem erreichten formalen Qualifikationsniveau, der Weiterbildung und der Berufserfahrung der Leiter/innen andererseits?

Der pädagogische Kontext, innerhalb dessen eine pädagogische Fachkraft arbeitet, wird darüber hinaus nicht nur durch Merkmale der Leitung bestimmt, sondern auch durch Merkmale der pädagogischen Kon-

²⁹ Im Folgenden werden Textstellen aus dem Papier der Sekundäranalyse der PädQuis-Arbeitsgruppe (2013) mit dem Titel „Zum Zusammenhang zwischen Ausbildung und Prozessqualität in Kindertagesstätten. Sonderauswertung aus dem NUBBEK-Datensatz für die Projektgruppe Prof. Dr. Fröhlich-Gildhoff und Prof. Dr. Weltzien“ zusammengeführt.

zeption einer Einrichtung. Dazu gehören verschiedene Charakteristika der Konzeption, auch solche, wie häufig eine Konzeption für die konkrete Arbeit aktualisiert (verändert) wird, wie häufig sie Gegenstand von Teambesprechungen ist oder auch inwiefern Eltern die Möglichkeit zur Mitarbeit haben. Dementsprechend wird auch der Frage nachgegangen:

(3) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und Merkmalen der pädagogischen Konzeption in den Einrichtungen andererseits?

Verschiedene Erfahrungen in der Forschung verweisen darauf, dass der Qualifikationskontext des gesamten Teams, in dem eine pädagogische Fachkraft arbeitet, eine Rolle für die Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit spielt. Deshalb wird weiterhin untersucht:

(4) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und Qualifikationsmerkmalen des Teams andererseits?

Die verschiedenen Zusammenhänge der Prozessqualität mit vermuteten Bedingungsvariablen werden in den Fragen (1) bis (4) einzeln thematisiert. Diese sind jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern dürften – in unterschiedlichem Ausmaß – miteinander kovariieren. Deshalb wird abschließend der Frage nachgegangen:

(5) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und den unter (1) bis (4) genannten Bedingungsvariablen andererseits, wenn letztere simultan betrachtet werden?

4.1.1.2 Vorgehen

Die PädQis-Gruppe verfügt über zwei zu nutzende Datenpools, die weitergehend mittels Regressionsanalysen ausgewertet wurden.

- a) In der NUBBEK-Studie wurde die pädagogische Qualität auf Gruppenebene erfasst; es gibt Daten aus Beobachtungen (KES) und zu Ausbildung/Fortbildung/Alter/Berufserfahrung des pädagogischen Personals. Diese Gruppendaten sind in unterschiedlichen Einrichtungen erhoben worden und können nur schwierig zu Einrichtungsdaten aggregiert werden.
- b) Es besteht zudem eine Auswertung der Untersuchungen zum Gütesiegel (N=191), wo die Untersuchungseinheit die jeweilige Einrichtung ist. Hierzu gibt es Daten über alle Erzieherinnen (Ausbildungsgrad, Stundenumfang) und Bezüge zu Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Familienbezug.

Die Erfassung der Qualität pädagogischer Prozesse im Sinne des tatsächlichen Geschehens in den Gruppen erfolgte über eine Beobachtung der konkreten pädagogischen Abläufe durch speziell geschulte Beobachter. Hierzu wurden im Falle der Kindertageseinrichtungen das IQS-Instrumentarium (Integrierte Qualitäts-Skalen; Tietze, 2010a), bestehend aus der KES-R, KES-E und KES-Z bei Gruppen mit Kindergartenkindern bzw. die KRIPS-R bei Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren eingesetzt.

Bei der Datenauswertung ist zu beachten: Aufgrund der vorhandenen Daten konnten bei der Analyse der genannten Fragestellungen Zusammenhänge (Korrelationen) beschrieben werden, nicht jedoch (kausale)

Einflüsse, da Kausalitäten bei Querschnittsdaten, wie denen des NUBBEK-Datensatzes, streng genommen nicht analysierbar sind.

4.1.2 Beschreibung der Stichprobe

Grundlage der Analysen bilden die im Rahmen der NUBBEK-Studie erhobenen Daten aus insgesamt 316 Einrichtungen. Hierbei wurden in ca. 75 Prozent der Einrichtungen jeweils eine Gruppe erhoben, in 22 Prozent der Einrichtungen zwei Gruppen und in Ausnahmefällen (sehr große Einrichtungen) jeweils drei bis vier Gruppen. In den nachfolgenden Analysen werden in Abhängigkeit von den Gruppenarten verschiedene Maße der pädagogischen Prozessqualität genutzt. Die Berechnungen zur Prozessqualität im Kindergartenbereich (3-6) basieren auf KES-Erhebungen in 271 Gruppen (153 Kindergarten- und 118 altersgemischte Gruppen); die Basis für die Analysen der Pädagogischen Qualität im Krippenbereich bilden KRIPS-Erhebungen in 249 Gruppen (131 Krippen- und 118 altersgemischte Gruppen).

Dabei wurden der Ausbildungsstand der beobachteten Fachkräfte und der Leitungen erfasst. Die Zahlen der Ausbildungen (ErzieherIn, akademischer Abschluss, KinderpflegerIn, ohne pädagogische Qualifikation) entspricht im Prinzip den Daten der Jugendhilfestatistik (dies bedeutet: sehr geringe Quote von akademisch ausgebildeten Fachkräften in der Stichprobe/in den untersuchten Gruppen: 3,5 Prozent; auf Leitungsebene höher: 18,1 Prozent). In den Datensätzen konnten keine BA KindheitspädagogInnen identifiziert werden, was vor allem daran lag, dass zum Zeitpunkt der Erhebungen deutschlandweit insgesamt nur sehr wenige BA Studierende ihre Ausbildung abgeschlossen hatten.

4.1.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Sekundäranalysen der NUBBEK-Daten werden anhand der Fragestellungen pointiert zusammengefasst:

(1) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und dem in der Ausbildung erreichten formalen Qualifikationsniveau, der Weiterbildung und der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkraft andererseits?

- **Berufserfahrung** hat nur einen schwachen Einfluss auf die mit den beschriebenen Instrumenten erhobenen Daten der Prozessqualität; im Bereich der KES-E Daten finden sich signifikante, aber schwach negative Zusammenhänge. Gleiches gilt für das Alter.
- Der **Berufsabschluss** korreliert praktisch an keiner Stelle mit der Prozessqualität.
- Die **Anzahl der Fortbildungen** in der Dienstzeit erweist sich durchgängig in den drei statistisch bedeutsamen Modellen als Prädiktor.

(2) Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und dem erreichten formalen Qualifikationsniveau, der Weiterbildung und der Berufserfahrung der Leiter/innen andererseits?

- Die **Berufserfahrung** der Leiter/innen steht in keinem Zusammenhang mit der gemessenen Prozessqualität in der einzelnen Gruppe.

- Ein pädagogischer **Berufsabschluss der Leitung auf Hochschulniveau** steht in (schwach) negativer Verbindung zu fast allen Maßen der pädagogischen Qualität im Kindergartenbereich (Ausnahme KES-F1: pädagogische Interaktionen); dieses Ergebnis relativiert sich aber bei differenzierter Betrachtung (s. u. Frage 5).
- Eine höhere **Anzahl der Fortbildungen der Leitung** in der Dienstzeit erweist sich als Prädiktor für bessere Werte in der KES-E und in der materiellen und räumlichen Ausgestaltung.

(3) *Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und Merkmalen der pädagogischen Konzeption in den Einrichtungen andererseits?*

- Die **Häufigkeit der Anpassung der Konzeption** und die **Möglichkeit für Eltern, an der Konzeption mitzuarbeiten**, stehen in keinem Zusammenhang mit der gemessenen Prozessqualität in der einzelnen Gruppe.
- Je **häufiger die Konzeption in Teambesprechungen thematisiert wird**, desto höher fällt die Prozessqualität in den Krippengruppen (KRIPS-R) und tendenziell auch in den Kindergartengruppen (KES-R-Z; KES-F2; KES-E) aus.

(4) *Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und Qualitätsmerkmalen des Teams andererseits?*

- Der **Beschäftigungsumfang im Team** sowie die **Teamzusammensetzung als heterogenes Team mit mittlerer und niedriger Qualifikation** stehen in keinem Zusammenhang mit der gemessenen Prozessqualität in der einzelnen Gruppe.
- Die **Teamzusammensetzung als homogenes Team aus ErzieherInnen** steht im Gegensatz zu einem **heterogenen Team mit hoher Qualifikation** (ErzieherIn und HochschulabsolventInnen gemischt) in positiver Verbindung zur KES-R-Z und zur KES-E.

(5) *Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Prozessqualität in den Gruppen einerseits und den unter (1) bis (4) genannten Bedingungsvariablen andererseits, wenn letztere simultan betrachtet werden?*

- Aus dem Block der Merkmale der Gruppenleitung bleibt auch nach Hinzunahme der anderen Variablen die **Anzahl Fortbildungen in der Dienstzeit** für die meisten Modelle aus dem Kitabereich bedeutsam, insofern als eine größere Anzahl an Fortbildungen mit einer höheren Prozessqualität in den genannten Maßen einhergeht.
- Die **Berufserfahrung der Gruppenleitung** steht in keinem Zusammenhang mit der gemessenen Prozessqualität in der einzelnen Gruppe. Der o. g. vorfindbare negative Effekt ist im Gesamtmodell, d. h. unter Berücksichtigung aller Variablen, nicht mehr erkennbar.
- Im integrierten Modell ist zudem ein **höherer Berufsabschluss der Gruppenleitung** ein positiver Prädiktor für die Modelle der KES-F2 und der KRIPS-R sowie tendenziell auch für das Modell der KES-E-Z.
- Für die Leitung gilt ebenso wie für die pädagogische Fachkraft: Eine höhere **Anzahl an Fortbild-**

ungen geht mit einer höheren Prozessqualität in einigen Maßen der Prozessqualität einher (KES-E; tendenziell auch KES-F2 und KRIPS-R).

- Aus dem Block der Konzeptionsmerkmale trägt nur die Variable „**Wie häufig ist Konzeption Gegenstand der Teambesprechung**“ zur Erklärung bei. Während der Zusammenhang in der einzelnen Analyse des Blocks nur für das Vorhersagemodell der KRIPS-R statistisch bedeutsam war, tritt das Merkmal hier auch in den Modellen im Kindergartenbereich (KES-R-Z; und tendenziell auch in KES-F2 und KES-E) deutlicher hervor.
- Für den Block der Merkmale des Teams lässt sich festhalten: Ein hoher Anteil an Vollzeitstellen (**Beschäftigungsumfang**) im Team steht in positivem Zusammenhang mit der Prozessqualität im Krippenbereich (KRIPS-R).
- Homogenität bzw. Heterogenität des Einrichtungsteams (**Multiprofessionalität**) steht bei Hinzunahme aller anderen Prädiktoren im integrierten Modell in keinem Zusammenhang mit der Prozessqualität.

Die hier dargelegten Ergebnisse decken sich mit denen der Sekundäranalyse der Daten zum **Gütesiegel**, bei der nicht die Gruppe, sondern die Einrichtung als Ganzes im Fokus der Betrachtung liegt: Im Rahmen der Gütesiegeluntersuchungen werden vier Dimensionen unterschieden (Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität, Familienbezug).

Diese einzelnen Dimensionen lassen sich noch einmal nach Subgruppen unterteilen; der Index für Orientierungsqualität wird bspw. gebildet aus Indizes für Konzeption und Fortbildungsintensität; die hier gebildeten Indizes sind gewichtete Zusammenfassungen von detaillierten Beobachtungen bzw. Analysen (z. B.: in die Konzeption geht eine inhaltsanalytische Auswertung der Konzeption ein, die Frage des Vorhandenseins von Qualitätsentwicklungsinstrumenten, die Frage ob und wie neue MitarbeiterInnen in die Konzeption eingeführt werden, wann und wie oft diese überarbeitet wird usw.).

Bei den Strukturdaten spielt der ErzieherInnen-Kind-Schlüssel eine große Rolle. Dabei zählen nicht Normvorgaben oder „Papierwerte“, sondern das, was real beobachtet wird, usw.

Die Prozessqualität wird mit KES, KRIPS und einem entsprechenden Instrument für die Horte (HOGS) erfasst. Auch hier zeigt sich sehr deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen Strukturdaten, also Ausbildung, Gruppengröße und Prozessqualität sehr gering ($r=.66$) und nicht signifikant sind. Die höchsten signifikanten Zusammenhänge ergaben sich zwischen den Parametern der Orientierungsqualität (also der Konzeption und der Fortbildung) und den Prozessdaten ($r=.402$, hochsignifikant). Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Ausbildungsstand und den Prozessqualifikationsdaten.

4.1.4 Fazit

Die Sekundäranalysen zeigen, dass die Faktoren Ausbildung und Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte wie der Einrichtungsleitungen offensichtlich in einem geringen bis keinem Zusammenhang zur – mit den Instrumenten der „KES-Gruppe“ erfassten – Prozessqualität stehen. Hingegen bestehen engere, statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und den Fortbildungen (Anzahl und Frequenz) der PädagogInnen und der Leitungen, aber auch der Orientierung an der – gelebten – Konzeption der Einrichtung.

Hierbei muss beachtet werden:

- Bei den Ergebnissen handelt es sich um korrelative, nicht kausale Zusammenhänge; es kann zumeist nur ein geringer Teil der bestehenden Varianz aufgeklärt werden.
- Die Instrumente der „KES-Gruppe“ (IQS, Tietze, 2010a) sind einerseits bei Qualitätsanalysen erprobt und in vielfachen Untersuchungen bewährt – sie stellen indes nur eine Möglichkeit dar, die Qualität pädagogischer Prozesse empirisch abzubilden. Die Aussagen zur Prozessqualität lassen zudem keine Aussagen zur Ergebnisqualität – also Entwicklungsergebnissen von Kindern oder Eltern – zu, wenngleich hier auf theoretischer Ebene Zusammenhänge beschrieben sind (Tietze et al., 1998; BMFSFJ, 2005).
- In der Stichprobe ist die Gruppe der Fachkräfte, die spezifisch auf akademischem Niveau für das Feld der FBBE ausgebildet wird, die BA KindheitspädagogInnen, nicht repräsentiert. Hier bedarf es weiterer Untersuchungen, ob und wie sich die Etablierung dieser Fachkräfte-Gruppe in Gruppendienst und Leitung auf die Qualität der pädagogischen Prozesse auswirkt.

Insgesamt verweisen die Daten auf einen weiteren, vertiefenden Forschungsbedarf, zumal auch internationale Befunde zur Bedeutung des akademischen Qualifikationsniveaus für die Qualität der frühpädagogischen Praxis kein einheitliches Bild zeigen:

Einen positiven Zusammenhang zwischen Hochschulausbildung und qualitativvoller Praxis in den USA folgert bspw. Whitebook (2003) auf der Grundlage eines Reviews älterer Studien. In einer Metaanalyse von Kelley & Camilli (2007) zeigen sich positive Effekte bei Fachpersonal mit Bachelorabschluss gegenüber Fachkräften mit geringeren Qualifikationsniveaus bezogen auf verschiedene frühpädagogische Qualitätsdimensionen. Die Untersuchungen von Sylva et al. (2004) verweisen auf einen – über die Prozessqualität vermittelten – positiven Zusammenhang zwischen pädagogischen Orientierungen und verschiedenen kindlichen Entwicklungsmaßen (vgl. Mischo et al., 2013).

Im Widerspruch dazu stehen jedoch die Befunde einer Sekundäranalyse von sieben Studien von Early et al. (2007), die keinen bzw. lediglich einen sehr geringen Einfluss des Qualifikationsniveaus auf die Prozessqualität in frühpädagogischen Einrichtungen ermitteln konnten.

Die Ergebnisse geben also keine Hinweise auf „einfache“ Lösungen, verweisen allerdings auf die Notwendigkeit kontinuierlicher Fort- und Weiterbildungen der Fachkräfte, aber auch einer kontinuierlichen konzeptionellen Weiterentwicklung der Einrichtung im Sinne einer lernenden Organisation.

4.2. Ergebnisse der Sonderauswertung „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Leitung Prof. Dr. Viernickel & Prof. Dr. Nentwig-Gesemann, Berlin)

Ziel der in Auftrag gegebenen Sonderauswertung des Forschungsberichts „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al. 2013) war es, zusätzliche Informationen über den Einfluss von Qualifikationsniveau und Zusatzausbildungen auf die Tätigkeitsfelder und die Art bzw. Qualität der Tätigkeiten von Fach- und Leitungskräften zu gewinnen. Dafür wurden zwei Sonderauswertungen, jeweils getrennt für Leitungs- und Fachkräfte, durchgeführt. Diese bezogen sich auf folgende – im Forschungsbericht betrachteten – Bereiche:

- Bildungsprogramm als Handlungsgrundlage
- Weitere Leitlinien, Fachbücher
- Beobachtung
- Sprache und Sprachförderung
- Zusammenarbeit mit Familien

Zusätzlich sollten Informationen über die Arbeitszufriedenheit der Fach- bzw. Leitungskräfte herausgearbeitet werden. Zunächst erfolgte eine Gruppeneinteilung, die im Folgenden kurz erläutert wird.

4.2.1 Gruppenbildung

4.2.1.1 Gruppenbildung Fachkräfte

Mit Blick auf die Ausbildung der Fachkräfte und eine mögliche Gruppeneinteilung ist zunächst festzustellen, dass der stark überwiegende Teil der Teilnehmerinnen eine Ausbildung als ErzieherIn aufweist (86,5 Prozent). Damit sind weitergehenden, bei Berufsausbildung ansetzenden Gruppenzuordnungen enge Grenzen gesetzt. Über einen akademischen Abschluss verfügen nur 80 (6,5 Prozent) der TeilnehmerInnen, die verbleibenden TeilnehmerInnen (96 bzw. 7,8 Prozent) haben überwiegend einen Abschluss als Ergänzungskraft, zudem sind hier die wenigen Fälle eingeordnet, bei denen die TeilnehmerInnen noch in Ausbildung waren oder die keine pädagogische Ausbildung abgeschlossen haben (jeweils 5).

Eine pädagogische Zusatzausbildung abgeschlossen haben 348 (28,1 Prozent) der teilnehmenden Fachkräfte. Ein deutlicherer thematischer Schwerpunkt ist dabei nicht zu erkennen. Die mit Abstand größte Gruppe gibt an, eine sonstige Zusatzausbildung abgeschlossen zu haben.

Zieht man die dichotome Zuordnung (Zusatzausbildung ja/nein) gleichwohl als zweites Kriterium zur Gruppenbildung innerhalb der Fachkräfte heran, ergibt sich folgende Verteilung nach beruflichem Abschluss und Zusatzausbildung:

Tabelle 23: Gruppenbildung der Fachkräfte

| | Häufigkeit | Prozent |
|--|------------|---------|
| Ergänzungskräfte ohne Zusatzausbildung | 42 | 3,4 |
| Ergänzungskräfte mit Zusatzausbildung | 54 | 4,4 |
| ErzieherIn ohne Zusatzausbildung | 385 | 31,1 |
| ErzieherIn mit Zusatzausbildung | 676 | 54,6 |
| Akad. Abschluss ohne Zusatzausbildung | 23 | 1,9 |
| Akad. Abschluss mit Zusatzausbildung | 57 | 4,6 |
| Gesamt | 1237 | 100 |

Aufgrund des ausgeprägten Übergewichts der ausgebildeten ErzieherInnen sind die Gruppengrößen entsprechend sehr ungleich besetzt. Andererseits sind die Gruppen aber hinreichend groß und für eine Auswertung von beruflichem Abschluss und Zusatzausbildung ausreichend. Die Ergebnisse sind für die Gruppen mit akademischem Abschluss bzw. Abschluss als Ergän-

zungskraft etwas zurückhaltender zu interpretieren, können aber gleichwohl Hinweise auf den Einfluss dieser Variablen auf professionelle Aufgabenfelder, Handlungskompetenzen sowie Zufriedenheit geben.

4.2.1.2 Gruppenbildung Leitungskräfte

Die Gruppenbildung bei den Leitungskräften ergibt wesentlich homogenere Gruppengrößen als dies bei den Fachkräften der Fall ist, da die auch hier mit Abstand größte Ausbildungsgruppe, die ErzieherInnen, über die Zusatzfragen Leitungsweiterbildung und Zusatzausbildung recht gut differenziert werden kann.

Tabelle 24: Gruppenbildung der Leitungskräfte

| | Häufigkeit | Prozent |
|--|------------|---------|
| Akademischer Abschluss | 129 | 19,0 |
| Ohne akad. Abschluss, mit Leitungsweiterbildung, mit Zusatzausbildung | 123 | 18,1 |
| Ohne akad. Abschluss, mit Leitungsweiterbildung, ohne Zusatzausbildung | 129 | 19,0 |
| Ohne akad. Abschluss, ohne Leitungsweiterbildung, ohne Zusatzausbildung | 173 | 25,4 |
| Ohne akad. Abschluss, ohne Leitungsweiterbildung, mit Zusatzausbildung | 126 | 18,5 |
| Gesamt | 680 | 100,0 |

4.2.2 Ergebnisse der Sonderauswertungen

4.2.2.1 Pädagogische Fachkräfte

Bei den pädagogischen Fachkräften wurden die Ergebnisse des Forschungsberichts „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013) im Hinblick auf folgende Schlüsselfragen ausgewertet:

- Welche Relevanz hat das Bildungsprogramm für die pädagogische Arbeit?
- Wie intensiv wird mit dem Bildungsprogramm gearbeitet?
- Spielen weitere Leitlinien eine Rolle für die pädagogische Arbeit?
- Welche Gründe für die Nicht-Umsetzung des Bildungsprogramms werden genannt?
- Welche Beobachtungsverfahren werden eingesetzt?
- Wie häufig wird ein Beobachtungsverfahren angewendet?
- Werden ein oder mehrere spezielle Sprachförderprogramme eingesetzt?

- Werden gezielte Sprachfördermaßnahmen durchgeführt?
- Werden regelmäßige Aktivitäten zur Sprachförderung durchgeführt?
- Werden besondere Aktivitäten zur Sprachförderung durchgeführt?
- Welche Angebote zur Entwicklung einer Sprachförderkultur werden gemacht?
- Wie ist die Teilnahme an Angeboten zur Sprachförderung organisiert?
- Welche Gruppeneinteilung gibt es hinsichtlich der Sprachförderung?
- Werden Entwicklungsgespräche mit Eltern geführt?
- Wie häufig werden Entwicklungsgespräche mit Eltern geführt?
- Wie wird die Wichtigkeit verschiedener pädagogischer Handlungsbereiche eingeschätzt?
- Wie stellt sich die Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen dar?

Ziel dieser differenzierten Sonderauswertungen war es, mögliche Unterschiede in den pädagogischen Tätigkeitsbereichen unter Berücksichtigung der Qualifikation der Fachkräfte (Berufsabschluss und/oder Zusatzausbildung) herauszufiltern. Im Folgenden werden nur solche Ergebnisse berichtet, in denen es zwischen den oben aufgeführten Gruppen signifikante Unterschiede gab. Dabei wurden Mittelwertvergleiche zwischen den jeweiligen Teilgruppen durchgeführt.

Häufigkeit von Beobachtungen

Hinsichtlich der Häufigkeit von Beobachtungen ergibt sich als nennenswertester Effekt das Ergebnis, dass ErzieherInnen mit Zusatzausbildung signifikant häufiger täglich beobachten, ErzieherInnen ohne Zusatzausbildung hingegen signifikant seltener als die Fachkräfte insgesamt (Chi-Quadrat=73,79, $p=,001$). Einige weitere signifikante Ergebnisse wirken von den zugrundeliegenden Häufigkeiten hingegen eher zufällig und unsystematisch.

Aktivitäten zur Sprachförderung

Einige Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der regelmäßigen Sprachförderaktivitäten, wobei Fachkräfte ohne Zusatzausbildung eine Reihe von Aktivitäten seltener durchführen als Fachkräfte mit Zusatzausbildung. Besonders augenfällig wird dies bei ErzieherInnen, bei denen mehrere Abweichungen signifikant werden.

ErzieherInnen ohne Zusatzausbildung führen signifikant seltener folgende Aktivitäten zur Sprachförderung durch als die Gesamtgruppe der Befragten³⁰:

- Erzählen von Märchen oder Geschichten ($F=3,411$, $p=,005$)
- Gesprächsrunden mit Kindern ($F=2,576$, $p=,025$)
- Philosophische Gespräche ($F=2,821$, $p=,015$)

³⁰ Mittelwertvergleiche, Skala von 1=selten oder nie bis 4=täglich, jeweils signifikant kleiner als Gesamtmittelwert

- Erzählwerkstattarbeit (F=5,495, p=,000)
- Zweisprachige Bilderbücher (F=2,854, p=,014)

Bei eher traditionellen Aktivitäten wie Geschichten vorlesen, Bilderbuchbetrachtungen oder Fingerspiele/Reime zeigen sich dagegen keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Signifikante Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich besonderer Aktivitäten zur Sprachförderung. Erzieherinnen ohne Zusatzausbildung führen seltener Bibliotheksbesuche durch, Fachkräfte *mit* akademischer Ausbildung und Zusatzausbildung dagegen *signifikant häufiger* (F=3,133, p=,008). Hinsichtlich anderer Aktivitäten (Theater-, Museums-, Zoobesuche o. Ä.) zeigen sich allerdings keine signifikanten Unterschiede bzw. die Unterschiede sind aufgrund der geringen Fallzahl und statistischen Ergebnisse nicht interpretierbar.

Entwicklungsgespräche mit Eltern

Erzieherinnen mit Zusatzausbildung sind nach diesen Auswertungen signifikant häufiger mit *Entwicklungsgesprächen* beauftragt bzw. führen diese durch (Chi-Quadrat=57,09, p=.000). Ergänzungskräfte führen signifikant seltener Entwicklungsgespräche mit Eltern durch als die anderen Gruppen der Fachkräfte.

Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener pädagogischer Handlungsbereiche

Bei der Einschätzung pädagogischer Handlungsbereiche ergibt sich ein uneinheitliches Bild in Bezug auf berufliche Abschlüsse und Zusatzausbildung der Fachkräfte. Verfügen ErzieherInnen über eine Zusatzausbildung, schätzen sie die Bereiche Musik, Kunst, Bewegung³¹ wichtiger ein als die Gesamtgruppe der Fachkräfte. Dabei ist nicht zu erkennen, ob diese Fachkräfte eine spezielle Zusatzausbildung in diesem Bereich haben oder nicht.

Bei der Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte *ohne* Zusatzausbildung zeigen sich hinsichtlich der Bereiche Musik und Bewegung Abweichungen von der Gesamtgruppe in der Hinsicht, dass sie diese Bereiche als weniger wichtig einschätzen. Dies gilt auch für den Bereich „Mahlzeiten und Ernährung“. Dieser Bereich wird wiederum von Ergänzungskräften ohne Zusatzausbildung als besonders wichtig eingeschätzt. Die Ergebnisse sind allerdings aufgrund der kleinen Gruppengröße von N=23 bzw. N=42 vorsichtig zu interpretieren: Auch hinsichtlich der Frage, welche Rolle der berufliche Abschluss oder eine Zusatzausbildung für die Bedeutung von pädagogischen Handlungsfeldern hat, bringen diese Ergebnisse kaum Aufschluss.

Ein interessantes Bild ergibt sich für den Bereich Inklusion: Fachkräfte *mit einem akademischen Abschluss und Zusatzausbildung* schätzen diesen Bereich signifikant häufiger als wichtig ein. Für ErzieherInnen ohne Zusatzausbildung ist der Bereich Inklusion dagegen nach eigener Einschätzung weniger wichtig als für die übrigen Gruppen der Fachkräfte (F=3,359, p=,005).

Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen sind die Ergebnisse dagegen schon eindeutiger. Ergänzungskräfte ohne Zusatzausbildung sind mit zwei Merkmalen überdurchschnittlich zufrieden im Vergleich zu den anderen Gruppen: „Teamzusammenhalt“ (F=4,989, p=,000) und „Höhe des Einkommens“ (F=3,551, p=,003). Genau diese beiden Merkmale sind dagegen bei den Fachkräften mit akademischem Abschluss und Zusatzausbildung eher Grund für Unzufriedenheit.

³¹ Musik: F=2,559, p=,026; Kunst: F=3,874, p=,00; Bewegung: F=2,931, p=,012

Bei allen anderen abgefragten Merkmalen wie „Gruppengröße“, „Arbeitsbesprechungen/Teamsitzungen“, „Mitgestaltungsmöglichkeiten“, „Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind“, „Weiterbildungsmöglichkeit“, „technische Ausstattung“, „Aufstiegsmöglichkeiten“, „Sicherheit des Arbeitsplatzes“, „Umfang der Wochenarbeitszeit“ sowie „gesellschaftliches Ansehen des Berufes“ unterscheiden sich die einzelnen Teilgruppen nicht signifikant.

4.2.2.2 Leitungskräfte

Bei den Leitungskräften wurden die Ergebnisse des Forschungsberichts „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013) nach denselben Schlüsselfragen ausgewertet wie die Fachkräfte (s. Kap. 6.3.2.1, allerdings ohne „Beobachtung“ und „Sprachförderung“). Auch hier werden im Folgenden nur signifikante Ergebnisse berichtet.

Umgang mit dem Bildungsprogramm

Leitungskräfte ohne akademischen Abschluss, aber mit *Leitungsweiterbildung* und *Zusatzausbildungen* nutzen signifikant häufiger das Bildungsprogramm in Arbeitsbesprechungen als andere Leitungskräfte. Dagegen arbeiten Leitungskräfte ohne akademischen Abschluss, *Leitungsweiterbildung* und *Zusatzausbildungen* signifikant seltener mit dem Bildungsprogramm im Team (Chi-Quadrat=2,870, $p=,022$).

Orientierung an weiteren Leitlinien

Leitungskräfte ohne akademischen Abschluss, die keine *Leitungsweiterbildung* und keine *Zusatzausbildungen* haben, verwenden seltener weitere *Leitlinien* als das aktuelle Bildungsprogramm (Chi-Quadrat=10,368, $p=,035$).

Leitungskräfte *mit* akademischem Abschluss verwenden dagegen neben dem Bildungsprogramm signifikant häufiger Qualitätskriterienkataloge, das Qualitätshandbuch des Trägers oder ausgewählte Fachbücher als Grundlage für die pädagogische Arbeit. Allerdings greifen auch Leitungskräfte *ohne* akademische Ausbildung, aber *mit* *Leitungsweiterbildung* und *Zusatzausbildung* ebenfalls auf Qualitätskriterienkataloge zurück.

Formen der Informationsweitergabe an Eltern

Signifikante Unterschiede gibt es hinsichtlich der Form, wie Eltern in die pädagogische Arbeit einbezogen werden. Leitungskräfte *ohne* akademischen Abschluss, aber mit *Leitungsweiterbildung* und *Zusatzausbildungen* setzen signifikant häufiger Videodokumentation und Hospitation ein, um Eltern über die pädagogische Arbeit zu informieren. Signifikant seltener wird dies von Leitungskräften ohne akademische Ausbildung angeboten, die *nicht* über *Leitungsweiterbildung* und *Zusatzausbildungen* verfügen. Auch arbeiten sie seltener mit Fotodokumentationen, um Eltern über die pädagogische Arbeit zu informieren.

4.2.3 Fazit der Sonderauswertungen

Insgesamt gibt es angesichts der Fülle der vergleichenden Tests nur eine kleine Anzahl von Merkmalen, bei denen die beruflichen Abschlüsse oder Zusatzausbildungen (bzw. *Leitungsweiterbildungen* bei Leitungskräften) auf die pädagogische Arbeit „durchschlagen“, in dem Sinne, dass sich signifikante Unterschiede

zeigen, die auf die pädagogischen Aufgaben oder die Qualität der pädagogischen Arbeit schließen lassen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass die Gruppen – insbesondere bei der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte – sehr ungleich verteilt sind (die überwiegende Mehrzahl der Befragten gehört der Gruppe der ErzieherInnen ohne Zusatzausbildung (31 Prozent) bzw. mit Zusatzausbildung (54,6 Prozent) an. Entsprechend klein sind die Gruppen Fachkraft mit akademischer Ausbildung (6,5 Prozent) bzw. Ergänzungskraft (7,8 Prozent). Hinzu kommt, dass alle Ergebnisse auf Selbstauskünften der Fachkräfte basieren mit entsprechenden Verzerrungen (die möglicherweise bei einer Aufgruppierung weitere Verzerrungsrisiken beinhalten). Eine weitere Einschränkung liegt darin, dass die Befragungsergebnisse teilweise Deckeneffekte zeigen (häufig Mittelwerte von >3 auf der vierstufigen Skala mit entsprechend geringer Varianz), diese Einschränkungen kommen bei einer gruppenbezogenen Auswertung umso mehr zum Tragen.

Dennoch gibt es in der Gesamtschau der Ergebnisse Hinweise darauf, dass ein höheres Qualifikationsniveau (durch Berufsausbildung und/oder berufliche Weiterbildung) zu anspruchsvolleren pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten führt.

Bei den pädagogischen Fachkräften lässt sich aus den Sonderauswertungen ableiten, dass höherqualifizierte Fachkräfte häufiger methodengestützte Beobachtungen zur kindlichen Entwicklung durchführen, häufiger über „anspruchsvollere“ Angebote zur alltagsintegrierten Sprachförderung berichten (Märchenerzählen, Philosophieren) und häufiger Elterngespräche durchführen. ErzieherInnen ohne Zusatzausbildung beobachten hingegen signifikant seltener und führen eine Reihe von Aktivitäten zur Sprachförderung seltener durch als Fachkräfte mit Zusatzausbildung.

Bei den Leitungskräften lassen die Sonderauswertungen den Schluss zu, dass jene mit Weiterbildung und sonstigen Zusatzausbildungen besonders intensiv mit dem jeweiligen Bildungsprogramm in den Teambesprechungen arbeiten. Leitungskräfte ohne akademische Ausbildung, Weiterbildung und Zusatzausbildungen verwenden diese Bildungsprogramme dagegen seltener in Teambesprechungen und orientieren sich auch seltener an weiteren Leitlinien, z. B. Qualitätshandbüchern oder Fachbüchern. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern zeigt der Vergleich, dass Leitungskräfte ohne akademische Ausbildung, aber mit Weiterbildung und Zusatzausbildungen Eltern häufiger anspruchsvollere (Videodokumentation) und aufwendigere Angebote (Hospitation) machen. Leitungskräfte ohne Weiterbildung und Zusatzqualifikationen arbeiten dagegen seltener mit solchen Methoden zur Zusammenarbeit mit Eltern.

4.3 Exemplarische Untersuchung des Kompetenzspektrums und der Aufgabendifferenzierung in „good practice“-Kindertageseinrichtungen (Fallanalysen)

In Ergänzung zu den systematischen Dokumentenanalysen (Kompetenzmatrix) und zur vertieften Betrachtung der Aufgabendifferenzierung wurde eine eigene empirische Analyse in ausgewählten Kindertageseinrichtungen durchgeführt.

Ziel dieser Befragung war es, exemplarisch zu erfassen, wie sich die Kompetenzprofile der Fachkräfte in diesen Einrichtungen entfalten und wie auf diesem Hintergrund die Aufgaben(ver)teilung gestaltet ist und wird (Frage nach den Steuerungsmechanismen). Es interessierte dabei besonders das Zusammenspiel von allgemeiner (kern-)pädagogischer Tätigkeit in den Bereichen „Arbeit mit Kind(ern)“, „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“, „Arbeit in und mit der Institution“ sowie „Vernetzung/Kooperation“ einerseits und Spezialisierungen/Funktionsdifferenzierungen andererseits.

Von Interesse war zudem, wie der Kooperationsalltag der Fachkräfte gestaltet wird (Welche Kooperationsformen nutzen die Teams? Z. B. Austausch, arbeitsteilige Kooperation, Ko-Konstruktion, vgl. Gräsel et al., 2006), welche Organisationsstrukturen die Kooperation der Fachkräfte jeweils stützen oder ggf. behindern und welche Erträge oder ggf. Grenzen der multiprofessionellen Zusammenarbeit sichtbar werden. Ergänzend sollte die besondere Rolle der Leitung in diesen Prozessen betrachtet werden.

4.3.1 Beschreibung des empirischen Vorgehens

4.3.1.1 Auswahlkriterien

Es wurden Teams von Kindertageseinrichtungen befragt, deren Arbeit aufgrund von Auszeichnungen und/oder Empfehlungen von Hochschulen/Instituten als innovativ gelten und die eine besonders hohe Qualität aufweisen. Folgende Kriterien waren für die Auswahl der Kitas handlungsleitend:

- 1) Erwiesene Qualität, z. B.
 - Konsultationskita für Hochschule, Programme etc.
 - Gütesiegel
 - Besondere Zertifizierung
 - Preisträger
- 2) Besondere Herausforderungen, z. B.
 - Lage/Standort (bspw. Gebiet mit besonderen sozialen Problemlagen)
 - Inklusionseinrichtung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen
- 3) Besonders gute Vernetzung im Sozialraum
- 4) Multiprofessionelles Team mit Funktionsdifferenzierung
- 5) Besondere Ausbildungs-/Anleitungssysteme
- 6) Möglichst: Einbindung in einen größeren Trägerverbund

4.3.1.2 Stichprobe

Nach diesen Kriterien wurden sieben Kindertageseinrichtungen in den Regionen Südbaden, Berlin, Dresden, Südbayern, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ausgewählt; eine größere Fallzahl wäre wünschenswert gewesen, war jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich. Zudem zeigte sich später bei der Analyse, dass durch die Auswahl ein breites Spektrum an inhaltlichen Arbeitsformen abgedeckt war und eine Sättigung der extrahierten Kategorien erreicht wurde.

Die Teams der Einrichtungen wurden in der ersten Dezemberhälfte 2013 von AutorInnen der Expertise zur Durchführung der Gruppendiskussionen aufgesucht. An den Diskussionen nahmen der größte Teil der Teammitglieder und die Leitungen der Einrichtung teil.

Die Stichprobe ist in der folgenden Tabelle beschrieben:

Tabelle 25: Beschreibung der Stichprobe

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---|--|---|--|--|---|
| Einrichtung | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Angemeldete Kinder | 67 | 64 | 110 | 117 | 42 | 168 |
| Altersspanne der Kinder | 9 Mon.-6 Jahre | 9 Wo.-6 Jahre | 2-6 Jahre | 1-6 Jahre | 3-10 Jahre | 1-5,5 Jahre |
| Berufsabschlüsse der pädagogisch tätigen Angestellten | | | | | | |
| ErzieherInnen | 9 | 11 | 12 | 17 | 4 | 16 |
| KinderpflegerInnen | 2 | 6 | 2 | 1 | - | - |
| PraktikantInnen | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| (Fach-)Hochschulabschluss | - | - | 1 | 2 | 2 | 3 |
| HeilpädagogInnen | - | - | - | - | - | 1 |
| Anderer Abschlüsse | - | - | - | 1 | - | - |
| Gesundheitsberufe | - | - | - | - | - | - |
| Anderer | - | Koch, Musik- & Theaterpädagogin, Hauswirtschaftsleiter | 2 ohne Abschluss | - | Psychodrama-Leiterin & -Kindertherapeutin, infans-multiplikatorin | Kunsttherapie-Studentin, Heil-praktikerin, 2x Integrationserzieherinnen, Violistin mit berufs- begleitender Ausbildung zur Erzieherin |
| Teilnahme an einem spezifischen Projekt | | | | | | |
| Teilnahme seit | 2009 | 2009 | 2011 | 2012, 2011 | Bis 2012 | - |
| Thema | Schwerpunkt Sprache und Integration Konsultationskita | Voneinander lernen, voneinander profitieren Konsultationskita | Schwerpunkt Sprache und Integration Projekt „Frühe Chancen“ | Kita Plus QM Konsultationskita Integration und Sprache U3 | Kunst-Stück Robert Bosch Stiftung, Auszeichnung Kita-Preis | AG Familienzentrum AG Krippe |
| Besondere Merkmale der Einrichtung | | | | | | |
| Halboffenes Konzept Reggiopädagogik Bewusste Raumgestaltung Beobachtung und Dokumentation Projektarbeit Partizipation | Freilandkonzept Mischung der Familien | Seit 2004 mit vier Trägern im Verbund als Familienzentrum Standort mit besonderem Entwicklungsbedarf Seit 2002 Teilnahme an lokalem Netzwerk zur Sicherung des Kindeswohls innerhalb der „Bildungsoffensive 2020“ | Dialogisches, ressourcen- und lösungsorientiertes Arbeiten auf allen Ebenen 3 Fachkräfte der Frühen Kindheit, eine Fachkraft für Reggiopädagogik, drei Fachkräfte für Sprache und Sprachentwicklung, nebenberufliche Tätigkeit von Fachkräften im Fortbildungsbereich zum Thema U3, QM und Beobachtung & Erziehungspartnerschaften | Waldrandlage, dadurch spezielle Arbeit mit dem Bildungsbereich / Außengelände Infans-Konzept der Frühpädagogik Offene Arbeit | Integrationseinrichtung In beiden Bereichen (Kiga und Krippe) offenes Konzept | Familientreff im Aufbau Integration Aufbau durch Neubau Krippe (60 Plätze) |

4.3.1.3 Methodik

Für die Befragung der Teams wurde ein Leitfaden entwickelt, der zur grundlegenden Strukturierung des Gesprächsverlaufs diente. Allerdings sollten die Leitfragen nur dazu dienen, Anstöße zu geben – die InterviewerInnen achteten darauf, der selbstläufigen, zwischen 90 und 120 Minuten dauernden Diskussion der Teammitglieder weiten Raum zu geben. Dadurch konnte sich ein breites Spektrum an Meinungen und gleichfalls potentiell differierenden Positionen entfalten.

Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch nach den Grundprinzipien von Mayring (2010); die Auswertungskategorien wurden deduktiv – aus dem Leitfaden und den dahinter stehenden theoretischen Vorannahmen – und induktiv – aus dem Material heraus – gebildet³². Zusätzlich wurden, insbesondere im Schritt (4), fallvergleichende Analysen durchgeführt (zur spezifischen Methodik in Schritt (4) s. Kap. 4.3.2.4).

Es fanden vier Analyseschritte statt:

- (1) Zusammenstellung der in den Teams realisierten Aufgaben und den damit verbundenen Kompetenzen; hierbei wurde nach Aufgaben unterschieden, die alle Teammitglieder übernehmen und solchen, die nur einzelne im Sinne von Funktionsdifferenzierungen übernehmen
- (2) Analyse des Prozesses der Aufgabendifferenzierung: Wie vollzieht sich die Differenzierung nach (gemeinsamen) Kernaufgaben und spezifischen Aufgaben/Funktionen?
- (3) Untersuchung der spezifischen Rolle der Leitungen
- (4) Untersuchung der Gestaltung der Professionalität in den Teams hinsichtlich der Frage: Wie realisieren die Teams gute Qualität? (Professionsverständnis und Anerkennung)

4.3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den o. g. Analyseschritten.

4.3.2.1 Aufgaben und Kompetenzen

Zwischen klarer Aufgabendifferenzierung („Ich bin für das Atelier zuständig“) und großer Gemeinschaftlichkeit („Wir machen alles was gerade anfällt“)

(1) Aufgaben

(1.1) Aufgaben, die von allen Teammitgliedern abgedeckt werden

Die Aufgabenbereiche, die von allen Teammitgliedern abgedeckt werden, lassen sich differenzieren in die Bereiche Arbeit mit Kind(ern), Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, Arbeit in und mit der Institution und Vernetzung/Kooperation.

Arbeit mit Kind(ern)

Übereinstimmend wurde als gemeinsamer Arbeitsbereich deutlich die Beziehungsgestaltung zu den Kindern genannt. Dies geschah auf einer relativ allgemeinen Ebene, aber auch anhand kon-

³² Zur Sicherung der Intercoder-Reliabilität wurden alle Transkripte unabhängig von zwei Mitgliedern des Forschungsteams ausgewertet; die extrahierten Kategorien wurden dann im Projektteam diskutiert und zur hier vorgestellten End-Variante zusammengeführt.

kreter Beispiele: „Bindungsbedürfnisse“ des Kindes beantworten und „mal kuscheln, mal drücken, wenn es das Kind braucht“ (Int. 06, S. 7). Darüber hinaus wurden konzeptionelle Grundlagen, wie das Berliner Eingewöhnungsmodell zum Beziehungsaufbau, angeführt.

Besonders betonten die Befragten die Realisierung eines Bezugskindersystems, das in sechs der sieben untersuchten Einrichtungen systematisiert umgesetzt wurde.

Inhaltlich fanden die Bereiche der „engmaschigen“ Begleitung der Kinder sowie der Unterstützung bei der Beantwortung von Themen der Kinder Erwähnung.

In allen Einrichtungen ist die Beobachtung und Dokumentation der Kinder ein Aufgabengebiet, das mehr oder weniger konsequent realisiert wird. Zum Teil wurden entsprechende Konzepte (z. B. Bildungs- und Lerngeschichten) oder der Rückgriff auf Entwicklungstabellen (z. B. Beller & Beller, 2010), vereinzelt auch die Anwendung standardisierter Beobachtungsbögen berichtet. In einer Einrichtung – dies war jedoch eine deutliche Ausnahme – wurde die Dokumentation negativ bewertet: „Ich frage mich, was habe ich für einen Job, habe ich hier jetzt einen Sekretärinnenjob, wo so viel zu schreiben und zu dokumentieren ist“ (Int. 03, S. 4). Im Gegensatz dazu sah eine andere Einrichtung die Dokumentation als Hilfsmittel zum Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind: „Die Kinder sehen ja, dass wir was aufschreiben, was sie tun, oder fotografieren, da baut sich auch eine Beziehung auf, das ist Beziehungsarbeit, also die findet mich wichtig, die schreibt das sogar auf. Ich glaube, Beobachtung und Dokumentation, das ist unser wichtigstes Instrument, was wir alle brauchen“ (Int. 02, S. 12).

Zusammenarbeit mit Eltern/Familien

Auch hier wurde betont, dass alle Teammitglieder diese Zusammenarbeit gestalten. Als zentrale Aufgabe wird das Führen von Elterngesprächen bzw. dokumentationsgestützten Entwicklungs- oder Fördergesprächen angesehen. Darüber hinaus wurde die „Weitergabe von Informationen an die Eltern“ (Int. 02, S. 32) genannt. Unterschiede zwischen den Einrichtungen gab es hinsichtlich der Frage, ob alle Fachkräfte für alle Eltern zuständig sind oder ob es auch ein „Bezugselternsystem“ bzw. „Schwerpunktfamilien mit Zuständigkeit“ (Int. 05, S. 3) gibt.

Arbeit in und mit der Institution

Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team und der Institution ließen sich Unterkategorien bilden. Dies betrifft zum einen die pädagogischen Kernaufgaben (Besprechung von Fallbeispielen, Abstimmen von konzeptionellen Fragen), die Planung und Organisation („allgemeine Organisation“, Int. 06, S. 4 oder „Planung von Festen“, Int. 02, S. 4) sowie *hauswirtschaftliche Aspekte*. In fünf der befragten Einrichtungen wurden diese hauswirtschaftlichen Tätigkeiten explizit hervorgehoben.

Ein vierter Bereich auf dieser Ebene ist die *Begleitung und Anleitung von PraktikantInnen*.

Vernetzung

Im Bereich Vernetzung wurde betont, dass die *Kindertageseinrichtung* eine *Ausbildungsstelle* ist. Es werden PraktikantInnen von Schulen und Hochschulen betreut, ferner finden Treffen mit Lehrkräften statt.

Eine weitere Vernetzungsebene ist die Kooperation *mit der Grundschule*, auch hierzu wurde von regelmäßigen Kooperationstreffen berichtet.

Zwei der befragten Einrichtungen beschrieben Vernetzungen mit dem Stadtteil und entsprechenden Einrichtungen, darüber hinaus wurden Kooperationen mit anderen Institutionen („Vernetzung, wenn ich nicht mehr weiter weiß, Hilfe von außerhalb holen“ Int. 03, S. 14 oder:

„Familienhilfe für Familien organisieren“ Int. 02, S. 7) angeführt.

Es wurden einige spezifische Einrichtungen im Vernetzungskontext genannt, zum Beispiel Yoga-Angebote in der Einrichtung, Kooperation mit Förster, Freiwillige Feuerwehr, Kirche etc.

Drei Einrichtungen beschrieben in besonderer Weise die Öffnung der Einrichtung nach außen, „sich öffnen im Haus selber, weg von den Gruppen, sich öffnen für den Stadtteil, sich öffnen für andere Perspektiven und Blickwinkel“ (Int. 02, S. 19). Die Öffnung besteht auch darin, dass man als Konsultationseinrichtung immer wieder Besuch von anderen Institutionen, von Fachschulen etc. erhält und sich darüber weiterentwickeln kann.

(1.2) Aufgabendifferenzierung: Aufgaben, die nur von einzelnen Teammitgliedern abgedeckt werden

Grundlegend können in den untersuchten Einrichtungen *drei Modelle der Aufgabenteilung* bzw. -differenzierung unterschieden werden:

A) Eine *klar strukturierte*, in Konzept oder anderweitig schriftlich fixierte und in Teamsitzungen immer wieder reflektierte *Differenzierung von Aufgaben*. Diese Differenzierung hat in den Einrichtungen unterschiedliche Grundlagen, zum Beispiel: Bildungsbereiche, mit Themen verbundene Räume, das Alter der Kinder oder die Aufteilung des Tages. Bei dieser Aufgabenteilung besteht eine generelle „Allzuständigkeit“, so sind alle Fachkräfte AnsprechpartnerInnen für Eltern und Kinder. Trotz dieser Aufgabenteilung gibt es in allen untersuchten Einrichtungen ein Bezugssystem hinsichtlich der Kinder: Es ist klar, dass eine Fachkraft in besonderer Weise für eine bestimmte Anzahl für Kinder zuständig und damit zugeordnete Bezugsperson ist.

B) *Zuständigkeit für eine Gruppe*. Eine Fachkraft ist für eine definierte Gruppe von Kindern (in einem Raum) zuständig und deckt alle pädagogischen Belange in dieser Gruppe ab. Die in der Gruppe tätigen Fachkräfte sind Bezugspersonen für die der Gruppe zugeordneten Kinder („begleiten und unterstützen“, Int. 01, S. 2). Diese Fachkräfte in den Gruppen können darüber hinaus klar umschriebene *Spezialfunktionen* (zum Beispiel Sprachförderung, Elternberatung) innehaben, die zumindest partiell auch in der Konzeption festgehalten sind.

C) Auch in diesem Modell gibt es eine Zuständigkeit der Fachkräfte für eine Gruppe (analog Modell B). *Zusätzlich* bestehen *wechselnde Zuständigkeiten* für einzelne Projekte oder zu einem Teil auch Funktionen. Diese werden nach Bedarfen und Interessen (Absprache in Teamsitzungen) festgelegt.

Vor diesem Hintergrund wurden spezifische Aufgabendifferenzierungen auf drei verschiedenen Ebenen beschrieben:

Die deutlichste Differenzierung ergab sich nach *Räumen* oder *Bildungsbereichen*: Die Fachkräfte stellen dar, dass sie zuständig für einen Bildungsbereich sind, in dem sie auch Verantwortung übernehmen: „Jeder füllt seinen Bereich mit seiner Person mit einer anderen Art von Leben“ (Int. 05, S. 7). In spezifischen Räumen, die in der Regel mit Bildungsbereichen oder -themen assoziiert sind (Atelier, Werkstatt, Garten, Wissenstankstelle, Ruhezone), werden (mit spezifischen Materialien) Anregungen gegeben, teilweise auch spezifische Angebote von den Fachkräften gestaltet, die für diese Räume verantwortlich sind.

In einzelnen Einrichtungen haben Fachkräfte *Spezialfunktionen* übernommen, die sie dauerhaft innehaben. Beispiele hierfür sind IntegrationserzieherIn, PraxismentorIn, Sprachfachkraft/Sprachbegleitung/Sprachförderung; eine Einrichtung benannte als Spezialfunktion die Rezeption, also die Verantwortung für die

systematische Gestaltung der Ankommens- und Abholsituation.

Ein dritter Differenzierungsbereich sind *spezifische, zumeist zeitlich begrenzte Angebote* wie musikalische Früherziehung, Psychomotorik, Schwimmprojekt oder Elternkompetenztraining.

Andere Aufgaben, die die Gesamtorganisation und Entwicklung der Einrichtung betreffen, werden in einigen Einrichtungen ausschließlich von der Leitung übernommen. In anderen Einrichtungen sind hingegen eher Teammitglieder verantwortlich, wie z. B. für den „Aufbau des Familienzentrums“ (Int. 07, S. 3), die Öffentlichkeitsarbeit, Beobachtung und Dokumentation sowie Qualitätssicherung.

(2) Notwendige Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, um die beschriebenen Aufgaben bewältigen zu können

Die von den Fachkräften beschriebenen Kompetenzen lassen sich differenzieren in personale Kompetenzen einerseits und in spezifische Kompetenzen in den vier Handlungsfeldern Arbeit mit Kind(ern), Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, Arbeit in und mit der Institution sowie Vernetzung/Kooperation.

Personale Kompetenzen

Im Bereich der Selbstkompetenzen wurde besonders und übereinstimmend die Fähigkeit zum *Aufbau und zur Gestaltung entwicklungsförderlicher Beziehungen* beschrieben. Dabei wurden neben der „Fähigkeit, Beziehungen einzugehen“ (Int. 07, S. 16) als einzelne Parameter Wertschätzung, Offenheit, Respekt und Empathie genannt. Ebenso wurde auf die Fähigkeit zur Abgrenzung, zum „Erkennen eigener Grenzen“ (Int. 01, S. 19) hingewiesen.

Kommunikationsfähigkeit stellt eine zweite zentrale personale Kompetenz dar, die sich in Form von „zuhören können“, „eine gute Rhetorik in Wort und Schrift“ (Int. 03, S. 12), „Körpersprache lesen können“ (Int. 07, S. 16) oder auch „verschiedene Perspektiven einnehmen können“ (Int. 05, S. 3) ausdrücken kann. Eine große Übereinstimmung in sechs der sieben untersuchten Einrichtungen gab es auch hinsichtlich der Kompetenz *Reflexions- und Kritikfähigkeit*. Hier wurde neben der allgemeinen Kritikfähigkeit die Kompetenz zur Eigenreflexion (auch über eigene Bedürfnisse), aber auch zur Biografizität („Bewusstsein darüber, dass ich immer mit meiner ganzen Geschichte, mit allem, was bisher war, den Kindern und Menschen begegne, mit denen ich arbeite“, Int. 05, S. 13) beschrieben. Bedeutsam ist die Bereitschaft, eigene Fehler einzugestehen, aber auch die Fähigkeit, Konflikte einzugehen.

Gleichfalls wurde in allen Einrichtungen die *Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung* als wichtige personale Kompetenz betont. Dies betrifft nicht nur die „Bereitschaft zur Weiterbildung“ (Int. 03, S. 16), sondern auch, „sich selbst als lernende Person“ (Int. 05, S. 10) zu begreifen und Eigenverantwortung für die eigene Weiterentwicklung zu übernehmen. In diesem Zusammenhang wurde die *Ambiguitätstoleranz* genannt: „Es ist schön, jeden Tag zur Arbeit zu gehen und nicht zu wissen, was passiert“ (Int. 06, S. 5).

Als weitere zentrale personale Kompetenzen wurden erwähnt: Belastbarkeit, „*positive Stressregulierung*“ (Int. 07, S. 17), *hohe Flexibilität* und auch: „mutig sein, einfach mal [...] neue Wege [zu] gehen“ (Int. 03, S. 21), die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, *Organisationsfähigkeit* (Selbstorganisation, Zeitmanagement, Antizipationsfähigkeit) sowie *Team- und Vernetzungsfähigkeit*. Darüber hinaus äußerten einzelne Teams bzw. einzelne Personen im Bereich der Selbstkompetenzen Fähigkeiten wie Gelassenheit, hohe Aufmerksamkeit und Präsenz oder auch Freude und Humor.

Arbeit mit den Kindern

Als wichtige Grundlage für die Arbeit mit den Kindern sahen die Befragten neben der Fähigkeit zur Gestaltung entwicklungsförderlicher Beziehungen das *Wissen* an, insbesondere über entwicklungspsychologische Zusammenhänge, die Möglichkeit zur Gestaltung von Angeboten oder allgemeine didaktische Herangehensweisen. Als Grundhaltung wurde beispielsweise formuliert: „Die ErzieherInnen müssen lernen, was brauchen die Kinder und nicht, was sollen die Kinder können in welchem Alter“ (Int. 02, S. 21). Eine besondere Bedeutung kam in mehreren Teams der Partizipation zu. Die Fachkraft solle „Moderatorin für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ sein (Int. 06, S. 1). Das Spektrum der Äußerungen zum Thema Partizipation reichte vom grundsätzlichen Einbeziehen der Kinder bis zum Aufbauen einer „Partizipationskultur“ (Int. 02, S. 15).

Zusammenarbeit mit Eltern/Familien

In der Kooperation mit Eltern wurde gleichfalls die Beziehungsgestaltung hervorgehoben, da „auch Eltern Beziehungsbedürfnisse haben“ (Int. 03, S. 10). Eine wichtige Kompetenz besteht genauso darin, eine „Rollenklarheit gegenüber den Eltern herstellen“ (Int. 06, S. 9) zu können.

Zur Beziehungsgestaltung gehört auch eine grundlegende *Haltung*, die – ähnlich den o. g. Selbstkompetenzen – durch Respekt, Wertschätzung und Offenheit gekennzeichnet ist. Dies bedeutet zugleich, eigene Vorurteile reflektieren zu können und eine „Sensibilität für Kulturen“ (Int. 01, S. 19) zu entwickeln.

Konkrete methodische Kompetenzen bestehen darin, Eltern Sachverhalte zu erklären, sie beraten oder auch Bildungsangebote gestalten zu können. In einer Einrichtung war das Thema jährliche Elternumfragen nicht nur an einen Aufgabenbereich, sondern auch an die Kompetenz gekoppelt, Eltern die eigene Arbeit und das eigene Konzept begreifbar zu machen.

Gleichfalls wurde die Fähigkeit zur Verbindung von Beobachtung und Elterngespräch beschrieben: „Ja, dann aus diesen Beobachtungen die Essenz rausholen und das zusammentragen für das Elterngespräch“ (Int. 01, S. 5).

Alle befragten Fachkräfte betonten die Bedeutung der Partizipation und die Fähigkeit zur Anerkennung der Eltern als „Experten für ihre Kinder“ (Int. 02, S. 4).

Ein Team wies darauf hin, dass es auch eine wichtige Fähigkeit sei, die „Grenzen der Elternarbeit anerkennen“ (Int. 02, S. 14) zu können.

Arbeit in und mit der Institution

In fünf der befragten Einrichtungen wurde die Bedeutung der Konzeption als Grundlage des gemeinsamen Arbeitens hervorgehoben, zum Beispiel, „dass wir als Team pädagogisch handeln und nicht jeder Erzieher seine eigene Pädagogik lebt“ (Int. 06, S. 13). Der Spagat besteht darin, „sich über neue Ansätze [zu] informieren“ und zugleich „nicht immer auf irgendeinen Zug auf[zuspringen“ (Int. 01, S. 16).

Kompetenzen zur *Zusammenarbeit im Team* im engeren Sinne sind nach den Aussagen der Befragten Kommunikationsfähigkeit, das „Ansprechen schwieriger Dinge“ (Int. 01, S. 21; Int. 05, S. 9), Verlässlichkeit („Jeder weiß, dass er sich auf den anderen verlassen kann“, Int. 01, S. 22), Vertrauen können und das „Selbstbewusstsein in dem, was man ist“ (Int. 02, S. 17).

Auffallend war, dass in allen Einrichtungen sowohl bei der Aufgabenbeschreibung und -differenzierung als auch bei der Beschreibung von Kompetenzen nicht auf die – doch zahlreichen – unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der befragten Teammitglieder eingegangen wurde; diese scheinen – zumindest

auf einer verbal explizierten Ebene – keine Bedeutung für die verschiedenen Aufgaben und damit zusammenhängenden Kompetenzen zu haben. Es scheint, dass es eher einen „Pool“ von Basisaufgaben oder -kompetenzen gibt, deren Realisierung von jeder Fachkraft, unabhängig von der jeweiligen beruflichen Qualifikation, erwartet wird.

Nahezu unabhängig davon wurde eine Reihe von Zusatzausbildungen genannt (zum Beispiel Reggiopädagogik, Elternberatung, Sprachförderfachkraft, Motopädagogik, Marte Meo, Fachzieherin für Integration, Qualifikation in interkulturelle(r) Sensibilisierung), die allerdings nur zum Teil – und nicht systematisch – in spezifische Aufgabenfelder einmünden.

Vier der befragten sieben Einrichtungsteams betonten mehrfach, dass zwar eine Aufgabendifferenzierung erfolgt und die gestellten Anforderungen erfüllt werden. Die Rahmenbedingungen werden allerdings zur Erfüllung der verschiedenen Aufgaben als unbefriedigend angesehen. Insbesondere wenn einzelne Fachkräfte krank sind oder es zu Personalfuktuation kommt – was in den befragten Einrichtungen äußerst selten der Fall war und positiv bewertet wurde – entstehen besondere Belastungen; eine mit dem eigenen Anspruch verbundene Erfüllung der beschriebenen Aufgaben gelingt oftmals nicht zufriedenstellend.

4.3.2.2 Der Prozess der Aufgabendifferenzierung

Es lassen sich drei ineinandergreifende Prinzipien der Aufgaben(ver)teilung identifizieren, die zum Teil nebeneinander bestehen:

- A) Aufteilung nach raumbezogenen pädagogischen Kernaufgaben (z. B. Gestaltung der Bildungs-/Gruppenbereiche)
- B) Aufteilung nach funktionsbezogenen pädagogischen Kernaufgaben (z. B. Gestaltung der Komm-/Gehsituation, Mahlzeiten, Übergänge, Schlaf- und Pflegesituationen)
- C) Aufteilung nach speziellen Aufgaben-/Themenbereichen (z. B. Integration/Inklusion, Kooperation, Praxisanleitung/Mentoring, Einarbeitung, Sprachförderung, Therapeutische Angebote etc.)

Der Prozess der Aufgabenteilung lässt sich nach folgenden Subkategorien gliedern:

Wer entscheidet?

Wer die Entscheidung für die Aufgabenverteilung trifft – ist von Einrichtung zu Einrichtung gegebenenfalls differenz: In einigen Teams wird darüber demokratisch verhandelt, im Großteam diskutiert, in anderen Teams findet auch eine „Geheimwahl per Zettel“ (Int. 04, S. 18) statt. In mancher Hinsicht erscheint dies als ein frei flottierendes Geschehen: „Man hilft einfach, man hilft alle zusammen, man wächst da mit“ (Int. 01, S. 11). In anderen Einrichtungen wird dieser Entscheidungsprozess stark gesteuert und strukturiert von der Leitungskraft.

In drei Teams wurde betont, dass sich der Prozess der Aufgabenverteilung in den Qualitätsentwicklungsprozess des Teams einbettet und daher als veränderbare Konstante begriffen wird: „Das ist eine sehr organische Geschichte. Es ist nicht so, dass man sich an eine Tafel gesetzt hat und sagt, so du hast jetzt Lust zu singen, gut du singst, du kannst gut malen, gut, dann malst du. So ist die Sache nicht passiert, sondern jeder hat sich im Alltag ausprobiert und hat gemerkt, da sind Kompetenzen, es wurde auch von anderen gemerkt, es wurde Feedback gegeben und dann hat man sich getraut, das zu tun [...]. Es ist einfach ge-

wachsen“ (Int. 02, S. 10). Auch in einer anderen Einrichtung wurde expliziert: „Profile entwickeln sich durch die Bildungsbereiche“ (Int. 05, S. 5).

Wann werden Entscheidungen über Aufgabenverteilungen getroffen?

Wenn klare Entscheidungen über die Aufgabenverteilung anstehen, erfolgt dies in Dienstbesprechungen oder an Planungstagen. Dabei berichten alle Teams von einer grundsätzlichen Flexibilität: „Wir beschließen das im Team, reden aber bei Bedarf noch einmal drüber, um das verändern zu können“ (Int. 04, S. 20).

Verlauf des Entscheidungsprozesses

Überwiegend schildern die Befragten, dass „Aushandlungsprozesse“ (Int. 05, S. 14) stattfinden und ausgiebig über die Thematik diskutiert wird. Mit einer Ausnahme betonen die Teams, dass es wenige bis keine Konflikte über das Thema Aufgabenverteilung gibt. In anderen Teams wird eher die „Freiwilligkeit“ (Int. 04, S. 5) betont oder: „Wir planen da ganz wenig, das ist in so einem natürlichen Fluss“ (Int. 01, S. 11).

Kriterien der Aufgabenverteilung

Ein wesentliches Kriterium für die Verteilung der Aufgaben sind die Interessen der MitarbeiterInnen. Weitere Kriterien sind spezifische Kompetenzen, aber auch der jeweilige Stellenumfang. Darüber hinaus werden Entscheidungen davon abhängig gemacht, was die Kinder brauchen: „Dass es schon auch geht nach Interessen – und ganz viel nach Stärken gearbeitet wird, aber auch immer wieder geguckt wird, was brauchen die Kinder und wer übernimmt das dann“ (Int. 04, S. 16).

Persönliche Schwerpunkte

In allen Teams wurde deutlich, dass die Möglichkeit besteht, eigene Schwerpunkte und Stärken einzubringen: „Es ist nicht nur nach Interesse der Raum, sondern auch nach Persönlichkeit“ (Int. 06, S. 27) oder: „Die bevorzugten Bereiche, die einem selbst gut liegen, werden da gerne mit Ideen gefüllt [...]“ (Int. 04, S. 3). Dann entsteht „Leidenschaft“. Durch diese Passung von Interessen und Kompetenzen ergibt sich eine hohe Motivation der Teammitglieder, sich im zuständigen Verantwortungs- oder Aufgabenbereich zu engagieren. Allerdings ist es auch wichtig, sich, zumindest teilweise, an neue oder unbekannte Themen heranzuwagen. Eine Leitung formulierte, „manchmal müssen Mitarbeiter herausgefordert werden, eine bestimmte Aufgabe zu übernehmen“ (Int. 06, S. 26).

Strukturen

In fünf der sieben Teams zeigte sich, dass für die Aufgaben(ver)teilung Strukturen wichtig sind und Verbindlichkeit eine hohe Bedeutung hat. Beispielsweise wurde geschildert, dass die Leitung immer wieder die Passung von Raum/Themen und Zuständigkeit überprüft und mit den MitarbeiterInnen in Einzelgesprächen reflektiert. Verbindlichkeit bedeutet, dass Protokolle von allen gelesen und gegengezeichnet werden. Auch das Konzept ist eine verbindliche Arbeitsgrundlage. Dadurch wird ein „gemeinsamer Standard“ entwickelt, „der dem Team da wieder Sicherheit gibt“ (Int. 06, S. 15). Oder anders formuliert: „Qualität besteht darin, immer wieder zu gucken, an welchem Punkt stimmt es von der Ablaufstruktur nicht mehr, an welchen Strukturen stimmt es von der Atmosphäre her nicht mehr“ (Int. 05, S. 11).

Zusammenführen der Kompetenzen

In allen befragten Teams wurde deutlich, dass die MitarbeiterInnen sich stark auch über inhaltliche Themen austauschen und sich gegenseitig unterstützen. Das Ziel ist dabei, „das Ganze nach vorn“ zu bringen (Int. 05, S. 12).

Diese Weitergabe von Kompetenzen beschränkt sich zum Teil auf Tipps, zum Teil werden fachliche Kompetenzen gezielt aufgesucht, „man kennt die Ressourcen und auf die greift man zurück“ (Int. 01, S. 11). „Bei dir kann ich mich daran erinnern, nach deiner Partizipationsausbildung hast du uns mehrere Methoden gezeigt, wie wir mit den Kindern zu verschiedenen Entscheidungen kommen können, ob Mehrheits- oder Konsensentscheidungen, und dann schauen wir uns die Methoden ab und gucken, ob wir das auch einsetzen oder noch einmal verändern können. Aber es ist schon eine gewisse Weitergabe, das man da gelernt hat, in einem bestimmten Ausmaß“ (Int. 01, S. 24). Es wurden eine Reihe von Beispielen für gegenseitige Hilfe aber auch Motivierung geschildert: „Und sie ist da so Feuer und Flamme und steckt durch diese Flamme [...] einfach auch Kolleginnen an, das mal auszuprobieren“ (Int. 04, S. 10). Die Unterstützung besteht auch aus Perspektivenerweiterungen, zum Beispiel zum Verstehen anderer kultureller Hintergründe.

Bedeutung der Aufgabenverteilung für das Team

Die Aufgaben(ver)teilung fand insgesamt eine überwiegend positive Beurteilung. Es ist entlastend, insbesondere wenn dieser Prozess strukturiert verläuft. Sehr positiv wird gesehen, dass eigene Interessen verwirklicht werden: „Das finde ich jetzt sehr, sehr entlastend, weil ich genau das mache, was mir Spaß macht“ (Int. 02, S. 8). Die Teams betonen immer wieder, dass enge Absprachen nötig sind und der Bedarf an Kommunikation gestiegen ist.

Perspektiven und Personalentwicklung

Alle Teams formulierten – obwohl sie selbst die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit als hoch einschätzen und entsprechende Rückmeldung von außen bekommen – Ansprüche und Ziele der eigenen Weiterentwicklung. Diese betrafen neue Angebote, die Notwendigkeit, sich noch weiter zu öffnen und die Lebenswelt der Familien stärker zu berücksichtigen sowie Konzeption und Methodik immer wieder an diese anzupassen. Ebenso wurde die Notwendigkeit beschrieben, das zukünftig stärker zu berücksichtigende Thema der Inklusion konzeptionell zu bearbeiten.

Es finden zum Teil systematische Personalentwicklungsprozesse statt, teilweise erfolgen gemeinsame Fortbildungen. Generell wurde als positiv bewertet, dass auch die individuelle Fortbildung unterstützt wird. Weiterentwicklungsimpulse werden durch Weiterbildungen, aber auch durch Besuche von Externen gegeben und aufgenommen. Eine besondere Bedeutung bei diesen Entwicklungsprozessen hat die *Experimentierfreudigkeit* und *Fehlerfreundlichkeit*, „es ist nie ein Problem zu sagen, jetzt ist mir ein Fehler passiert“ (Int. 01, S. 12). Außerdem wird betont, dass die Freiheit, etwas auszuprobieren, wichtig und motivierend ist. „Ich bin für eine fehlerfreundliche Kultur, gerade aus Fehlern lernt man viel“ (Int. 02, S. 9).

Bei der Diskussion um die Prozesse der Aufgaben(ver)teilung war auffallend, dass der Ausbildungshintergrund bzw. der berufliche Abschluss der einzelnen MitarbeiterInnen nicht thematisiert oder als wenig bedeutsam bezeichnet wird. Lediglich in einem Fall äußerte eine Sozialassistentin, dass sie merkt, dass sie sich weiterqualifizieren muss und sich deswegen in Zusatzkursen auf die ErzieherInnenprüfung vorbereitet. Ansonsten wurden unterschiedliche Qualifikationen nicht angesprochen. Unterschiede beschrieben die Fachkräfte in der Kita allerdings im Verhältnis zu Berufsgruppen *außerhalb* der Kita (LehrerInnen, SozialarbeiterInnen im Jugendamt etc.).

4.3.2.3 Die Rolle der Leitungen

Alle befragten Teams schrieben der Leitung eine besonders orientierende Funktion zu, für die spezifische Kompetenzen nötig sind. So gibt die Leitungskraft Impulse, sorgt für die Passung zwischen Aufgabenbereich und Interesse der MitarbeiterInnen, ist aber auch für die konzeptionelle Weiterentwicklung, den Reflexionsrahmen über die Konzeption und die Qualitätssicherung in inhaltlichen Fragen zuständig. Dem Team bzw. den MitarbeiterInnen wird ein Vertrauensvorschuss gegeben (s. o. Fehlerfreundlichkeit) und zugleich formuliert: „Das Team ist eine lernende Organisation [...] als Chefin muss man aber, wenn etwas ist, gucken, dass der Laden läuft [...]“ (Int. 05, S. 5). Dabei geht es auch darum, eine besondere Atmosphäre der Offenheit herzustellen: „Mein Anspruch als Leitung ist schon der, dass ich eine Atmosphäre hier haben möchte, dass sich keiner verstellen muss, weder die Kinder noch die Mitarbeiter noch die Eltern“ (Int. 05, S. 10).

Neben dieser generellen Orientierungsfunktion werden Spezialaufgaben für die Leitung benannt, zum Beispiel Fundraising, Öffentlichkeitsarbeit, Knüpfen des Kontakts zum Träger, die Sicherung der Unterstützung durch den Träger, „dass man die Freiheit hat, dass jeder sich wirklich ausprobieren kann [...] und das aber von Träger und Leitung immer mitgetragen wird“ (Int. 01, S. 22).

4.3.2.4 Professionalität und Professionalisierung in den Teams: Wie realisieren die Teams gute Qualität?

In den ersten drei Analyseschritten wurden zunächst die expliziten Wissensbestände, Deutungen und Einstellungen im Hinblick auf Aufgabendifferenzierung, -verteilung und Kompetenzen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern aus dem Material herausgearbeitet. Im Folgenden geht es um die Frage, woraus sich diese pädagogische Praxis der untersuchten Teams speist; welche Voraussetzungen die Teams also mitbringen bzw. in der kontinuierlichen Auseinandersetzung miteinander herstellen, die die von ihnen dargestellte – und von Dritten ausgezeichnete – Fachpraxis³³ erst ermöglicht. Dabei geht es weniger um strukturelle Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ausrichtungen (z. B. Gruppenstrukturen oder Altersmischungen). Auch die Teamzusammensetzung im Sinne der formalen Qualifikationen und Zusatzausbildungen spielen in diesem Analyseschritt nur eine Nebenrolle (vgl. dazu Übersicht Strukturmerkmale, Abschnitt 4.3.1.2). Das empirische Material wird vielmehr fallvergleichend dahingehend ausgewertet, welche handlungsleitenden Orientierungen, impliziten Erfahrungs- und Wissensbestände, Wertvorstellungen und pädagogischen Haltungen auf der kollektiven Ebene der Teams erkennbar sind. Die Rekonstruktion dieser Orientierungen erfolgt mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Diese ermöglicht es, zwischen dem kommunikativ-generalisierenden Wissen über die Handlungspraxis einerseits und dem konjunktiven (auch: atheoretischen oder impliziten) Wissen in den Teams andererseits zu differenzieren (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010). Ziel ist es, einen erweiterten verstehenden und erklärenden Zugang zu der explizierten Handlungspraxis zu bekommen. Die Beschreibungen und Erklärungen zu Kompetenzen und Aufgabendifferenzierungen werden in einen Bezug zu diesen Orientierungen gesetzt und damit gegenüber anderen möglichen Orientierungen (sog. Gegenhorizonten) abgegrenzt.

Dieser Analyseschritt eröffnet damit erweiterte Zugänge zu den inneren Strukturen und Entwicklungsprozessen der Teams, die für diese selbst oftmals selbstverständlich geworden sind und daher ihnen möglicherweise nicht in der Tragweite bewusst sind (habitualisierte Praxis). Gerade diese impliziten Wissens- und Erfahrungsbestände auf der kollektiven Ebene der Teams können aber besondere Stärken von gut funktio-

33 Zu den Auswahlkriterien vgl. Kapitel 4.3.1.

nierenden Teams sein (wie sie für die vorliegende Expertise ausgewählt wurden). Eine tiefergehende, fallvergleichende Analyse verhindert damit eine zu vereinfachende Sicht auf die Komplexität von Professionalität und Professionalisierung. Wenn beispielsweise in einer Gruppendiskussion geäußert wird, „bei uns wird die Beziehung zu Kindern immer wieder neu hergestellt, täglich“, dann kann die Bedeutung dieser Aussage erst im Kontext der dahinterliegenden professionellen und kollektiv verankerten Grundhaltung richtig eingeschätzt werden. Eine Reduzierung auf die Kompetenz Beziehungsfähigkeit allein wird dieser Komplexität sicherlich nicht gerecht. Daher ist ein Analyseschritt, der sich mit typischen Mustern von Orientierungen, Selbstfindungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sowie Konflikt- und Bewältigungsansätzen in den Teams beschäftigt, geeignet, um der Vorstellung, notwendige Kompetenzen könnten einfach kopiert oder gar übergestülpt werden, entgegenzuwirken.

Zunächst werden die Ergebnisse der fallvergleichenden Analysen vorgestellt: Es werden handlungsleitende Orientierungen beschrieben, wie sie sich ungeachtet der strukturellen, einrichtungs- und trägerspezifischen Unterschiede der Fälle rekonstruieren lassen. Dabei wurde der Fokus auf das Gemeinsame der Fälle gelegt und dieses in einem weiteren Verfahrensschritt prototypisch verdichtet. Ziel dieser Verdichtung ist es, typische Aspekte der zugrundeliegenden Orientierungen in den Vordergrund zu rücken und damit generalisierende Aussagen zu ermöglichen³⁴. Fallspezifische Aspekte treten dagegen in den Hintergrund³⁵.

Zunächst (1) werden gemeinsame Orientierungslinien aufgezeigt. Anschließend (2) werden Ergebnisse der fallvergleichenden Analysen zu Strukturen und Entwicklungen in den Teams differenzierter dargestellt und anhand des empirischen Materials dokumentiert. Im Vordergrund steht die Frage nach diese Strukturen und Entwicklungen leitenden Wissens- und Erfahrungsbeständen der Teams und ihren Orientierungen.

(1) Professionsverständnis und kompetenzorientierte Anerkennung – handlungsleitende Orientierungen

Bei aller Heterogenität hinsichtlich der länder- und trägerspezifischen Rahmenbedingungen, Personalstrukturen und konzeptionellen Ausrichtungen zeigen sich in den fallvergleichenden Analysen deutliche Gemeinsamkeiten der untersuchten Teams. Sie alle verbindet ein hoher Qualitätsanspruch an die eigene pädagogische Arbeit; der Einrichtung wird ein eindeutiger Bildungsauftrag zugeordnet. Die Teams definieren sich in den Gruppendiskussionen als Gemeinschaft von professionellen Akteuren, die die pädagogische Begleitung und Förderung der ihnen anvertrauten Kinder auf einer fachlichen Grundlage kontinuierlich begründen, beobachten und reflektieren. Sie treten in einen strukturierten, inhaltlich und methodisch planvoll gerahmten Diskurs zueinander ein, der seinerseits Gegenstand von Beobachtung und Reflexion ist (Meta-Ebene). Damit explizieren die Teams – in einer gewissen Ausdifferenzierung und Abstufung untereinander – zentrale Kriterien, wie sie im Kontext der Kompetenz- und Professionsforschung als notwendige Bedingungen für

³⁴ Bei der Interpretation der Ergebnisse ist dabei zu beachten, dass die analysierten Kindertageseinrichtungen nicht einen Typus in seiner Reinform verkörpern, ihm jedoch in Bezug auf die untersuchungsleitenden Fragestellungen weitgehend entsprechen.

³⁵ Im Verfahren der fallvergleichenden und fallvergleichenden Analysen wird nicht nur nach Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen, sondern auch nach Unterschieden ausgewertet (vgl. Kelle & Kluge, 1999). Auch dieser Analyseschritt wurde im Rahmen dieser Expertise gemacht, sowohl zwischen den untersuchten Fällen als auch im Vergleich zu anderen Studien (Viernickel et al., 2013). Im Ergebnis zeigte sich, dass die Unterschiede hinsichtlich der handlungsleitenden Orientierungen gradueller, aber nicht grundsätzlicher (und damit typenbildender) Art sind. Bei größeren Differenzierungen wird an entsprechender Stelle auf diese Unterschiede eingegangen

eine qualitätsvolle pädagogische Fachpraxis formuliert werden (Balluseck, 2008; Nentwig-Gesemann & Neuß, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Die Teams grenzen sich explizit gegenüber einer Haltung ab, die auf eine bloße Umsetzung pädagogischer Konzepte oder Vorgaben ausgerichtet ist, ohne diese kritisch zu hinterfragen. Sie sehen die aktuellen Bildungsprogramme als wesentliche Grundlage ihres pädagogischen Auftrags, ohne sie „blind abzuarbeiten“. Sie durchlaufen auf der Grundlage aktualisierten Wissens (realisiert über Fortbildungen und selbstorganisierte Lernprozesse) erst einen Selbstklärungsprozess im Team und führen eine gemeinsam getragene Entscheidung zur Einführung von Innovationen in die bestehende Praxis herbei. Erst dann greifen sie konzeptionelle Ansätze, beispielsweise zu alters- und gruppenspezifischen Strukturen und bildungsbezogenen Angeboten, auf und adaptieren sie für ihre eigene Praxis. Neue Ansätze werden auf der Grundlage der gemeinsamen Wertvorstellungen (mit Rückbezug auf das trägerspezifische Leitbild) und der vertretenen pädagogischen Zielsetzungen sowie der vorhandenen strukturellen Rahmenbedingungen und Ressourcen (auch der personellen) geprüft und adaptiert.

Eine wichtige Entscheidungsgrundlage stellen neben dem fachlichen Anspruch, den Bedürfnissen, Interessen und Themen der Kinder gerecht zu werden, die Motivationen, Bereitschaften und Fähigkeiten der Teammitglieder dar. Das Professionsverständnis vermittelt sich in der Überzeugung, dass sich auf der Grundlage von Beziehungen pädagogische Wirkungen nur dann entfalten können, wenn ein Passungsverhältnis zwischen den beteiligten Kindern und Erwachsenen (bzw. in der Zusammenarbeit mit Eltern auf der Erwachsenenenebene) hergestellt ist. Diese Passung kann sich in den thematischen Schwerpunkten und Funktionsbereichen der Fachkräfte auswirken (dabei steht das Wollen und Können im Vordergrund), es kann sich aber auch in Beziehungen selbst und ihrer Ausgestaltung darstellen (beispielsweise indem es Unterstützungssysteme bei der Bewältigung von Konflikten gibt).

Beobachtung und Dokumentation sowie der fachliche Austausch darüber sind Grundlagen des Planens und Handelns. Der deutlich hervortretende Qualitätsanspruch einerseits und der selbstbewusst/selbstkritische Rückbezug auf kollektive Werte und Vereinbarungen zeichnen die untersuchten Teams aus. Damit lassen sich enge Parallelen zu dem in der „Schlüssel“-Studie (Viernickel et al., 2013) formulierten Prototyp des „wertekernbasierten Teams“ (S. 14) finden:

„Auf eine knappe Formel gebracht: Hier geht es nicht um die möglichst perfekte Umsetzung von Bildungsprogrammen und die damit verbundene leidvolle Erfahrung, dass dies unmöglich bzw. nur mit der Bereitschaft zur persönlichen ‚Aufopferung‘ zu realisieren ist (vgl. Typ 2³⁶). Hier geht es auch nicht um ein Verteidigen der eigenen habitualisierten Praxis um den Preis der Abwertung der Bildungsprogramme und das Festhalten an einem professionellen Selbstverständnis, das nicht mehr zum aktuellen Professionsverständnis passt (vgl. Typ 3). Im wertekernbasierten Typ geht es vielmehr darum, eine pädagogische Grundorientierung in eine gelebte Praxis münden zu lassen – die letztlich dem aktuellen Bildungsverständnis, wie es in den Bildungsprogrammen formuliert ist, sehr nahe kommt“ (Viernickel et al., 2013, S. 15).

³⁶ Typ 2 („Umsetzungsorientiert“): Das Bildungsprogramm stellt den zentralen Orientierungshorizont dar – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung; Typ 3 („Distanziert“): Das Bildungsprogramm stellt einen negativen Gegenhorizont dar – Distanzierung und Ablehnung (Viernickel et al., 2013, S. 14ff.).

Mit „pädagogischem Wertekern“³⁷ wird „ein Bündel an reflexiv zugänglichen, im Team kollektiv geteilten pädagogischen Orientierungen, die sich auf das Bild vom Kind, von Eltern und Familien, auf kindliche Bildungsprozesse und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte sowie auf die Angemessenheit und Bedeutsamkeit pädagogischer Ziele und Methoden beziehen“ (Viernickel et al., 2013, S. 14) verstanden. Dieser Wertekern drückt sich in der pädagogischen Handlungspraxis aus, die auch die Arbeit in und mit der Institution (beispielsweise in Fall- und Reflexionssitzungen des Teams) widerspiegelt. In den Gruppendiskussionen dokumentiert sich diese grundlegende Haltung in ähnlicher Weise: Die Teams lassen sich durch ein hohes Maß an Selbstkompetenzen ihrer Mitglieder (Reflexionsfähigkeit, Offenheit, Respekt, Empathiefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, vgl. Kap. 4.3.2.1) beschreiben. Zugleich wird aber ein ausgesprochen hoher Grad an wechselseitiger Bezugnahme deutlich, die eine intensive Auseinandersetzung mit gemeinschaftlicher Aushandlung dieser Orientierungen dokumentiert. Eine Schlüsselrolle kommt hierbei der Leitung zu (vgl. auch Kap. 4.3.2.2). Diese sorgt nicht nur für die institutionelle Verankerung einer solchen kontinuierlichen fachlichen Auseinandersetzung, sondern fordert diese auch explizit ein (u. a. auch bei BerufseinsteigerInnen). Außerdem bewertet sie diese explizit oder implizit als Schlüssel für eine professionelle Weiterentwicklung des Teams.

Ein solcher pädagogischer Wertekern in einem Team verfügt nach den vorliegenden Erkenntnissen angesichts der gestiegenen Anforderungen (u. a. Bildungsprogramme, Qualitätsdiskurs) und strukturellen Veränderungen (u. a. Aufnahme unter Dreijähriger, Ausbau der Ganztagsbetreuung mit den damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen) über die günstigsten Voraussetzungen für eine kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung ohne größere Brüche (Viernickel et al., 2013, S. 13). Allerdings, hierauf soll ausdrücklich hingewiesen werden, wurde auch in der vorliegenden Untersuchung deutlich, dass diese Teams ein Umsetzungsdilemma (ebd., S. 13) haben. Die programmatisch-normativen Vorgaben bzw. Anforderungen von außen können angesichts der Rahmenbedingungen nicht oder nur begrenzt realisiert werden. Dieses Umsetzungsdilemma wird von den Teams deutlich formuliert. Alle Teams suchen nach eigenen Wegen, um trotz der unzureichenden Rahmenbedingungen eine hohe pädagogische Qualität zu realisieren. Persönliche Belastungsgrenzen werden dabei ebenso deutlich angesprochen wie das Problem, den (eigenen) Ansprüchen an die pädagogische Praxis nur begrenzt gerecht werden zu können. Auch ist darauf hinzuweisen, dass es dahingehend Unterschiede in den Teams gibt, wie weit der Prozess der professionellen Weiterentwicklung fortgeschritten ist. Dieses dokumentiert sich beispielhaft in der Frage von Beobachtung und Dokumentation. Bei einem Teil der Teams wird das pädagogische Handeln wie selbstverständlich auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation gestaltet und kontinuierlich (selbst-)reflexiv analysiert und begründet. Dagegen stehen andere Teams eher am Anfang einer solchen habitualisierten Praxis und damit vor besonderen Herausforderungen, die das Ablegen alter Denk- und Handlungsmuster mit sich bringen. Gemeinsam ist allen untersuchten Einrichtungen aber die Überzeugung, dass Einstellungen und Deutungsmuster in einer pädagogischen Praxis nicht unreflektiert tradiert werden können. Vielmehr müssen sie auf der Grundlage erworbener methodischer und fachlicher Kompetenzen kontinuierlich reflektiert und damit Veränderungsprozessen zugänglich gemacht werden.

In der „Schlüssel“-Studie (Viernickel et al., 2013) wurde vor allem der Umgang mit den aktuellen Herausforderungen analysiert, wie er sich u. a. durch die Einführung der Bildungsprogramme darstellt. Im Kontext der vorliegenden Analyse liegt der Fokus dagegen auf allgemeinen Veränderungsprozessen in den Teams hinsichtlich Kompetenzentwicklung und Aufgabendifferenzierung.

³⁷ Vgl. zuerst Garske, 2003; s. a. Viernickel et al., 2013, S. 14.

In der fallvergleichenden Analyse der untersuchten Teams wurde daher im nächsten Analyse schritt der Frage nachgegangen, welche Grundorientierungen die professionelle Weiterentwicklung in den Teams leiten. Anders formuliert: Was treibt diese Teams an, den anspruchsvollen und durchaus ressourcenintensiven Weg einer kontinuierlichen Professionalisierung zu gehen? Welche Orientierungslinien sind auf der individuellen Ebene und auf der kollektiven Ebene der Teams zu erkennen? Wie vermittelt sich die professionelle Haltung der Teams in der Abstimmung von Erwartungen, Bedürfnissen und Ansprüchen? Und: Wie realisieren sich die Teams im Sinne einer lernenden Organisation und in welcher Weise wird Teamentwicklung als gemeinsame Verantwortung und nicht als die Summe einzelner Kompetenzen begriffen?

In der fallvergleichenden Betrachtung hinsichtlich Kompetenzentwicklung, Aufgabendifferenzierung und professioneller Weiterentwicklung lassen sich zwei prototypische Dimensionen der gemeinsamen Orientierungen unterscheiden: die Dimension des professionellen (individuellen und kollektiven) Selbstverständnisses als professionell Handelnde einerseits und die Dimension der (wechselseitigen und kollektiven) Anerkennung der pädagogischen Leistung andererseits. Diese beiden Dimensionen werden zunächst in ihrer prototypischen Form beschrieben und anschließend anhand des empirischen Materials in Bezug auf Teamstrukturen und Teamentwicklung erläutert .

1. Dimension „Professionelles Selbstverständnis“

Die bereits oben angesprochene professionelle Haltung vermittelt sich auf der individuellen Ebene darin, dass die Fachkräfte einen Anspruch formulieren, ExpertIn für die Begleitung und Unterstützung der Kinder zu sein, die kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse in ihrer Komplexität und Vielfalt zu erkennen und diesen mit beziehungsvollen und bildungsorientierten Angeboten zu entsprechen. Dieses wird nicht nur formuliert. Es drückt sich auch in der konkreten Handlungspraxis darin aus, in welcher Form Bildungsangebote für Kinder fachlich begründet, vorbereitet, durchgeführt, reflektiert und bewertet werden. Gemeinsame Merkmale dieses Selbstverständnisses sind: Der damit verbundene Anspruch an das eigene professionelle Handeln, aber auch die Bereitschaft, dieses Handeln kritisch zu hinterfragen, mit anderen fachlich zu streiten, Schwächen oder Fehler zu erkennen, Kritik anzunehmen und Konflikte konstruktiv anzugehen und zu lösen. Zu diesem Selbstverständnis gehört vor dem Hintergrund des formulierten (und ausgezeichneten) Qualitätsanspruchs der Einrichtung auch das explizite Bekenntnis zu der eigenen Profession: „Darum habe ich diesen Beruf gewählt“ (Int. 03, S. 8).

Neben dem individuellen Selbstverständnis der einzelnen Teammitglieder zeigt sich auch ein kollektives Professionsverständnis als Team. Dieses kollektive Verständnis drückt sich explizit darin aus, wie mit der Vielfalt an Kompetenzen, Funktionen und Aufgaben umgegangen wird, wie diese als Ressource bewertet wird und wie sich diese Vielfalt in einer kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Auseinandersetzung weiterentwickelt, ohne Brüche zu erzeugen. Die Potentiale des Teams entfalten sich über Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume. Zugleich besteht implizit ein kollektives Erfahrungswissen darüber, dass sich die pädagogische Handlungspraxis nur über einen hohen Grad an Verbindlichkeit und Verlässlichkeit herstellen lässt. Verbindliche Ziele und Vereinbarungen werden eingehalten, man vertraut auf die Verlässlichkeit der anderen, ohne diese immer wieder neu einfordern zu müssen. Das kollektive Selbstverständnis als lernende und beziehungsvolle Organisation wird auch in deutlicher Abgrenzung zu anderen Formen der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen formuliert („Da bringt das schönste Material nichts, wenn man diese Fachlichkeit nicht hat und die auch nicht haben will“, Int. 05, S. 6).

2. Dimension „Kompetenzorientierte Anerkennung“

Diese zweite Dimension bezieht sich auf die (wechselseitige und kollektive) Anerkennung der pädagogischen Leistung. Diese erfolgt nicht pauschal (im Sinne von „wir sind alle gut“) und damit gewissermaßen beliebig. Sondern sie wird explizit an den erworbenen und eingebrachten Kompetenzen festgemacht. Auf der individuellen Ebene zeigt sich eine kompetenzorientierte Anerkennung in der Benennung und Begründung der besonderen Wissens- und Erfahrungsbestände von KollegInnen, ihres Gespürs für Situationen und Kontexte oder ihrer bedeutsamen Rolle für den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen (z. B. in der pädagogischen Arbeit mit Kind(ern), in der Zusammenarbeit mit Familien, im institutionellen Kontext, in der Vernetzung). Die Anerkennung der eigenen Kompetenzen durch das Team wird in der Selbsteinschätzung der Fachkräfte rekonstruiert. Diese bestätigen, dass man besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten habe und diese im Sinne des gemeinsamen Auftrags einbringe. Die Anerkennung ist dabei verknüpft mit der explizit geäußerten oder implizit enthaltenen Erwartung an den weiteren Ausbau dieser Kompetenzen durch Wissens- und Erfahrungszuwächse und ihre fachliche (Selbst-)Reflexion. Diese Erwartungen unterstützt die intrinsisch motivierte Bereitschaft, Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln, beispielsweise durch Fortbildungen oder selbstorganisiertes Lernen. Die kompetenzorientierte Anerkennung ist darüber hinaus aber auch mit der Erwartung verknüpft, diese Kompetenzen in der Handlungspraxis tatsächlich einzubringen, also den Zuwachs an Wissen nicht „zu horten“, sondern die pädagogische Arbeit mit diesen Kompetenzen zu bereichern. Damit zielt die kompetenzorientierte Anerkennung als Dimension der Orientierung zur professionellen Weiterentwicklung auf die Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung (Performanz), ohne die eine pädagogische Praxis gar nicht möglich wäre³⁸.

Die kompetenzorientierte Anerkennung, wie sie sich in diesen Teams finden lässt, unterscheidet sich damit von allgemeinen positiven Zuschreibungen oder einer unspezifischen Wertschätzung für die Kollegin oder den Kollegen. Sie basiert einerseits auf dem formulierten Qualitätsanspruch in den Einrichtungen und dem damit verbundenen Willen, diesem Anspruch durch kompetentes Planen und Handeln gerecht zu werden (professionelles Selbstverständnis). Sie berücksichtigt andererseits, dass Kompetenzen keine personalen Zuschreibungen (und damit nur begrenzt veränderbar) sind, sondern dass diese im Laufe der (berufs-)biografischen Entwicklung erworben werden können und müssen. Eine auf Kompetenzen ausgerichtete Anerkennungskultur verweist damit auch auf unterschiedliche Kompetenzstufen und erkennt diese Vielfalt als selbstverständlich an³⁹. Für BerufseinsteigerInnen stellt dies eine Entlastung dar (keine übersteigerten Erwartungen), für Berufserfahrene bietet dies die Freiheit, sich immer wieder neue Aufgaben- und Handlungsfelder zu erschließen. Außerdem ist damit für ExpertInnen im Team die Erwartung von Flexibilität und Veränderungsbereitschaft auch nach vielen Berufsjahren verbunden.

Neben der beschriebenen individuellen Ebene der kompetenzorientierten Anerkennung leitet die Teams auch die Anerkennung durch Dritte. Die Einrichtungen, welche als Konsultationseinrichtungen ausgewiesen sind, Auszeichnungen als Modelleinrichtungen haben oder regelmäßig Hospitations- und Fortbildungsangebote durchführen, erfahren hieraus systematisch Anerken-

³⁸ Zum Begriff der Performanz: Unterschieden wird zwischen der Disposition als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen (Klieme et al., 2007, S. 72f.) und der Performanz als einer motivations- und situationsabhängigen Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis (Schmidt 2005, S. 162ff.; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2006). Während in dem Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, S. 17) die Disposition die Handlungsgrundlagen umfasst, die je nach Wissen, Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation sowie Handlungspotentialen mehr oder weniger stark ausdifferenziert ist, zeigt sich die Performanz in der Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. im konkreten Handlungsvollzug.

³⁹ Zu den Stufenmodellen der Kompetenzentwicklung vgl. Kapitel 2.2 sowie Dreyfus & Dreyfus, 1987

nung für ihre pädagogische Arbeit. Diese wird nicht auf einzelne Teammitglieder und deren Kompetenzen beschränkt, sondern erreicht die kollektive Ebene des Teams und entfaltet Wirkung. Die Teams verstehen sich als Modelle für andere, als Vorreiter für bestimmte konzeptionelle Ansätze oder ausgezeichnete Einrichtungen für die pädagogische Arbeit (bezogen auf einzelne Bildungsbereiche, Räume, Strukturen und Abläufe). Die damit verbundenen Erwartungen von Dritten, etwas von den Einrichtungen zu lernen, neue Impulse zu erhalten oder sich von den erprobten Verfahren und Instrumenten der Teamentwicklung inspirieren zu lassen, wird von den Teams gleichermaßen als Auszeichnung und als Auftrag zur fortgesetzten Weiterentwicklung verstanden. Entwicklung der pädagogischen Qualität wird damit nicht nur über das kollektive Selbstverständnis des Teams (Dimension 1), sondern auch über die Öffnung der Einrichtung nach außen und die damit verbundene Anerkennung der geleisteten Arbeit motiviert („Sich angucken können, wie kann es gelingen. Denn das ist oft mehr als jede Fortbildung, wenn die mal hier waren.“, Int. 05, S. 21).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass diese beiden Dimensionen der professionellen Orientierung sowohl auf der individuellen Ebene der Teammitglieder als auch auf der kollektiven Ebene des Teams wirken. Sie befördern die professionelle Weiterentwicklung und wirken gegenseitig verstärkend: Das professionelle Selbstverständnis ist ein wesentlicher Motor für die Weiterentwicklung von Kompetenzen, die Übernahme von Aufgaben und Verantwortung. Die Anerkennung, die sich über dieses Handeln ergibt und die auf dieses Handeln (und nicht pauschal) bezogen wird, wirkt gleichermaßen als Belohnungssystem und als Anreiz. Auch auf der kollektiven Ebene befördert das gemeinsame Selbstverständnis als professionelles Team die kontinuierliche Weiterentwicklung, die gleichzeitig unterstützt und angeregt wird über die Öffnung nach außen und die damit verbundene Anerkennung durch Dritte.

In den fallvergleichenden Analysen zeigen sich diese Muster in allen untersuchten Teams, allerdings sind sowohl das professionelle Selbstverständnis (individuell und kollektiv) als auch die kompetenzorientierte Anerkennung unterschiedlich stark ausgeprägt. Damit sind auch die Professionalisierungsprozesse unterschiedlich weit vorangeschritten. Während in einigen Einrichtungen beispielsweise die Anerkennung durch Dritte (oder auch die Wirkung von Preisen und Auszeichnungen für das Team) explizit benannt werden, stehen andere Teams hinsichtlich der Öffnung nach außen erst am Anfang. In manchen Teams ist die Anerkennungskultur in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzen der Mitglieder offensichtlich so fest verankert, dass sich dies in einer „offenen Streitkultur“ deutlich macht. In anderen Einrichtungen ist eine deutlich größere Vorsicht bei der fachlichen Auseinandersetzung zu erkennen. Gemeinsam ist den Teams jedoch eine große Integrität und Kohärenz, ein offener und respektvoller Umgang miteinander und die persönliche wie fachliche gegenseitige Anerkennung.

(2) Orientierungslinien und ihre Wirkungen auf Teamstruktur und Teamentwicklung

Wie wirken sich die beiden Dimensionen auf Teamstruktur und Teamentwicklung aus? Folgt man der Annahme, dass das individuelle und kollektive Professionsverständnis und eine Kultur der Anerkennung (innerhalb des Teams und durch Dritte) die Teamentwicklungsprozesse befördern, ist damit noch nicht gesagt, *in welcher Weise* sich die Teams ausdifferenzieren. Auch die Fragen, wie neue Teammitglieder integriert werden, ob auch erfahrene und spezialisierte Fachkräfte neue Impulse und Herausforderungen bekommen und wie konkret mit Heterogenität und Vielfalt in den Teams umgegangen wird, bleibt unbeantwortet. Antworten darauf können jedoch hilfreich sein für die Fragestellung, wie zukünftig Kompetenzprofile und Aufgaben-

differenzierungen ausgestaltet werden sollten, um den Anforderungen an die pädagogische Qualität bestmöglich gerecht zu werden. Aus der Analyse dieser prototypischen Muster lassen sich anschließend allgemeine Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Unterstützung von Teamentwicklungsprozessen ableiten (s. Kap. 6).

(3) Strukturelle Rahmung der professionellen Kompetenzentwicklung

Professionelle Kompetenz entwickelt sich nach Nentwig-Gesemann (2011, S. 10) durch die handlungspraktische Bewältigung von komplexen und herausfordernden Situationen und deren nachträglicher Reflexion. Diese prozessuale Schleife wird als wesentlich für die Qualitätsentwicklung einer Einrichtung betrachtet. Welchen Stellenwert der fachliche und (selbst-)reflexive Austausch in den Teams hat, zeigt sich in der Festlegung der dafür notwendigen Strukturen: „Es braucht immer wieder Formate, wo man wie von einer Meta-Ebene auf die inhaltliche Arbeit guckt, das finde ich, ist das Wesentliche, dass die Idee von der Arbeit in Strukturen gegossen ist. [...] Wir haben zum Beispiel vier Stunden fachliche Reflexion in der Woche. Wenn ich das anderen sage, glauben die das mir gar nicht. Sagen, das geht doch gar nicht. Aber das ist wichtig, damit die Leute Lust haben, die Beobachtungen zu machen, damit das weiter in die Auswertung kommt.“ (Int. 05, S. 2). Deutlich hervorgebracht wird der Begründungszusammenhang für die mittelbare pädagogische Arbeit (fachliche Reflexion): Ohne Reflexion und Austausch über Beobachtungen machen diese keinen Sinn, weil nur über die intensive, reflexive und fachlich begründete Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen (festgehalten in Beobachtungen) neue Erkenntnisse gewonnen werden können, die in das zukünftige pädagogische Handeln einfließen (Auswertung). Eine Auseinandersetzung braucht feste Strukturen, damit die Beschäftigung mit der eigenen Praxis selbst zur habitualisierten Handlungspraxis wird. Die Schaffung von Strukturen ermöglicht damit zum einen den fachlich begründeten Austausch, sie fordert ihn aber zugleich auch ein. So besteht ein kollektives Einverständnis darüber, dass diese Zeiten auch entsprechend fachlich genutzt werden („Qualität entsteht durch das Wollen und sich Einlassen auf das Team, aber ich finde auch, das sind Werkzeuge [Anm.: Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation], die es immer wieder einfordern [...] Es ist so angelegt, dass ich das nicht alleine auswerte, sondern die anderen brauche.“, Int. 05, S. 3).

(4) Selbstklärungsprozesse als Teil der professionellen Identitätsentwicklung

Die professionelle Entwicklung in den Teams erfolgt einerseits durch klare, von Leitung und Team gemeinsam getragene Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung und den damit verbundenen Aufgaben und Funktionen. Andererseits braucht es die professionelle Weiterentwicklung des einzelnen Teammitglieds. Hierfür sind Selbstklärungsprozesse notwendig, die weit über die grundsätzliche Berufsentscheidung, pädagogisch zu arbeiten, hinausgehen. Selbstklärungsprozesse werden geleitet von oftmals (berufs-)biografisch geprägten Fragen, die sich auf den grundsätzlichen Sinn der Arbeit ebenso beziehen wie auf die eigene Rolle und die damit verbundene Verantwortung.

„Also ich finde auch, das ist das Allerwichtigste in unserer Arbeit: Dass man sein eigenes Handeln permanent selbst reflektieren muss, weil man mit seinem Handeln ja auf die Kinder, auf die Eltern, auf das ganze Geschehen immer wieder, also mit seinem Handeln Dinge bewirkt. Und die muss man immer wieder reflektieren und darauf schauen, wie man selber sein eigenes Handeln verändern kann, um die Wirkung zu verändern.“ (Int. 07, S. 14).

„Also, ich muss auch sagen, mir kam dann die Krippengruppe auch gerade recht. Ich habe da gerade so einen privaten Wandel irgendwie gehabt und habe gedacht, so ab 40 muss was passieren. Entweder ich schmeiße es ganz hin. Keine Ahnung, also ja. Und dann habe ich gedacht: Ja, Krippengruppe ist mal eine neue Herausforderung und bestimmt schön. Und, ja so bin ich dann auch dazu gekommen. Und es macht noch Spaß.“ (Int. 04, S. 5).

Selbstklärungsprozesse sind ein wesentlicher Aspekt der professionellen Identitätsentwicklung und dazu geeignet, den Anspruch an die eigene Tätigkeit dauerhaft aufrecht zu halten. Gelingt eine solche Selbstklärung nicht, sind Lern- und Entscheidungsprozesse und damit Weiterentwicklung kaum möglich. Die untersuchten Einrichtungen unterstützen durch ihren kontinuierlichen Wandel der Strukturen und die zunehmende Öffnung nach innen und außen solche Selbstklärungsprozesse, indem sie zeitlich und strukturell gerahmt werden. Neue Räume oder Funktionen müssen besetzt werden. Vor dem Hintergrund einer hohen Qualitätserwartung ist damit selbstverständlich der Anspruch einer intensiven Auseinandersetzung mit der fachlichen und persönlichen Bereitschaft verbunden.

„Und als wir dann die Räume hatten, gab es eine Findungsphase, dass jeder überlegt hatte, welcher Raum würde mich interessieren, was kann ich mir vorstellen, welchen Raum ich übernehme.“, Int. 06, S. 22.

(5) Teamentwicklung als lernende Organisation

Die Teams beschreiben ihren erreichten Stand an Fachlichkeit auch in Abgrenzung zu anderen Einrichtungen als hoch, gleichzeitig dokumentiert sich auch ein deutlicher Wille zur Weiterentwicklung („Kolleginnen, die von den Fortbildungen teilweise zurückkommen, die den ganzen Tag mit fremden Personen zusammen waren und die gesagt haben, Leute wir sind voll die – Spitzenreiter nicht – , aber wir sind so weit, ja. Die Anderen, die hinken da hinterher und sind ganz, ganz am Anfang [...]. Wir haben jetzt, wenn ich das sagen darf, einen ziemlich hohen Standard. Und andere Einrichtungen, selbst in unserer Stadt, haben das noch nicht so erreicht.“, Int. 04, S. 21).

Die Einrichtung wird als lernende Organisation beschrieben. Damit einher geht die Bereitschaft, offen mit Schwierigkeiten und Fehlern umzugehen, Strukturen und Abläufe zu verändern, wenn sie sich als nicht mehr stimmig erweisen, und die Arbeitsatmosphäre als Daueraufgabe zu betrachten. Indem sich das Team gemeinsam als lernend und nicht in bestehenden Strukturen verhaftet begreift, werden neue Teammitglieder ermutigt, sich in ihrer Rolle als BerufseinsteigerIn zu definieren. Nicht sie sind die Lernenden, die sich in die bestehenden Strukturen einfügen müssen, sondern sie tragen in ihrer neuen Rolle dazu bei, den Teamentwicklungsprozess voranzubringen, indem sie Fragen stellen, Begründungen einfordern oder Abläufe hinterfragen. Zugleich wird von ihnen erwartet, sich in die durch Offenheit und Fachlichkeit geprägte Teamkultur einzubringen, ihrerseits Beziehungen herzustellen, Bildungsfelder zu besetzen sowie Aufgaben und Funktionen zu übernehmen. Erwartet wird von ihnen die Bereitschaft, sich in die Arbeit einzubringen und auf neue Dinge einzulassen. Dabei leitet sich die Entscheidung letztlich davon ab, welche Lösungen aus der Perspektive der Kinder (bzw. ihrer Familien) als beste Lösung erscheinen.

„Also ein Leitsatz ist auch: Im Mittelpunkt unserer Arbeit steht das Kind. Und da entscheidet sich eigentlich viel oder da werden viele Entscheidungen getroffen, was braucht das Kind? Und wer ist an dem Kind, an dem einzelnen Kind oder an der Kindergruppe am nächsten dran? Und derjenige übernimmt die Aufgabe. Und ich glaube, dass das jetzt nochmal ein wichtiger Punkt ist, das zu betonen. Dass es schon auch geht nach Interessen – und auch ganz viel nach Stärken gearbeitet wird, aber auch immer geguckt wird, was

brauchen die Kinder und wer übernimmt es dann.“, Int. 04, S. 21.

(6) Der Umgang mit Ungewissheit: Mehrperspektivität als Ressource für professionelle Weiterentwicklung

Die Teams zeichnen sich dadurch aus, dass es einerseits feste Zuständigkeiten für pädagogische Aufgaben (z. B. durch Bezugskinder, Schwerpunktfamilien) gibt, andererseits eine kollegiale Gesamtverantwortung für jedes Kind formuliert wird. Diese drückt sich darin aus, dass man sich im Team immer wieder die verschiedenen Perspektiven und Kompetenzen als Ressource erschließt. Die individuelle Verantwortung zeigt sich also nicht nur im Vollzug des eigenen pädagogischen Handelns (beispielsweise in der Gestaltung von pädagogischen Situationen, in der Durchführung von Entwicklungsgesprächen mit Eltern), sondern auch darin, dass die größtmögliche fachliche Basis für Analyse und Bewertung, für Planen und Handeln generiert wird. Der gemeinsame fachliche Blick im Team wird systematisch eingefordert. Mit dieser als selbstverständliches Alltagshandeln beschriebenen Praxis grenzen sich die Teams deutlich von anderen Formen der Zusammenarbeit ab („Da gibt es genug Einrichtungen, da ist klar, das ist mein Kind und ich habe das im Blick. Und ich finde, da sind wir, Gott sei Dank, weit weg von“, Int. 05, S. 4).

Um den gemeinsamen Blick nutzen zu können, ist nicht nur eine individuelle Bereitschaft notwendig, sich im fachlichen kollegialen Austausch planvoll auf zukünftige Situationen vorzubereiten bzw. diese rückblickend zu analysieren und zu bewerten. Notwendig ist auch eine Anerkennung der Vielfalt im Team. Diese drückt sich in der grundlegenden Überzeugung aus, dass jede andere Perspektive ihre Berechtigung hat und gleichwertig neben der eigenen Perspektive stehen kann. („Ich glaube, dass die Mischung von unseren [...] Professionen eigentlich eine optimale Sache ist, sowohl aus biografischer Sicht, weil wir ganz unterschiedliche Altersstrukturen hier haben, als eben auch von der reinen Erfahrung. [...] Und was wir hier haben, ist halt eigentlich eine optimale Mischung, die für, ich glaube, für beide Seiten herausfordernd ist. Sowohl für die Seite, die frisch reinkommt und vielleicht Sachen erlebt oder denkt, wo nämlich die Forschung und Wissenschaft irgendwie denkt, das gibt es eigentlich gar nicht mehr. Das ist natürlich schon längst alles überwunden und wird sowieso alles ganz anders gesehen und so. [...] Auf der anderen Seite aber auch, dass man davon ja sehr profitieren kann. Von sehr selbstsicheren Kollegen, die einfach wissen, wie es geht“, Int. 07, S. 12/13).

(7) Offenheit zur Wahrnehmung und Akzeptanz von Grenzen

Eine professionelle Haltung macht sich in der offenen Auseinandersetzung mit neuen, herausfordernden Situationen bemerkbar, die die bisher praktizierten Handlungspraktiken in Frage stellen oder in denen sich das bisherige Erfahrungswissen als nicht (mehr) tauglich erweist. Indem diese Grenzen erkannt und zum Gegenstand des fachlichen Austausches im Team gemacht werden, können die möglichen Gründe hierfür beleuchtet werden. So werden nicht nur die Handlungsgrundlagen (Dispositionen) hinterfragt, sondern auch emotional-motivationale Aspekte, die die Handlungsbereitschaft und die eigentliche Handlung (Performanz) beeinflussen (vgl. Kompetenzmodell, Kap. 2)⁴⁰.

⁴⁰ Vgl. hierzu Weinert (2001b, S. 27f.): 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“.

Unabhängig von Funktionsbereichen und Spezialisierungen wird die Fähigkeit und Bereitschaft zur Gestaltung von Beziehungen als gemeinsame Grundlage der pädagogischen Arbeit begriffen. Beziehungen mit Kindern werden täglich neu hergestellt, angeboten und gelebt, sie sind in der alltäglichen Praxis Gegenstand von Beobachtung und Analyse. Die professionelle Gestaltung von Beziehungen im Sinne einer fachlich begründeten und sich selbst über Beziehungen ergebenden Handlungspraxis wird als eines der leitenden Orientierungsmuster formuliert („Keine gute Arbeit ohne gute Beziehung. Das ist wahnsinnig schwierig, mit den Kindern zu arbeiten, wenn ich nicht täglich bereit bin, mich auf Beziehung einzulassen.“, Int. 05, S. 3).

Gerade weil die Beziehung als wesentliche Grundlage der Arbeit begriffen wird, besteht eine Offenheit darüber, dass es für das Herstellen und Gelingen solcher Beziehungen Hemmfaktoren gibt, die wahrgenommen und akzeptiert werden müssen. Gelingt es nicht, eine tragfähige Beziehung zu einem Kind oder einer Familie herzustellen oder überfordert der situative Kontext eine Beziehung, wird dieses über das Team aufgefangen. Die Teamstruktur ist vor diesem Hintergrund wie ein dynamisches Gefüge gestaltet, in dem Aufgaben und Zuständigkeiten zwar klar definiert sind, aber gleichzeitig im Handlungsvollzug selbst (also nicht nur in der anschließenden Reflexion) persönliche Grenzen offen angesprochen und akzeptiert werden. Die gegenseitige Unterstützung in komplexen Situationen wird als Zeichen von Teamstärke (und nicht etwa als persönliches Versagen) verstanden („Ich finde, was bei uns besonders ist, ist dieses Vertrauen und Verlassen können auf den anderen. Dass ich auch mal sagen kann, mit dem Kind kann ich überhaupt nicht [...]. Und an einen Punkt zu kommen, wo man sagt, hey, da ist was, was nicht gut läuft und wer kann dieses Kind begleiten, solche Sachen offen zu machen. Und trotzdem aber für sich selber dann in der Fallsupervision zu gucken, an was liegt das.“, Int. 05, S. 3).

Ein offener Umgang mit Grenzen wird als Teilaspekt des professionellen Denkens und Handelns verstanden. Denn es vermittelt sich darin die feste Grundüberzeugung, dass das Herstellen von Beziehungen nicht umgangen werden kann, sondern zum Kern der pädagogischen Arbeit gehört. Die Beziehungsfähigkeit als grundlegende Kompetenz wird dabei nicht infrage gestellt, sondern als besondere Herausforderung begriffen. Die Teamstruktur orientiert sich an dieser situativen und oftmals durch Ungewissheit geprägten Praxis und gestaltet sich als vertrauensvolles und verlässliches dynamisches Gefüge.

(8) Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung von Fachlichkeit

Die Teamstrukturen sind darauf ausgerichtet, möglichst große Freiräume zu schaffen, um die Kompetenzprofile und Eigenverantwortlichkeit zu stärken (z. B. über zeitliche und räumliche Ressourcen, Budgetverantwortung, Entscheidungs-spielräume). Darin dokumentiert sich die gemeinsame Vorstellung, dass persönliche Motivation und Engagiertheit wesentliche Voraussetzungen für Lernprozesse sind. Es wird den Teammitgliedern die Möglichkeit gegeben, sich – sofern neue Aufgabenfelder zu besetzen sind – in bislang für sie weniger Erschlossenes einzuarbeiten und eigenverantwortlich zu gestalten. Gleichzeitig ist damit aber auch die Erwartung verknüpft, dem kollektiven professionellen Verständnis einer Bildungsinstitution in jedem angebotenen Bereich zu entsprechen. Unreflektiertes Routinehandeln hat nach diesem Verständnis keinen Raum in der Einrichtung. Indem solche blinden Flecken der pädagogischen Arbeit in der offenen Auseinandersetzung im Team erkannt und reflektiert werden, wird die Grundlage für Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse geschaffen. Dabei wird deutlich gemacht, dass die Fachlichkeit nicht grundsätzlich, sondern nur in Bezug auf einen Bereich betrachtet und in Frage gestellt wird. Aushandlungs- und Ent-

scheidungsprozesse können vor diesem Orientierungsmuster im Einzelfall schmerzhaft sein und erfordern ausgesprochene Leitungstärke. Ein solcher Prozess zeigt sich exemplarisch an der Entscheidung über die Zuständigkeiten von Bildungsbereichen in einem offenen Konzept:

„Den Raum hatte vorher eine andere Kollegin und da war die Raumpräsenz oder die Raumentwicklung eine andere, nämlich es war keine Raumentwicklung für mich sichtbar, über ein Jahr hinweg. Das ist vielleicht auch wichtig – einer Kollegin zurückzumelden oder einem Kollegen, du erfüllst nicht unsere oder meine Erwartungen in dem Raum, wie du ihn mit Leben ausfüllst, mit deinen Ideen, mit deiner eigenen Weiterbildung. Ich weiß, dass damals auch Tränen geflossen sind, weil sie hing sehr an dem Raum, aber der Raum hat, aus meiner Sicht nicht das ausgestrahlt, was er heute ausstrahlt und das war für die Kollegin schwer auszuhalten, zu erfahren, sie wird nächstes Jahr den Raum nicht weiter begleiten, das sind dann auch Leitungsentscheidungen, die ich mir vorbehalten, zu sagen, nein, an der Stelle ist es nicht mehr eine Wahlmöglichkeit, sondern du gehst aus dem Raum raus.“, Int. 06, S. 28).

Die gegenseitige Anerkennung drückt sich auch in dem Respekt vor der persönlichen Involviertheit sowohl in der Institution (Teamebene) als auch in pädagogischen Beziehungen aus. Anerkennung bezieht sich damit nicht als bloße Anerkennung von angeeignetem, theorie- oder erfahrungsbasiertem Fachwissen, sondern auch als Anerkennung vor der persönlichen Leistung als Bezugsperson im institutionellen Kontext und dem damit verbundenen Wert für die Kinder und deren Familien. Diese Form von gegenseitiger Anerkennung ist vor dem Hintergrund heterogener Teams und einer großen Vielfalt von disziplinären Zugängen, Berufsabschlüssen, Berufsbiografien und personalen Ressourcen bedeutsam. Es geht dabei nicht um reine Fachlichkeit, sondern um die Kunst, den als äußere Aufgabe verstandenen Bildungsauftrag über die innere Auseinandersetzung mit den Kindern, ihren Bedürfnissen und Themen sowie mit den Aspekten von Beziehungsangebot und Beziehungsgestaltung zu verknüpfen („Jeder füllt seinen Bereich, finde ich, mit seiner Person mit einer anderen Art von Leben. Da kann man dem auch begegnen, auch mit dem Inbeziehunggehen mit dieser Person.“, Int. 05, S. 7).

4.3.3 Zusammenfassung

Zur Validierung der aus vorliegenden Dokumenten abgeleiteten Kompetenzmatrix wurde eine eigene empirische Analyse in ausgewählten Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Es war das Ziel, exemplarisch zu erfassen, wie sich die Kompetenzen der Fachkräfte und die Aufgabenverteilung in den Einrichtungen gestalten, wie sich der Kooperationsalltag der Fachkräfte strukturiert und letztlich, wie sich Professionalität und Professionalisierung in den Teams vollziehen.

Hierzu wurden sieben ausgewiesene „good practice“-Kindertageseinrichtungen aus sechs Bundesländern ausgewählt, die auf Empfehlung von Hochschulen/Instituten besonders innovativ arbeiten, z. T. besondere Auszeichnungen erhalten hatten und eine hohe Qualität aufweisen. Mit den Teams dieser Einrichtungen wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen durchgeführt und diese wurden in zwei Schritten inhaltsanalytisch und fallvergleichend-rekonstruktiv ausgewertet.

Im Folgenden sind die Ergebnisse dieser Untersuchung in sieben zusammen-führenden Thesen beschrieben.

1) Es lassen sich *Aufgaben* identifizieren, die *von allen Teammitgliedern abgedeckt werden*.

Im Bereich der Arbeit mit Kind(ern) wurden eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung sowie das differenzierte Gestalten von möglichst passgenauen Begegnungsangeboten auf der Grundlage mehr oder weniger intensiver Beobachtung und Dokumentation als wesentliche Aufgaben benannt.

Die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien ist gleichfalls Aufgabe aller Teammitglieder. Dabei werden das Führen von Tür- und Angelgesprächen und dokumentations-gestützten Entwicklungs- und Fördergesprächen als Kernaufgaben beschrieben.

Die Zusammenarbeit im Team betrifft die inhaltliche Arbeitsplanung, die Arbeitsorganisation, hauswirtschaftliche Aspekte sowie die Begleitung und Anleitung von PraktikantInnen.

Im Bereich der Vernetzung werden Kooperationen mit Schulen beschrieben, aber genauso das identitätsbildende Grundprinzip, dass Kindertageseinrichtungen auch Ausbildungsstellen sind. In einzelnen Einrichtungen wurden Vernetzungen und Kooperationen im Stadtteil erwähnt.

(2) *Aufgabendifferenzierung*: In allen Einrichtungen ließen sich Aufgaben(bereiche) identifizieren, die nur von einzelnen Teammitgliedern abgedeckt werden. Dabei ließen sich drei Modelle der Aufgabenteilung bzw. -differenzierung unterscheiden:

- A) Eine klar strukturierte, im Konzept oder anderweitig schriftlich fixierte und in Teamsitzungen immer wieder reflektierte Differenzierung der Aufgaben
- B) Eine klare Zuständigkeit für eine Gruppe; einzelne Fachkräfte übernehmen darüber hinaus Spezialfunktionen (z. B. Sprachförderung)
- C) Neben der Zuständigkeit einer Fachkraft für eine Gruppe bestehen wechselnde Zuständigkeiten für einzelne Projekte oder Funktionen

Neben diesen grundlegenden Modellen ließ sich eine Aufgabenteilung nach inhaltlichen, zum Teil ineinandergreifenden Prinzipien erkennen:

- Aufgaben nach raumbezogenen pädagogischen Kernaufgaben (z. B. Gestaltung von Bildungs-/Gruppenräumen)
- Aufteilung nach funktionsbezogenen pädagogischen Kernaufgaben (z. B. Gestaltung der Komm-/Gehsituation, Mahlzeiten, Übergänge)
- Aufteilung nach spezifischen Aufgaben-/Themenbereichen (z. B. Integration/ Inklusion, Praxisanleitung/MentorIn, Sprachförderung)

(3) Der Prozess der Aufgabendifferenzierung basiert auf *Entscheidungs-* und *Aushandlungsprozessen im Team*. Eine wichtige koordinierende Funktion hat dabei einerseits die Leitung. Andererseits sind verbindliche Strukturen wichtig. In allen befragten Teams fanden sich darüber hinaus klare Zeichen für das Zusammenführen von Kompetenzen und des Voneinander-Lernens.

Eine besonders orientierende Funktion haben die *Leitungen*, die für eine Passung zwischen Aufgabenbereichen und Interessen der MitarbeiterInnen zuständig sind. Ebenso beinhaltet deren Aufgabengebiet die konzeptionelle Weiterentwicklung in Reflexionsräumen und die Qualitätssicherung in inhaltlichen Fragen.

(4) Die notwendigen *Kompetenzen* der pädagogischen Fachkräfte zur Bewältigung der beschriebenen Aufgaben lassen sich in Selbstkompetenzen einerseits und Kompetenzen in spezifischen Handlungsfeldern andererseits differenzieren:

Auf der Ebene der *Selbst- bzw. personalen Kompetenzen* wurden die Fähigkeiten zum Aufbau und zur Gestaltung entwicklungsförderlicher Beziehungen, Kommunikationsfähigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit, die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung, Belastbarkeit/positive Stressregulierung sowie Flexibilität, Organisationsfähigkeit und Team- und Vernetzungsfähigkeit als wesentlich benannt.

In der *Arbeit mit den Kindern* sind neben der Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung das Wissen über entwicklungspsychologische Zusammenhänge, über allgemeine didaktische Herangehensweisen und die daraus abgeleiteten Fertigkeiten zentral.

Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern/Familien ist die Beziehungsgestaltung und damit verbundene Rollenklarheit auf der Basis einer grundsätzlich durch Respekt, Wertschätzung und Offenheit getragenen Haltung wichtig. Die Fähigkeit zur Führung von Elterngesprächen, auch der Verbindung von Beobachtung und Entwicklungsgespräch wurde gleichfalls hervorgehoben.

Im Bereich Arbeit in und mit der Institution wurde die Fähigkeit zur Konzeptionsentwicklung und zur Reflexion und Zusammenarbeit im Team zu den bedeutenden Kompetenzen gezählt.

(5) In der fallvergleichenden, rekonstruktiven Analyse des Materials konnte vertiefend die Frage beantwortet werden, welche *handlungsleitenden Orientierungen*, impliziten Erfahrungs- und Wissensbestände, Wertvorstellungen und pädagogischen Haltungen auf der kollektiven Ebene der Teams erkennbar sind und dazu führen, dass *gute Qualität* realisiert wird. Dabei zeigte sich zum einen, dass ein selbstbewusstes Professionsverständnis und eine wechselseitige kompetenzorientierte Anerkennung handlungsleitende Orientierungen in den Teams sind.

Die befragten Teams verbindet ein hoher Qualitätsanspruch an die eigene pädagogische Arbeit, der durch Reflexions- und Selbstklärungsprozesse im Team immer wieder überprüft wird. Diese führen zu gemeinsam getragenen Entscheidungen, zum Beispiel zur Einführung von Innovationen in die bestehende Praxis. Dabei wird versucht, dem fachlichen Anspruch, den Bedürfnissen, Interessen und Themen der Kinder (und Eltern) gerecht zu werden und die Motivation, Interessen und Fähigkeiten der Teammitglieder in ein *Passungsverhältnis* zu bringen.

Deutlich wird allerdings auch, dass dieser Anspruch durch ein „Umsetzungsdilemma“, bedingt durch oftmals unzureichende Rahmenbedingungen, an Grenzen stößt.

(6) Die fallvergleichenden Betrachtungen gaben deutliche Hinweise auf *Faktoren*, die die *Kompetenzentwicklung im Team und auf individueller Ebene und damit die professionelle Weiterentwicklung befördern*.

Hierzu waren zwei zentrale Dimensionen zu identifizieren:

Zum einen ein *professionelles Selbstverständnis*. Dieses zeigt sich auf der individuellen Ebene darin, dass die Fachkräfte selbst einen Anspruch formulieren, ExpertIn für die Begleitung und Unterstützung der Kinder und ihrer Familien zu sein, der sich auch in der Handlungspraxis zeigt. Daneben findet sich ein kollektives Professionsverständnis im Team; die Potentiale des Teams entfalten sich über Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume und zugleich über gemeinsame Rahmenorientierungen („Wertekern“)⁴¹.

Die zweite Dimension basiert auf *kompetenzorientierter Anerkennung*, die sich im individuellen und wechselseitigen Austausch zwischen den KollegInnen zeigt. Sie verdeutlicht sich außerdem in der intrinsisch motivierten Bereitschaft, die eigenen Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Daneben findet sich in den untersuchten Einrichtungen eine auf Kompetenzen ausgerichtete Anerkennungskultur, die impli-

⁴¹ Viernickel et al., 2013

ziert, dass unterschiedliche Kompetenzstufen als Vielfalt anerkannt werden. Weiterhin ist die Anerkennung durch Dritte und die damit verbundene Öffnung der Einrichtung zentral.

(7) Die Dimensionen professionelles Selbstverständnis und kompetenzorientierte Anerkennung wirken sich auf Teamstruktur und Teamentwicklung aus.

- Die professionelle Kompetenzentwicklung wird strukturell gerahmt durch den klar verankerten Austausch im Team. Der Prozess von Beobachtung, Handlungsplanung, Durchführung und Reflexion/Evaluation hat eine klare systematisierte Verankerung.
- Selbstklärungsprozesse werden als Teil der professionellen Identitätsentwicklung wahrgenommen. Dies betrifft auch berufsbiografisch geprägte Fragen.
- Das Team begreift sich in seiner Entwicklung als lernende Organisation. Darunter ist eine deutliche Motivation zu individueller Weiterentwicklung zu verstehen sowie die Bereitschaft, offen mit Schwierigkeiten und Fehlern umzugehen.
- Im Umgang mit Ungewissheit wird Mehrperspektivität als Ressource für professionelle Weiterentwicklung angesehen. So werden einerseits klar Zuständigkeiten formuliert, aber auch die Unterschiedlichkeit (z. B. des beruflichen Hintergrunds) als Ressource im Team angesehen.
- Grundsätzlich lässt sich eine Offenheit zur Wahrnehmung der eigenen Grenzen sehen, wobei dies auch die professionelle Gestaltung von Beziehungen umfasst.
- Die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse erfolgen auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung und Fachlichkeit im Rahmen des kollektiven professionellen Verständnisses einer Bildungsinstitution. Die Teamstrukturen sind darauf ausgerichtet, möglichst große Freiräume zu schaffen, um Kompetenzprofile und Eigenverantwortlichkeiten zu stärken.

Fazit

Trotz einer größeren Varianz zwischen den zur Untersuchung ausgewählten Einrichtungen ließ sich eine Reihe von gemeinsamen Strukturen und Prozessen identifizieren:

So war in allen Einrichtungen ein Spektrum von Kernaufgaben und einer Aufgabendifferenzierung festzustellen, die sich vorrangig an pädagogisch begründeten Inhalten orientierte. Diese Differenzierung erfolgte in der reflektierten Auseinandersetzung der Teams mit Vorgaben (wie z. B. Bildungsplänen).

Ferner wurden eine gemeinsame Handlungsorientierung bzw. pädagogische Wertvorstellungen entwickelt, die den Rahmen für die Entfaltung individueller Kompetenzprofile darstellt. Besonders wichtig war dabei die Passung zwischen der Situation und den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien einerseits und den Potentialen der Teammitglieder andererseits.

Das professionelle Gestalten von Beziehung wurde als Kernaufgabe verstanden, die mit entsprechenden notwendigen Kompetenzen bewältigt werden muss. Zugleich ist die Beziehungsgestaltung Gegenstand der Reflexion.

Als Grundlage professionellen Handelns wird der Prozess von Beobachtung (und Dokumentation), Planung sowie Evaluation und Reflexion des eigenen Handelns angesehen.

Insgesamt zeichneten sich die untersuchten Teams dadurch aus, dass es einerseits feste Zuständigkeiten für pädagogische Aufgaben (z. B. Bezugskinder, Schwerpunktfamilien) gibt, an-

dererseits eine kollegiale Gesamtverantwortung für jedes Kind formuliert wird. Diese drückt sich darin aus, dass sich das Team immer wieder verschiedene Perspektiven und Kompetenzen als Ressource erschließt. Weiterentwicklung sowohl auf individueller Ebene als auch als Team bzw. Einrichtung wird nicht nur als Notwendigkeit, sondern als Kernkompetenz der Profession gesehen.

In den Teamentwicklungsprozessen und der Qualitätsentwicklung hat die Leitung eine Kernaufgabe. Diese zeigt sich auf inhaltlicher Ebene, zum Beispiel bei der Begleitung von Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen, aber auch in der Etablierung einer Fehlerkultur. Auf diesem Wege werden Teams und Einrichtungen zu lernenden Organisationen, die in der Lage sind, offen mit Schwierigkeiten und Fehlern umzugehen und Strukturen und Abläufe zu verändern, wenn sie sich nicht mehr als stimmig erweisen. Die Arbeitsatmosphäre wird als Daueraufgabe betrachtet. Dazu gehört auch, dass Vielfalt – auch der Kompetenzen und verschiedenen Berufsbilder – als Entwicklungschance begriffen wird. Diese Vielfalt ergibt sich nicht in erster Linie durch berufliche Qualifikationen, sondern durch biografische, durch Erfahrung und auch durch Weiterbildungszusammenhänge geprägte Kompetenzen. Einschränkungen in diesem Entwicklungsprozess ergeben sich durch unzureichende Rahmenbedingungen.

5. ZUSAMMENFÜHRUNG

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus den Analysen der normativen Vorgaben (Kap. 3.1 und 3.2.1), der empirischen Studien (Kap. 3.2.2 und 3.2.3), der Sekundärauswertungen (Kap. 4.1 und 4.2) und der eigenen Untersuchung (Fallanalysen, Kap. 4.3) zusammengeführt. Eine Grundlage und einen ersten Bezugsrahmen für diese Zusammenführung stellte zunächst die (verdichtete) Matrix der nötigen Kompetenzen im Feld der FBBE dar, wie sie in Kapitel 3.1 aus der Analyse der Grundlagenpapiere von Akteuren mit bundesweiter Reichweite (JFMK/KMK, ExpertInnengruppen i. R. des Robert-Bosch-Programms „Profis in KITAS“, ExpertInnengruppen i. R. der WiFF/DJI⁴²) erstellt wurde. Diese (verdichtete) Matrix wurde aufgrund der Ergebnisse der weiteren Analyseschritte modifiziert. Dabei lassen sich z. T. Basiskompetenzen von vertieften Kompetenzen differenzieren, die dann in spezifische Funktionen führen können – und für die z. T. spezifischen Qualifikationen (i. S. von beruflichen Werdegängen) benötigt werden.

Die folgende Darstellung orientiert sich im Wesentlichen an den in Kapitel 1 aufgeworfenen Fragestellungen.

(1) Welche Kompetenzprofile werden nach dem aktuellen Stand des kindheitspädagogischen Fachdiskurses für verschiedene Tätigkeitsfelder in Kindertagesstätten gefordert und wie stellt sich dieses vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Studien dar?

In der folgenden Matrix wird der normativ beschriebene, aus dem Fachdiskurs abgeleitete und – soweit aus der begrenzten Datenlage möglich – empirisch validierte Katalog von Kompetenzen dargestellt, der die Voraussetzung bietet, dass Fachkräfte im Feld der FBBE die gesellschaftlichen und fachlichen Herausforderungen (vgl. Kap. 2) mit guter Qualität bewältigen können. Dieser Katalog stellt einen **idealtypischen Katalog früh-/kindheitspädagogischer Basiskompetenzen** dar, der als Orientierung für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, aber auch zur (Selbst-)Prüfung für die individuelle professionelle Weiterentwicklung dienen soll.

Der Katalog wurde mit großer wissenschaftlicher Sorgfalt systematisch erstellt; dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Quellen übersehen wurden oder Kompetenzen auf der Ebene von Subkategorien nicht identifiziert wurden.

Die Darstellung folgt der in Kapitel 2 abgeleiteten Logik mit der Unterscheidung in personale Kompetenzen und handlungsfeldspezifische Kompetenzen (Handlungsfelder: Arbeit mit Kind(ern); Zusammenarbeit mit Eltern/Familien; Arbeit in und mit der Institution; Vernetzung/Kooperation) sowie der detaillierten Beschreibung von Kompetenzen im Handlungsprozess.

Die Analysen ergaben, dass sich Basiskompetenzen und vertiefte Kompetenzen differenzieren lassen; diese Differenzierungen verweisen auf Tätigkeiten/notwendige Aufgabenbereiche, für die spezifische Qualifikationen benötigt werden. Diese Differenzierungen sind im jeweiligen Kompetenzbereich ausgewiesen und werden an späterer Stelle diskutiert (s. u.).

Die Analysen von Curricula (Kap. 3.2.1) und vorliegenden empirischen Studien (Kap. 3.2.2, 3.2.3), die Ergebnisse der Sekundäranalysen (Kap. 4.1 und 4.2) sowie der eigenen Untersuchung/Fallanalysen (Kap. 4.3) zeigen, dass die ursprünglich abgeleitete Kompetenzmatrix (Kap. 3.1) vor allem in folgenden Bereichen modifiziert bzw. ergänzt werden musste:

⁴²Die detaillierte Zusammenstellung der analysierten Grundlagenpapiere finden sich im Abschnitt 3.1

- Im Vergleich zu den **Ausbildungscurricula** war zum einen deutlich, dass die Bedeutung der Entwicklung einer forschenden Haltung in den Beschreibungen der Bachelorstudiengänge eine prominente Stellung innehat. Hiermit ist vor allen Dingen die Fähigkeit verbunden, mit Ungewissheit umzugehen, systematisch Fragestellungen zu entwickeln und diese reflexiv zu beantworten – und dabei auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien zurückzugreifen. In dieser Systematik sind wissenschaftliche Methoden – hiermit sind auch Forschungsmethoden gemeint – von besonderer Bedeutung.

In den Bachelorstudiengängen werden auch immer Formen spezifischer Gesprächsführung (in Krisensituationen, beim Umgang mit Konflikten, in der Zusammenarbeit mit Eltern, besonders bei spezifischen Zielgruppen) hervorgehoben.

Im Bereich Beobachtung und Diagnostik war sehr deutlich, dass in den Curricula der kindheitspädagogischen Studiengänge die Kenntnis, Anwendung und handlungsleitende Auswertung von standardisierten Diagnoseinstrumenten wesentlich deutlicher wird als in anderen Ausbildungsplänen.

In den Curricula der Bachelorstudiengänge findet sich gleichfalls eine stärkere Betonung der Bildungs- und Entwicklungsbereiche (Domänen) und der entsprechenden (fach-)didaktischen Kompetenzen.

Die (Aus-)Bildungspläne für SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen zielen z. T. sehr spezifisch auf *Handlungs-/Anwendungskompetenzen* ab.

- Der **Vergleich** der Ausgangs-Kompetenzmatrix (Kap. 3.1) **mit den empirischen Ergebnissen** (Kap. 3.2.2 und 3.2.3) zeigte letztlich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem theoretisch in Ausbildungsplänen und Qualifikationsprofilen beschriebenen Anspruch einerseits und der Realität der Praxis im Feld der FBBE andererseits. Dies zeigt sich beispielsweise im Kompetenzbereich der Interaktion, aber auch der Sprachförderung, der Realisierung einer systematischen Diagnostik oder in der Begegnung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten. Insgesamt zeigte die Analyse der empirischen Ergebnisse ein großes Maß an Forschungsdesiderata; die wenigen zur Verfügung stehenden Kenntnisse über früh-/kindheitspädagogische Praxis und die dort realisierten Kompetenzen der Fachkräfte sind unzureichend.
- Die **Sekundäranalysen** der NUBBEK-Studie und der Studie „Schlüssel zu guter Bildung“ machen wenige Aussagen zum Spektrum an Kompetenzen. Es wurde allerdings deutlich, welche Parameter zur Generierung von Qualität von Bedeutung sind; hierauf wird später eingegangen.
- Die eigens durchgeführte Untersuchung/die **Fallanalysen** zeigten eine große Entsprechung der in dieser Untersuchung deutlich gewordenen Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzen zur theoretisch abgeleiteten Kompetenzmatrix; die Abweichungen sind in die Überarbeitung der Matrix eingeflossen.

In den untersuchten Einrichtungen war ein breites Spektrum an Aufgaben- und Funktionsverteilung sichtbar. Dieses bezog sich auf Funktionsdifferenzierungen und damit verbundene Kompetenzen. Die Differenzierungen waren teilweise inhaltlich-thematisch, teilweise organisatorisch-funktionell bedingt. Teilweise war dies an die Funktion der Leitung gebunden, in anderen Einrichtungen war dies nicht der Fall. Deutlich wurde allerdings, dass die Einrichtungsleitungen ein wesentlicher Motor für die Qualitäts- und Teamentwicklung sind (s. unten).

- Die **CoRe-Untersuchung** (Directorate-General for Education and Culture, 2011) verweist in ihren Kompetenzdifferenzierungen deutlich über die einzelnen Einrichtungen und die einzelne Fachkraft hinaus. Dadurch ergeben sich Ergänzungen, besonders auf der Ebene der Verbindung zwischen der Einrichtung und der Fachkraft zum Sozialraum (z. B. Aktivierungsfunktion für den Sozialraum, Einbindung von Eltern in sozialräumliche Strukturen) und zu (fach-)politischen Entscheidungsträgern.
- In den empirischen Untersuchungen, aber auch in den Sekundäranalysen und der eigens durchgeführten Studie wurde sehr deutlich, dass die **Rahmenbedingungen**, in denen sich Orientierungs- und Prozessqualität entfalten sollen, einen deutlichen Einfluss haben. Auch wenn diesbezügliche Fragestellungen zunächst nicht explizit Gegenstand der vorliegenden Expertise waren, ergab die Analyse immer wieder Hinweise auf deren Bedeutung. Die Strukturqualität erklärt nicht allein die Grundlagen für Kompetenzentfaltung und Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Dennoch zeigen zahlreiche Studien entsprechende Zusammenhänge, auch zur Belastung der Fachkräfte. Auf diese Thematik wird in den Empfehlungen (Kap. 6) weiter eingegangen.

Die **ergänzte (idealtypische) Matrix der Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte wird**, geordnet nach Handlungsfeldern (= Oberkategorien) und weiteren Unterkategorien (= Aufgabenbereiche/ Kompetenzebenen 1 und 2) sowie den Differenzierungen (vertiefte Kompetenzen, auch i. R. von Spezialfunktionen) auf den folgenden Seiten dargestellt:

Tabelle 26: Kompetenzmatrix Personale Kompetenz

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|----------------------------|
| <p>0.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit / Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen¹⁴</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Biografie. Wissen über „Biografie“ als einer persönlichen und sozialen Konstruktion, die lebenslang immer wieder neu „hergestellt wird“, Wissen darüber, dass sich in einer Biografie historische, gesellschaftliche, kulturelle, familiäre und individuell-persönliche Erfahrungen aufschichten und miteinander verweben¹⁰</p> <p>Reflexion¹⁴ Reflexion eigener biografischer, familiärer und milieuspezifischer Erlebnis- und Erfahrungshintergründe/ Haltungen/Einstellungen¹⁰ Reflexion der eigenen sozialen Herkunft, der Einstellung zu anderen Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten^{4, 6}, Reflexion eigener Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen^{1, 3, 6}, Reflexion eigener einseitiger, stereotyper und diskriminierender Denkmuster⁵, Reflexion des eigenen Autoritätsverhaltens und Bewusstseins über hierarchische Strukturen⁵, Reflexion über die Zusammenhänge von Macht und Ungleichheit in der Gesellschaft und Bewusstsein über die eigene Beteiligung daran⁶</p> <p>Reflexion der eigenen Emotionen und Kognitionen Reflexion eigener Emotionen, Kognitionen³, Bedürfnisse, Ängste und Befürchtungen⁵, Reflexion der Gefühle von Irritation, Abwehr und Aggression^{1,10}</p> <p>Reflexion über persönliche Stärken und Ressourcen Reflexion über eigene Stärken, Vorlieben⁵, persönliche Ressourcen im Umgang mit allen Akteuren³, Reflexion über eigene Bewältigungsstrategien in besonderen Lebenssituationen, Reflexion des Umgangs mit Arbeitsbelastungen, Reflexion des Eigenanteils an der Gesunderhaltung</p> | |
| <p>0.2 Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie und handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über den Zusammenhang von (Berufs-)Biografie und Handlungspraxis Wissen über den Zusammenhang zwischen beruflich-biografischen Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen bzw. pädagogischem Handeln^{3,10}, Wissen über die Entwicklung und Veränderung berufsbiografischer Anteile, Wissen über bewusstes und unbewusstes biografiebedingtes Handeln, Wissen über Veränderungsoptionen und -möglichkeiten biografischen Wissens</p> <p>Handlung In Beziehung setzen von eigener (Berufs-)Biografie und Handlungspraxis Die prägenden Erlebnisse und Erfahrungen in der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie ins Verhältnis zur eigenen professionellen Entwicklung und Berufspraxis setzen¹⁰</p> <p>Reflexion Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsmotivation/-sozialisation^{7, v. a. mit Brüchen und Veränderungen} Reflexion der theoretischen Begründungsverpflichtung eigenen Handelns</p> | |
| <p>In Bezug auf das Bildungsverständnis, grundlegende frühpädagogische Ansätze und den jeweiligen Bildungsplan¹¹</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Bildungsverständnis / pädagogische Konzepte Wissen zu historischen, aktuellen und persönlich geprägten Orientierungen im Hinblick auf das Verhältnis von Bildungs- und Lernprozessen, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in Bezug auf die Altersgruppe sowie auf pädagogische Konzepte und Umsetzung³, Ganzheitliche Sichtweise kindlicher Persönlichkeitsentwicklung, Wissen über kultursensible und inklusive Pädagogik</p> <p>Reflexion Auseinandersetzung mit pädagogischen Konzepten Auseinandersetzung mit der grundlegenden frühpädagogischen Einstellung und Haltung zu spezifischen Ansätzen (Freinet, Fröbel, Montessori, Reggiopädagogik, Situationsansatz etc.)¹¹, Auseinandersetzung mit dem Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche in der Kita¹¹, Überprüfung der eigenen Einstellung zum Bildungsprogramm³, Überprüfung des eigenen Bildungsbegriffs³, Reflexion subjektiver Theorien zum Lernen Auseinandersetzung mit der Kulturabhängigkeit pädagogischer Ansätze</p> | |

| <p>Kompetenzebene 1 bzw. 2</p> | <p>Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion</p> | | <p>Mögliche Differenzierungen</p> |
|---|---|--|--|
| <p>In Bezug auf die konkrete pädagogische Arbeit / den beruflichen Alltag in der Einrichtung / reflektierte Haltung</p> | <p>Handlung Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Haltung / handlungsleitender Orientierungen³</p> <p>Reflexion Reflexion über die eigene Rolle / die eigene Haltung / den eigenen Habitus Reflexion über die eigene pädagogischen Haltung^{3, 6}, das professionelle Selbstverständnis und pädagogische Grundwerte³ sowie die pädagogische Rolle^{1, 11}, kontinuierliche Reflexion des eigenen Bildes einer guten Einrichtung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und adressatenspezifischer Erwartungen an diese⁶</p> <p>Reflexion über Aufgabenbereiche Auseinandersetzung über die Vorstellungen der unterschiedlichen Aufgaben der Kita^{10, 11}</p> <p>Reflexion des pädagogischen Alltags Reflexion eigener biografischer Erfahrungen und Einbezug in die Gestaltung pädagogischen und sozialen Handelns^{3, 4, 9, 10}</p> <p>Kritische Reflexion eigener Bedürfnisse Kritische Reflexion eigener Bedürfnisse in der Zusammenarbeit mit Kindern/Familien, die eigenen emotionalen Bedürfnisse (z. B. körperliche Nähe, Unterstützungsbedürfnisse) werden nicht unreflektiert auf die Kinder übertragen¹⁰, kritische Reflexion eigener Bedürfnisse, Erwartungen und Rollenverhalten im Hinblick auf Dienstplangestaltung und Teamverständnis Perspektivübernahme / verstehender Zugang zu den Lebenswelten anderer Menschen</p> | <p>Vertiefe Kompetenzen Systematische Analyse pädagogischer Situationen Systematisch und (forschungs-)methodisch fundiert, mehrere Lesarten von Situationen entwickeln und entsprechend sensibel auf die verschiedenen beteiligten Akteure reagieren/agieren; die Analyse von pädagogischen Situationen als Bestandteil der reflektierten pädagogischen Praxis und Grundlage für die Handlungsplanung nutzen³</p> <p>Praxisforschungskompetenz Anwenden können praxisnaher und anwendungsorientierter Forschungsmethoden (z. B. Entwicklung/Auswertung von Fragebögen, Gesprächen/Interviews und (Videogestützten) Beobachtungen⁷)</p> | |
| <p>0.3 Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung¹⁴</p> | <p>Handlung Verantwortungsbereitschaft¹⁴</p> <p>Demokratische und partizipative Wertorientierung¹⁴</p> <p>Das eigene Handeln an grundlegenden ethischen Prinzipien sowie an Grundrechten von Kleinkindern ausrichten^{1, 3, 10}</p> <p>Selbstständigkeit¹⁴</p> <p>Ressourcenorientierung¹⁰</p> <p>In Bezug auf die Arbeit mit Kindern, mit Eltern und im Team¹⁰, In Bezug auf die eigene Person (→ Hinweis: Psychohygiene)</p> <p>Offenheit¹¹ und Wertschätzung von Diversität¹⁰</p> <p>Vermeidung von Stereotypisierungen und Generalisierungen^{1, 3}, interkulturelle und inklusive Kompetenz in der Interaktion mit allen Akteuren³, Bemühen um einen vorurteilsbewussten persönlichen Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung¹⁰</p> <p>Perspektivübernahme / verstehender Zugang zu den Lebenswelten anderer Menschen Sich in Gesprächen einen verstehenden Zugang zu den Orientierungen anderer Menschen erschließen können³, unterschiedliche Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen können^{3, 6, 10}, Fähigkeit, sich vorurteilsbewusst in andere einfühlen zu können, Neugier und Interesse an der Unterschiedlichkeit haben</p> <p>Selbstbewusstsein³ Selbstbewusstes Auftreten im Interesse der Kinder und Fachkräfte³</p> <p>Reflexion Kontinuierliches Reflektieren der eigenen professionellen Grundhaltung Fähigkeit zur wertbezogenen Reflexivität</p> | <p>Weiterentwicklung der professionellen Haltung der Fachkräfte / des Teams einer Einrichtung Professionelle Haltung als zentralen Bestandteil der Orientierungsqualität einer Einrichtung kontinuierlich weiterentwickeln³, Unterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Haltung¹, Kenntnisse der verschiedenen Qualitätsdimensionen und deren Interdependenz¹⁰</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|---|
| <p>0.4 Beziehungsfähigkeit: grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren</p> | <p>Wissen Wissen um die grundlegenden Parameter entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung</p> <p>Handlung Realisieren grundlegender Beziehungsparameter wie Wertschätzung, Authentizität, Akzeptanz, Respekt¹⁴ Menschen interessiert, respektvoll und wertschätzend begegnen¹⁰, Offenheit für andere und auch „fremde“ Perspektiven, Denk- und Lebensweisen</p> <p>Empathie¹⁴, Feinfühligkeit, Sensitive Responsivität¹⁰ Fähigkeit zur pädagogischen Beziehungsgestaltung durch adressatengerechte Kommunikation und entwicklungsfördernde Interaktion¹⁴ In-Erfahrung-bringen-Können unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen und Kommunikationsstile¹⁰ Kooperationsfähigkeit¹¹ Adäquater Umgang mit Nähe und Distanz Mit emotionalen Herausforderungen von Nähe und Distanz und Abschied angemessen umgehen³, Gestaltung des Verhältnisses von Nähe und Distanz¹⁰, Adäquate Handlungsmuster bei Beziehungsstörungen, -abbrüchen und -wiederaufbau; Umgang mit eigenen und fremden emotionalen Beziehungsblockaden, adäquate Beziehungsbewältigungsstrategien</p> <p>Kommunikationsfähigkeit Fähigkeit zur fachlichen Argumentation und Überzeugung Sicherung von Rollenklarheit Ambiguitätstoleranz</p> | |
| <p>0.5 Motivationale, volitionale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen</p> | <p>Handlung Interesse und Freude an den Inhalten spezifischer Bildungsbereiche¹¹ Enthusiasmus/Engagement in Bezug auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten bzw. Bildungsanlässen¹¹ Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen¹¹</p> <p>Reflexion Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Haltung zu spezifischen Bildungsbereichen¹¹ Reflexion und Differenzierung motivatorischer (spricht in Bewegung bringender) Emotionalität und einer rationalen (spricht weiterhin begeisterten, aber „gereiften“), spricht reflektierten Emotionalität, Reflexion motivationaler Orientierungen</p> | |
| <p>0.6 Selbstregulatorische Fähigkeiten</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über die Komplexität, Unbestimmtheit und Ambiguität bzw. die Nicht-Standardisierbarkeit und nicht oder nur begrenzt möglichen Planbarkeit von sozialen, pädagogischen Situationen Einbezug und Einsicht in die Komplexität, Unbestimmtheit und Nichtplanbarkeit von sozialen, pädagogischen Situationen^{3, 10} Wissen über Strategien zur Motivationskontrolle und Regulation des beruflichen Handelns (Strategien zur Metakognition, Selbstverstärkung) Reflexion teambezogener Ressourcen für den Umgang mit individuellen Belastungen Wissen um emotionale und körperliche Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern, Eltern und im Team und Warnsignale bei</p> | <p>Vertiefte Kompetenzen Handlungsmächtigkeit in komplexen Situationen Fähigkeit zu divergentem Denken und Suchen nach „ungewöhnlichen“ Lösungen, Teamprozesse zur Vermeidung von Überlastung moderieren, eigene Maßstäbe bezüglich Überforderungsphänomenen im Vergleich zu Belastungserfahrungen der</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | <p style="text-align: center;">Kompetenzen im Prozess</p> <p style="text-align: center;">Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion</p> | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|---|
| <p>0.7 Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung</p> | <p>Überlastung³ Wissen um Psychohygiene und Burnout Motivierung zur eigenen Gesunderhaltung bzw. -wiederherstellung</p> <p>Handlung Belastbarkeit^{1,4} / effektiver Umgang mit Stresssituationen / Erkennen von Überlastungen Vermeiden des Auftretens von Überlastung bei sich und Anderen, Schutz der eigenen Person vor Überforderung, Ressourcen zur Regeneration nutzen^{3, 11}, effektives Umgehen mit herausfordernden Arbeitssituationen, sozial-emotionale und fachliche Unterstützung im Team mobilisieren können</p> <p><u>Selbstregulationsfähigkeit</u> Selbstregulationsfähigkeit¹¹, Distanzierungsfähigkeit¹¹, geringe Resignationstendenz¹¹, Ambiguität/Ambiguitätstoleranz¹, Emotionsregulation³, Anwendung selbstregulativer Strategien zur Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns</p> <p>Adaptive Bewältigungsfähigkeit/Handlungsfähigkeit in komplexen, uneindeutigen Situationen Nicht nach „Rezeptwissen“ handeln, sondern sich flexibel auf Situationen und die beteiligten Akteure einstellen können³, offensive Problembewältigung¹¹, Entwicklung und Umsetzung von Lösungsmöglichkeiten¹, multiple Aufmerksamkeit für sich simultan vollziehende Prozesse</p> <p>Reflexion Reflexion komplexer Handlungssituationen Reflektierter und toleranter Umgang mit der nicht oder nur begrenzt möglichen Planbarkeit und Unbestimmtheit von komplexen Handlungssituationen¹⁰</p> <p><u>Reflexion des Umgangs mit Arbeitsbelastungen</u> <u>Reflexion des Eigenanteils an der Gesunderhaltung</u></p> | <p>Teammitglieder reflektieren³ Kenntnis über Gesundheitsförderungsmaßnahmen, deren Planung und Umsetzung</p> |
| <p>0.7 Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung</p> | <p>Wissen Wissen über die eigenen Lernstrategien Wissen über den eigenen Kompetenzumfang, Wissen über den Umfang der eigenen Fachexpertise, Wissen über den eigenen Lerntyp, Wissen über eigene Lernressourcen</p> <p>Handlung Grundlegende Lernbereitschaft¹⁴ Auf der Grundlage einer realistischen und reflektierten Einschätzung der eigenen Kompetenzen Möglichkeiten der Unterstützung, Beratung und Weiterbildung nutzen¹⁰, bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote/Qualifizierungsangebote zur eigenen Professionalisierung nutzen^{3, 5}, sich selbst als lernendes Individuum in einem (neuen/sich verändernden) Umfeld sehen^{3, 4}</p> <p><u>Forschende Haltung</u>^{10, 11} Sich offen und neugierig dem „Fremden“ und auch dem scheinbar reinigungslos funktionierenden nähern¹⁰, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren lassen¹⁰, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen, aber auch neuem fachlichen Wissen systematisch und kreativ vergleichen¹⁰</p> <p>Reflexion Reflexion des eigenen Lernprozesses Eigene Einstellung zum Lernen und zur eigenen Bildungsbiografie reflektieren³, kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungskompetenzen⁵, eigene Entwicklung als dynamischen Prozess reflektieren³</p> | <p>Vertiefe Kompetenzen Forschendes Handeln / forschender Habitus Auf der Grundlage von forschungsmethodischen Kompetenzen in der Lage sein, sich systematisch pädagogischen Alltagssituationen (Fällen) zuzuwenden sowie eingegrenzten Fragestellungen im Rahmen von Praxisforschung nachzugehen¹¹</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| <p>0.8 Reflexion der eigenen Profession / Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung der Profession</p> | <p>Kompetenzen im Prozess Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Strategien zur eigenen Weiterentwicklung der Profession</p> <p>Handlung Umsetzung und Weiterentwicklung fachlicher, professioneller und ethischer Standards Fachliche Begründung und professionelle Gestaltung der pädagogischen Praxis³, Professionalisierung und Innovation werden als lebenslange Aufgabe betrachtet (Innovationskompetenz)¹⁰. Entwicklung von Unterstützungsmöglichkeiten gemeinsam im Team¹</p> <p>Reflexion Austausch im Team professionellen Lernens Reflexion der eigenen Profession / Professionalisierungsdebatte²</p> | <p>Vertiefte Kompetenzen Berufliche Entwicklungsaufgaben werden kontinuierlich und systematisch als Chance zur Reflexion über die Berufsrolle und zur Festigung des Berufsethos genutzt¹⁰</p> <p>Einsatz von (Praxis-) <u>Forschungsmethoden</u> Fallrekonstruktion, fallverstehende Arbeit als Bestandteil pädagogischer Praxis¹⁰</p> |
| <p>0.9 Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum Einholen von Unterstützung</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen, um die Ressourcen und Grenzen der eigenen Arbeit Bewusstsein um die grundlegende Begrenztheit des eigenen Wissens über andere Menschen¹⁰, Erkennen und realistische Einschätzung eigener Grenzen, realistische Einschätzung der Ressourcen/Möglichkeiten^{5, 10}, Feedback als Chance zur eigenen persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung begreifen, Wissen, um Grenzen von Kooperationen¹</p> <p>Wissen über Konflikte Wissen über Konflikte, deren Entstehung, Auslöser, Wissen über verschiedene Konfliktlösungsstrategien, Erkennen und Analyse von Konflikten¹, realistische Einschätzung und Nutzung eigener Ressourcen im Hinblick auf den Umgang mit Konflikten sowie bei der Suche nach Lösungsstrategien¹⁰</p> <p>Handlung Anwenden von <u>Konfliktlösungsstrategien</u> Bei Konflikten oder in Dilemma-Situationen die unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen können¹⁰, konstruktiver Umgang mit Kritik, Feedback zur Entwicklung der eigenen Professionalisierung nutzen können</p> <p>Einholen professioneller Unterstützung Einholen professioneller Unterstützung, wenn die eigenen Reflexions- und Bewältigungsmöglichkeiten in persönlichen und/oder beruflichen Krisen nicht ausreichen¹⁰, Bereitschaft zur Nutzung der Möglichkeit der Supervision^{1, 7, 3}</p> <p>Reflexion Reflexion eigener Grenzen Reflexion der Fähigkeiten und Grenzen eigener professioneller Möglichkeiten/Verantwortung^{1, 3} Reflexion des eigenen Konfliktverhaltens Kritische Reflexion des eigenen Konfliktverhaltens³</p> | <p>Vertiefte Kompetenzen Umgang mit Konflikten Komplexe Konfliktverläufe erkennen, analysieren, Lösungsmöglichkeiten entwickeln und umsetzen³ Teamsupervision oder Intervention organisieren³, Konfliktlösekompetenz (Konfliktmanagement und Konfliktlösung, Mediation)¹⁰</p> <p>Nachträgliche <u>Analyse/Dokumentation von herausfordernden Situationen</u> Wissen über Methoden der Dokumentation und (nachträglichen) Analyse von herausfordernden und „dilemmatischen“ Situationen^{3, 10}, Bewusstsein über persönlich nicht zu bewältigende Aufgaben bzw. nicht aufzulösende Dilemmata¹⁰</p> <p><u>Kenntnisse des betrieblichen Gesundheitsmanagements</u> Motivation und Unterstützung bei der Gesundheitserhaltung bzw. -wiederherstellung, gesundheitsförderliches Vorbild der Leitungskräfte</p> |

Tabelle 27: Kompetenzmatrix Arbeit mit Kind(ern)

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|
| <p>Arbeit mit dem einzelnen Kind</p> <p>1.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind</p> | <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen zu historischen, aktuellen und persönlich geprägten Orientierungen im Hinblick auf die Bedeutung der Lebensphase der frühen Kindheit³, theoriefundierte Kenntnisse der professionellen Grundlagen der fachlichen Arbeit mit Kindern¹, das Bild vom Kind und die Grundrechte von Kindern³, Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention³, Verständnis der Perspektive des Kindes⁹, Verständnis über die Verschiedenheit der Kinder⁹</p> <p>Handlung Offene, aufmerksame, interessierte, feinfühlig, respektvolle und wertschätzende sowie stärken- bzw. ressourcenorientierte Begegnung von Kindern^{3,9}, reflektierter Umgang mit eigenen positiven und negativen Gefühlen gegenüber einzelnen Kindern^{3,10}, Finden eines Zugangs zu jedem Kind⁹, sensibler und produktiver Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder⁹, Ausrichtung des professionellen Verhaltens an Prinzipien der Feinfühligkeit, Zuwendung und Autonomieunterstützung³, Einführung in die besonderen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen der Kinder⁹, Anerkennung der Kinder als Bildungspartner und Einlassen auf deren Weltbild², reflektierte Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Bildes vom Kind^{3,10}, Reflexion der eigenen handlungsleitenden Orientierungen (Leitvorstellungen, Überzeugungen, Werte) in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern³, Reflexion der eigenen Vorstellungen zu den Geschlechtern, über „normale“ und „besondere“ Entwicklungsverläufe^{3,10}, Reflexion der Orientierungen in Bezug auf die institutionelle Betreuung (insbesondere bei Kindern unter drei Jahren)¹⁰, Reflexion der eigenen soziokulturellen Prägung und Eingebundenheit⁹, Reflexion der eigenen Vorbildfunktion³, Reflexion der Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung⁹, Reflexion eigener Blickrichtungen auf Ressourcen oder Defizite⁹, Bewusstsein über die Begrenztheit von Basiswissen, Vermeiden von Verallgemeinerungen^{3,9}, kritische Reflexion eigener Schlussfolgerungen, ggfs. qualifizierten Austausch suchen³, Reflexion der eigenen Bereitschaft, mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Entwicklungsverläufen zu arbeiten³</p> | |
| <p>1.2 Beziehung und Interaktion</p> <p>Aktiver Aufbau und dauerhafte Gestaltung von entwicklungsförderlicher Beziehung zu jedem Kind</p> | <p>Beobachtung Erkennen unterschiedlicher Bindungen/Bindungsstrukturen³ Erkennen von Unterschieden zwischen familiären Bindungen und bindungsähnlichen Beziehungen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft³, Fähigkeit zur Einschätzung von Bindungsqualität⁹</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um Bindungsverhalten und -prozesse^{3,9} Wissen um die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse², Wissen um Parameter entwicklungsförderlichen Beziehungsverhaltens, Verständnis von Bindungs- und Interaktionsverhalten³, Einschätzen von Nutzen und Grenzen der Bindungstheorie in der Praxis³</p> <p>Wissen um die Bedeutung von Bindung und Beziehung^{3,14} Wissen und Verstehen von Bindungs- und Bindungspsychologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen¹⁴, Wissen um Zusammenspiel von Beziehungsqualität und Exploration als Basis von Bildungsprozessen³, Verständnis des Zusammenspiels von Bindung, Kompetenz und Autonomie³, Wissen um den Zusammenhang von Interaktion, Bindung und Beziehung, Beziehungsgestaltung</p> <p>Handlung Sicherstellung von Bezugspersonen³ Sicherstellen im Team, dass jedes Kind jederzeit mindestens eine feste, verlässliche Bezugsperson in der Einrichtung hat³ Aufbau und Erhaltung von Beziehung^{3,9} Ausdruck von Anerkennung und Wertschätzung durch Zuwendung⁷, individuelles und entwicklungsangepasstes Anbieten von Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung, Assistenz², Garantie von Trost³, Nutzen verschiedener Formen der Kommunikation und Interaktion für den Beziehungsaufbau und die Aufrechterhaltung⁹</p> | <p>Vertieftes Wissen zu Bindung, Bindungstheorie und Bindungsstörungen^{3,9} Wissen über aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über den Zusammenhang von Bindung und Bildung⁹, Wissen über empirische Ergebnisse der Erkennung von Bindungsstörungen und ggf. über die Notwendigkeit einer Hinzuziehung von Experten³ Sicherstellung der Bindungsqualität in der Einrichtung^{3,9} Sicherstellung von Qualitätskriterien für Beziehungsqualität in der Einrichtung für alle Kinder³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|---|
| <p>Entwicklungsförderliche und responsive Interaktionsgestaltung</p> | <p>Gestaltung der Beziehung^{3, 9, 14} Fähigkeit zur pädagogischen Beziehungsgestaltung durch adressatengerechte Kommunikation und entwicklungsfördernde Interaktion¹⁴, sensible Gestaltung des Verhältnisses von Distanz und Nähe^{3, 9}, Fähigkeit, das Selbstkonzept des Kindes anzureichern³, Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen³</p> <p>Berücksichtigung familiärer Bindungen⁷ Berücksichtigung der Unterschiede zwischen familiären Bindungen und bindungsähnlichen Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften in der pädagogischen Arbeit³, angemessene Reaktion auf kindliches Bindungsverhalten³, passgenaues und sensibles Gestalten kompensatorischer Beziehungsangebote</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Aspekte der eigenen Beziehungsgestaltung^{3, 9} Auseinandersetzung mit eigener Beziehungsfähigkeit⁹, Reflexion des eigenen Bindungs- und Beziehungsverhaltens^{3, 9} Auseinandersetzung mit Abschiedserfahrungen nach dem Beziehungsaufbau bei zeitlich begrenzter Beziehung von Kindern und päd. Fachkräften³</p> <p>Beobachtung Erkennen von Gefühlen, Bedürfnissen und Kompetenzen^{3, 9} Erkennen der Entwicklung von Kompetenzen und Bedürfnissen nach Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit³, Erkennen negativer Gefühle³, Wahrnehmen von Vorlieben des Kindes³, Wahrnehmen von entwicklungsbedingten, verbalen und nonverbalen Kommunikationssignalen^{3, 9}</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um die Bedeutung von Empathie, Feinfühligkeit und sensitiver Responsivität^{3, 9} Wissen über die Bedeutung von Empathie, Feinfühligkeit und sensitiver Responsivität als Kernkompetenz³, Wissen um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts und die soziale Entwicklung⁹, Kenntnisse der physiologischen Grundbedürfnisse und die Formen der Weltbegegnung und -aneignung³</p> <p>Handlung Umsetzung responsiver Interaktionsgestaltung^{3, 9, 14} Fähigkeit zur pädagogischen Beziehungsgestaltung durch adressatengerechte Kommunikation und entwicklungsfördernde Interaktion¹⁴, Feinfühligkeit und sensitives Eingehen auf die Kinder⁹, Empathiefähigkeit⁹, angemessenes und zugewandtes Eingehen auf entwicklungsbedingte Signale^{3, 9}, feinfühliges Reagieren auf Bedürfnisse nach Nähe, Körperkontakt und Unterstützung, aber auch Autonomie, Distanz und Selbstständigkeit⁷, Gestaltung einer dialogorientierten Interaktion zwischen Fachkraft und Kind</p> <p>Multiple Aufmerksamkeit für sich simultan vollziehende Prozesse</p> <p>Unterstützung der Entwicklung von Autonomie und Kompetenz^{3, 9} Unterstützung der Entwicklung von Kompetenzen nach Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit³, Etablierung von Mitscheidungs- und Mitgestaltungsformen³, Schaffen einer angemessenen Balance zwischen Autonomiebestreben und Sicherheitsverantwortung³, Unterstützung der Emotionsbewältigung und Regulationsfähigkeit³</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion über die eigene Person, Rolle und Fähigkeit in der Interaktion^{3, 9} Reflexion eigener Ressourcen zur Empathiefähigkeit³, Reflexion der Abstimmung eigener Bedürfnisse mit den Bedürfnissen der Gruppe und einzelner Kinder³, Reflexion der Rolle als Interaktions- und KommunikationspartnerIn⁹, Reflexion eigener Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten⁹</p> <p>Reflexion des täglichen Handelns³ Reflexion der Bereitschaft, sich auf kindliche Kommunikationsformen einzulassen³, Entwicklung von Sensibilität gegenüber Machtmissbrauch und Willkür gegenüber Kindern in der eigenen Arbeit und entsprechende regelmäßige Überprüfung des tagtäglichen Handelns³</p> | <p>Vertieftes Fachwissen zu responsiver Interaktionsgestaltung^{3, 9} Wissen über den aktuellen Forschungsstand zu responsiver Interaktionsgestaltung^{3, 9}</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>Förderung von Kommunikation und Entwicklung von Kommunikationsformen</p> | <p>Beobachtung Wahrnehmung der Vielfalt von verbalen und nonverbalen Kommunikationssignalen³</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um Aspekte der Kommunikation und von Kommunikationsmodellen⁹ Wissen um verschiedene Ebenen der Kommunikation⁹, Wissen um verschiedene Kommunikationsmodelle⁹, Wissen über vor- und nichtsprachliche Kommunikation³, Anerkennen des Kindes als Partner in der Kommunikation⁹</p> <p>Handlung Unterstützung kommunikativer Kompetenz^{3, 9} Anpassen der eigenen Sprache an die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes⁹, Abstimmen der sprachlichen Kommunikation auf die Bindungs-, Beziehungs- und Bildungsbedürfnisse³, gleichwertige Partizipation der Kinder an Gesprächen³, ggfs. Bereitstellen von sprachlichen Ausdrucksmitteln⁹ Förderung von Kommunikation³ Stellen von Kommunikationsangeboten, ohne Kommunikation zu erzwingen³, Führen von Gesprächen in unterschiedlicher Weise und in verschiedenen Situationen („sustained shared thinking“, gemeinsames Erzählen, Anregen von Narrationen, Gespräche in Alltagssituationen)³</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens^{3, 9}</p> | <p>Unterstützung der KollegInnen und Durchführung von Evaluation³ Unterstützung der KollegInnen bei der Umsetzung sowie regelmäßige Evaluation der sprach- und kommunikationsförderlichen Arbeit in der Einrichtung³</p> |
| <p>1.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe</p> | <p>Beobachtung Unvoreingenommenes Wahrnehmen^{3, 9}</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um die Bedeutung von Beobachtungen^{3, 9} Wissen um die Bedeutung von Wahrnehmung, Beobachtung und Einschätzung für die Initiierung von Entwicklungs- und Lernprozessen⁹, Wissen um Früherkennung von Risikokindern und Kenntnis der einrichtungsspezifischen Vorgehensweise³, Erkennen von auffälligen Entwicklungsverläufen und -risiken⁹, Wissen um Beobachtungsfehler³</p> <p>Wissen um Instrumente der Beobachtung und Dokumentation^{3, 9} Kenntnis von Instrumenten der Beobachtung und Dokumentation², Kenntnis verschiedener Verfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstandes und deren realistischer Umsetzbarkeit⁹, Wissen um ein professionell gestaltetes Beobachtungssetting³</p> <p>Handlung Dokumentation von Entwicklungsverläufen^{3, 9, 14} Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz¹⁴, Dokumentationsfähigkeit¹⁴, fachlich fundierte und kontinuierliche Dokumentation von Entwicklungsverläufen³, Dokumentation des Tagesablaufs des Kindes³, Anliegen aussagekräftiger Portfolios^{3, 9}, Aufbewahrung und Nutzung der Dokumentationen entsprechend den Datenschutzvorgaben^{3, 9}, reflektierte Auswahl geeigneter Beobachtungs- und Dokumentationssysteme, Einsatz von offenen und standardisierten Beobachtungs- und Diagnoseverfahren⁹, systematische Ableitung pädagogischer Ziele und Schritte und deren Umsetzung</p> <p>Nutzung von Erkenntnissen aus Beobachtungen^{3, 4, 9, 14} Nutzung der Beobachtungsergebnisse für die individuelle Bildungs- und Erziehungsbegleitung², Fähigkeit zur ressourcenorientierten Förderplanung für Kinder^{4, 14}, Einleitung der für die Einrichtung geltenden Schritte der Abklärung beim Eindruck einer Entwicklungsstörung², Verifizieren von Beobachtungen von Entwicklungsverzögerungen durch Teammitglieder³, verantwortungsvoller Umgang mit den Auswirkungen der eigenen Beobachtung und Einschätzung für das Kind⁴, Austausch mit Kindern über Beobachtung, systematisch geregelter fachlicher Austausch im Team über Beobachtungen / regelmäßige „Fallbesprechungen“</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Subjektivität, Grenzen und Präferenzen in der Beobachtung^{3, 4, 9}</p> | <p>Fachwissen über Instrumente und Früherkennung^{3, 9} Kenntnis der Qualitätskriterien verschiedener Instrumente^{3, 9} vertieftes Wissen zur Früherkennung und Prävention von Entwicklungsstörungen³</p> <p>Sicherstellung des Umgangs mit Verfahren, der Formulierung von Maßnahmen und Reflexion^{3, 9} Sicherstellung des richtigen Einsatzes und der korrekten Interpretation der eingesetzten Verfahren^{3, 9}, Formulierung von Maßnahmen zur Früherkennung von Risikokindern durch gestuftes Vorgehen und Sicherstellung der Umsetzung³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|----------------------------|
| | <p>Bewusstheit der Subjektivität von Beobachtungen^{3, 4, 9}, Bewusstheit über die Grenzen der eigenen Einschätzung^{4, 9} Austausch mit Kindern über Beobachtung und Dokumentation</p> | |
| <p>Erkennen und Fördern der Bedürfnisse und Interessen von Kindern</p> | <p>Beobachtung Erkennen von Interessen und Bedürfnissen^{3, 4, 9}</p> <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Entwicklungspsychologisches Wissen aus ganzheitlicher Perspektive</p> <p>Wissen um Bedürfnisse von Kindern^{6, 9} Unterscheidung der Bedürfnisse von Kindern hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für gesundes Aufwachsen⁹, Wissen um die Entwicklung aller Kinder entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung)⁹, Wissen um die Grundbedürfnisse von Kindern (Autonomie, Einbindung, Kompetenzerfahrung)⁹</p> <p>Wissen um die Bedeutung von Interessen⁹ Wissen um die Bedeutung der Beziehungen zwischen Kindern für Interesse und Motivation⁹, Wissen um die Bedeutung kindlicher Interessen für die emotionale und kognitive Entwicklung⁹, Wissen um die Bedeutung von Interessen für die Entwicklung des Selbst⁹</p> <p>Planung Einbezug kindlicher Bedürfnisse und Interessen in die Planung⁹ Bereitstellen von Raum und Zeit für den gegenseitigen Austausch der Kinder über Interessen⁹, Schaffung von Gelegenheiten, in denen Kinder ihre eigenen Interessen entwickeln und ihnen nachgehen können⁹, Nutzung des Bildungsplanes des jeweiligen Bundeslandes als Orientierung für die Förderung von Interessen⁹, Erkennen, Berücksichtigen und Einbeziehung der Lernbedürfnisse der Kinder⁹</p> <p>Handlung Berücksichtigung kindlicher Interessen und Bedürfnisse^{3, 9, 14} Beantwortung kindlicher Bildungsprozesse, Gewinnen von Kontakt zu kindlichen Bedürfnissen, Analysefähigkeit, z. B. mit Blick auf eine frühe Prävention, insbesondere diagnostische Basiskompetenz¹⁴, Fähigkeit zur ressourcenorientierten Förderplanung für Kinder¹⁴, Sicherstellen der Erfüllung der Grundbedürfnisse⁹, Einbeziehen kindlicher Kompetenzen und Bedürfnisse³, Förderung der Kinder in ihren Interessen³, Unterstützung in der Erschließung neuer Interessen der Kinder⁹, pädagogisches Handeln aus einer ganzheitlichen Perspektive</p> | |
| <p>Beachtung kindlicher Zugangsweisen auf die Welt</p> | <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen über Zugangsweisen und Entwicklungsthemen^{3, 9} Kenntnis kindlicher Zugangsweisen (Explorieren, Kommunizieren, Beobachten, Nachahmen, Spielen, Nachdenken)⁹, Wissen um Ganzheitlichkeit kindlicher Lernprozesse⁹, Wissen um unterschiedliche Präferenzen der Kinder bezüglich der Zugangsweisen⁹, Kenntnis zentraler Entwicklungsthemen der sensomotorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung³, Wissen um unterschiedliche Lernstrategien von Kindern</p> <p>Planung Planung von Angeboten zu Zugangsweisen^{3, 9} Sicherstellung, dass alle Kinder der Einrichtung verschiedene Zugangsweisen zur Weiterschließung nutzen können⁹</p> <p>Handlung Unterstützung der Weiterschließung^{3, 9} Bestätigung der Kinder in der Erschließung der Welt⁹, aktive Unterstützung der Kinder in den Versuchen der Weiterschließung⁹, Ermutigung der Kinder, neue Zugangsweisen auszuprobieren⁹, Gestaltung von Erfahrungsangeboten³,</p> | |
| <p>1.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen</p> | | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|---|
| | <p>Anregung zur vertieften Auseinandersetzung mit dem selbst gewählten Lerngegenstand, Beantwortung kindlicher Bildungsbedürfnisse, Berücksichtigung unterschiedlicher kindlicher Lernstrategien, Fähigkeit zum pädagogischen Handeln aus einer ganzheitlichen Perspektive, Multiple Aufmerksamkeit für sich simultan vollziehende Prozesse</p> <p>Evaluation und Reflexion <u>Reflexion eigener Vorlieben, der Berücksichtigung von Entwicklungsthemen und Zugangsweisen</u>^{3, 9} Kritische Reflexion über die eigenen Vorlieben und die Abwehr für bestimmte Zugangsweisen⁹, Überprüfen, inwiefern einzelne Entwicklungsthemen jedes Kindes berücksichtigt werden³, gemeinsame Reflexion mit Kind über die Erschließung der Welt⁹</p> | |
| <p>Nutzung des Bildungspotentials von Situationen</p> | <p>Wissen, Analyse und ggfs. Recherche Wissen um das Bildungspotential von Situationen^{3, 9} Erkennen und Verstehen von Situationen hinsichtlich ihres Bildungspotentials^{3, 9}, Analyse von Bildungs- und Lernsituationen unter didaktischer Perspektive⁹, Wissen um die Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen pädagogischer Situationen (Raum, Zeit, Beteiligte, geforderte Kompetenzen, mögliche Bildungs- und Lernprozesse)⁹, Wissen um die Bedeutung der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen für Bildungs- und Lernprozesse⁹, Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zur Bedeutung von Lernen im Alltag⁹, praxisorientierte Anwendung des erworbenen Wissens zum Bildungspotential alltäglicher Situationen⁹</p> <p>Handlung Anregung der Nutzung der Situation für Bildungs- und Lernprozesse⁹ Flexible und spontane Reaktion auf Situationen⁹, Geben von geeigneten Impulsen⁹, ggf. Modifizierung der Situation, um Bildungsprozesse anzuregen⁹, Austausch mit den Kindern über die besonderen Interessen und Herausforderungen für Bildungsprozesse der aktuellen Situation⁹, Entwicklung von Wegen, Alltagssituationen besser als Bildungsgelegenheiten zu nutzen⁹, dialogorientierte Interaktion</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der eigenen Involviertheit und Vorbehalte⁹</p> | |
| <p>Gestaltung und Begleitung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse</p> | <p>Beobachtung <u>Beobachten von Lernprozessen</u>³ Erkennen eigenaktiver Aneignungstätigkeit und Ausdrucksform³, Beobachtung von Lernprozessen³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um individuelle Bildungsprozesse und individualisierte Bildungsplanung^{3, 9} Wissen um Bildungsprozesse und deren Individualität, neurophysiologische Grundlagen, altersspezifische Lerntheorien, den Zusammenhang zwischen emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Aspekten^{3, 9}, Wissen um die Bedeutung individueller Vorerfahrungen und um den Einfluss der individuellen Lebenslage auf die Erfahrungsmöglichkeiten⁹, Wissen über den aktuellen Fachdiskurs zu Unterstützung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse⁹</p> <p>Planung Planung von Lernangeboten^{3, 9} Nutzung von beobachteten Lernprozessen für die Impulsgebung³, Bereitstellung von Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen und Lernwege (auch Umwege)⁹, Integration individueller Formen des Lernens in den Alltag⁹</p> <p>Handlung <u>Entwicklungsförderliche Begleitung von Lernprozessen</u>^{3, 9} Entwickeln einer prozess- und dialogorientierten Haltung für die Begleitung von Lernprozessen³, Begleitung von Bildungsprozessen gemäß individuellen Interessen, Entwicklungsvoraussetzungen und -tempi^{3, 9}, Bestärkung erlernter</p> | <p><u>Vertiefte Kenntnisse über die Gestaltung von Lernprozessen</u>^{3, 9} Vertiefte Kenntnisse frühkindlicher Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Forschung^{3, 9}</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|
| <p>Ermöglichung und Gestaltung unterschiedlicher Lernsettings</p> | <p>Fähigkeiten³, Geben von Impulsen für selbstgesteuertes Lernen^{3, 9}, Dokumentation und sprachliche Begleitung von Lernprozessen⁷, Gestalten von Lernen als ko-konstruktiven Prozess, Unterstützung bei der Exploration, Gestaltung von Herausforderungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ des jeweiligen Kindes</p> <p>Evaluation und Reflexion <u>Reflexion der Lernangebote</u>⁹ Überprüfung der Passung durch Beobachtung⁹, Reflexion des Verständnisses der Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen⁹</p> <p><u>Reflexion der eigenen Erfahrungen und Vorurteile</u>⁹ Reflexion der eigenen Bildungs- und Lernerfahrungen und Schlussfolgerungen auf das eigene pädagogische Handeln und lernunterstützende Verhalten⁹, Bewusstsein der eigenen Erfahrungs-, Bildungs- und Lernmöglichkeiten⁹</p> | <p>Vertieftes Wissen zu Lernsettings und Reflexion über Lernsettings⁹ Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zu unterschiedlichen Lernsettings⁹, vertiefte Reflexion der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder in den unterschiedlichen pädagogischen Settings und Beratung der KollegInnen diesbezüglich⁹, spezifische Kenntnisse zu Förder-/Unterstützungsmethoden in unterschiedlichen Entwicklungsfeldern</p> |
| <p>Verständnis der Besonderheit des kindlichen Spiels und der Spielprozesse</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Gestaltung von Lernsettings⁹ Kenntnisse unterschiedlicher pädagogischer Lernsettings⁹, Finden der Balance zwischen Anregung und Anbieten gezielter Angebote und Raum und Zeit für selbstgesteuertes Lernen und Forschen der Kinder⁹, Wissen zu lernförderlichen Bedingungen verschiedener Bildungsbereiche⁹, Kenntnis verschiedener Lernsettings (z. B. Lernwerkstatt, Projekte, Förderprogramme, Trainings)⁹, Wissen um Möglichkeiten und Grenzen des ausgewählten Lernsettings⁹</p> <p><u>Wissen um Elementar Didaktik und Methoden</u>⁹ Wissen um die Bildungsbereiche³, Erkennen der Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) in der Auffassung von Bildung als Selbstbildung und Bildung als Ko-Konstruktion⁹, Kenntnis verschiedener pädagogischer und elementar didaktischer Ansätze und deren Bedeutung für die Praxis⁹, Kenntnis über Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen verschiedener Verfahren und Methoden der Elementar didaktik⁹, fach didaktisches Wissen</p> <p>Planung Einbeziehung der Vorerfahrungen und Themen der Kinder bei der Planung von Lernsettings^{3, 9} Einbeziehung der Vorerfahrungen und des je individuellen Entwicklungsstandes der Kinder⁹, Einbeziehung der Themen der Kinder⁹, Beteiligung der Kinder an der Planung und Gestaltung von Lernsettings⁹</p> <p>Handlung Gestaltung von unterschiedlichen Lernsettings^{3, 9, 14} Didaktische Fähigkeit zur Entwicklung von ganzheitlicher Lehr-Lern-Arrangements sowie von Lehr-Lern-Arrangements in den verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsbereichen und zur Vernetzung der Bildungsbereiche in umfassenden Projekten¹⁴, Unterstützung kindlicher Fragehaltungen und des kindlichen Erforschens⁹, ggf. gezielter und fachgerechter Einsatz von Förderprogrammen und Trainings⁹, Einsatz von Techniken, Methoden und Verfahren, angepasst an die Lernmöglichkeiten der Kinder⁹, Herstellung konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Lernsettings, Rolle der Fachkraft und eigener Vorbehalte in Bezug auf das Lernsetting⁹ Kritische Reflexion unterschiedlicher Lernsettings⁹, Bewusstsein über die Bedeutung und die Aufgaben der Fachkraft in unterschiedlichen Lernsettings und deren Reflexion⁹</p> | <p>Beobachtung Beobachtung von kindlichem Spielverhalten^{3, 9} Einfühlsame Beobachtung von Spielverhalten^{3, 9}, Entdeckende Beobachtung selbstbestimmten Spielflusses³, Erkennen von Themen der Kinder im Spiel³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Bedeutung des kindlichen Spiels^{3, 9}</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|--|
| | <p>Wissen um den fundamentalen Stellenwert des Spiels für die kindliche Entwicklung^{3,9}, Wissen über den Zusammenhang zwischen Spiel und Bildungsprozessen, Wissen über Meilensteine der Entwicklung des kindlichen Spiels und charakteristische Erscheinungsformen^{3,9}</p> <p>Kenntnis von Spiel- und Explorationsformen^{3,9}</p> <p>Wissen um Unterscheidung von funktionsorientierter und strukturdynamischer Betrachtung kindlichen Spiels³, Wissen um vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten im Spiel⁹, Kenntnis der wichtigsten Spielformen⁹, Wissen um die Diskussion über das Freispiel⁹, Kenntnis möglicher Risiken beim eigenständigen Explorieren⁹</p> <p>Planung</p> <p>Planung von Gelegenheiten für Spielprozesse^{3,9}</p> <p>Praxisorientierte Anwendung von Wissen über kindliches Spiel⁹, Ermöglichung von Erfahrungen von Gemeinsamkeit, Spannung, Freude und Überraschung in Spielangeboten³, ausgewogene Planung gelenkter und ungelenkter Phasen im Tagesverlauf</p> <p>Handlung</p> <p>Einlassen auf kindliche Spielprozesse</p> <p>Einlassen auf ungewohnte Verhaltensweisen im kindlichen Spiel³, geduldiges Einlassen auf Wiederholung, Minimalität, Zeitlosigkeit und Irrationalität³, Aufgreifen von Spielideen der Kinder und deren Weiterentwicklung^{3,9}</p> <p>Förderung und Gestaltung kindlichen Spiels^{3,9}</p> <p>Förderung selbstbestimmten Spiels ohne, Unterbrechung des Spielflusses³, Schaffung von Gelegenheiten zum Explorieren⁹, Üben von Zurückhaltung in Phasen selbsttätigen Spiels⁹, Einschätzung der Explorationsfreude und Risikobereitschaft einzelner Kinder⁹, ggf. Unterstützung der Kinder beim Explorieren⁹, Sicherstellen von Zuwendung und Sicherheit, Beitragen zur Stressreduktion, entwicklungsabhängige Unterstützung von Explorationsverhalten³</p> <p>Evaluation und Reflexion</p> <p>Reflexion der eigenen Erfahrungen, Vorlieben und Vorbehalte in Bezug auf kindliches Spiel^{3,6,9}</p> <p>Reflexion der eigenen Spielgeschichte³, kritische Reflexion der eigenen Vorlieben und Vorbehalte bezüglich der Spielhandlungen der Kinder^{6,9}</p> <p>Reflexion des Verhaltens in Explorationsituationen⁹</p> <p>Reflexion über die eigene Risikobereitschaft und das eigene Explorationsverhalten⁹, Reflexion über die eigene Tendenz, Kinder beim Explorieren zu unterbrechen⁹</p> | |
| Rhythmisierte Gestaltung des Tagesablaufs und Pflege von Ritualen | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p>Wissen um Bedeutung rhythmisierter Tagesabläufe und Rituale^{3,6,9}</p> <p>Wissen um die Bedeutung von Ritualen, wiederkehrenden Stationen (Ankunft, Abschied, Mahlzeiten, Schlaf- und Spielzeiten) und deren altersabhängiger Praktizierung³, Wissen um die besondere Bedeutung von Ankunft und Abschied³, Kenntnis um die Bedeutung personeller Kontinuität im Tagesablauf², Kenntnisse unterschiedlicher Konzepte zur Rhythmisierung des Tagesablaufs mit ihren Vor- und Nachteilen^{9,3}, Wissen über Widerstände bei Veränderung von Alltagsroutinen⁶, Wissen um die Fachdiskussion über partizipative Entwicklung und Pflege von Ritualen⁹</p> <p>Wissen um Zeitempfinden und zeitliche Strukturierung^{3,9}</p> <p>Verstehen und Berücksichtigen des kindlichen Zeitempfindens^{3,9}, Wissen um die Bedeutung zeitlicher Strukturierung (für Zurechtfinden in der Umwelt, emotionale Sicherheit, Aufbau verlässlicher Beziehungen und eigener Vorstellungen von der Welt)⁹, Kenntnisse der Chronobiologie, bezogen auf biologische Rhythmen des Menschen⁹</p> <p>Planung</p> <p>Planung des Tagesablaufs nach den Bedürfnissen der Kinder^{3,9}</p> <p>Berücksichtigung unterschiedlicher alters- und entwicklungsbedingter Bedürfnisse in der Gestaltung des Tagesablaufs³,</p> | <p>Planung, Sicherung und Reflexion des Tagesablaufs in der Einrichtung^{3,9}</p> <p>Planung eines ausgewogenen Tagesablaufs für die ganze Einrichtung und Sicherung der Gruppen- und einrichtungsbezogenen Umsetzung³, Sicherung personeller Kontinuität³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|----------------------------|
| | <p>Orientierung an Bedürfnissen, Interessen und Aufmerksamkeits Schwerpunkten der Kinder bei der Tagesplanung³, Herstellung eines Gleichgewichts zwischen wiederkehrenden Abläufen sowie Flexibilität für individuelle Bedürfnisse⁹</p> <p>Handlung Umsetzung einer rhythmisierten Alltagsgestaltung^{3,9} Rhythmisierte Gestaltung des Tages- und Wochenablaufs^{3,9}, bewusste Einführung von Ritualen als zuverlässige und klare Orientierungsmarken im Tagesablauf^{3,9}, partizipative Entwicklung bestimmter Rituale für bestimmte Situationen (z. B. Morgenkreis)⁹, ggf. Lösen von Konflikten zwischen unterschiedlichen Rhythmen zuhause und in der Kita⁹</p> <p><u>Begleitung des Tagesablaufs³</u> Erläuterung und sprachliche Begleitung des Tagesablaufs gegenüber den Kindern³, Eingehen auf die individuelle Veränderung von Bedürfnissen der Kinder im Tagesablauf²</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion über eigene Vorstellungen zum Tagesablauf^{2, 6, 9} Prüfung der eigenen Vorstellung eines „guten/geregelten“ Tagesablaufs^{3,9}, Reflexion eigener Bedürfnisse bezüglich des Tagesablaufs³, Respektieren von Rhythmen der Kinder und Familien^{9, 6}</p> <p><u>Reflexion von Ritualen und Routinen^{6, 9}</u> Reflexion der eigenen Bedürfnisse bzw. Abneigungen gegenüber Ritualen und ihrer Funktion⁹, Reflexion eigener Vorlieben und Abneigungen für bestimmte Rituale⁹, Reflexion der eigenen Routinen und deren Veränderbarkeit⁶, Reflexion der verinnerlichten Alltagspraxis in der Einrichtung⁶, kritische Reflexion der Rituale innerhalb der Einrichtung⁹</p> | |
| Kindgerechte Bereitstellung anregenden Materials | <p>Beobachtung Beobachten des Umgangs mit Materialien⁹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Bedeutung, Grenzen, Risiken und Möglichkeiten von Materialien^{3, 9} Wissen über Zusammenhang von Lernerfahrungen und Materialien⁹, Kenntnis verschiedener Materialien und ihres Anregungspotentials⁹, Kenntnis über Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Materialien⁹, Kenntnis von Gesundheitsgefährdungen und Sicherheitsrisiken diverser Materialien⁹, Kenntnis der gängigen Sicherheitsbestimmungen und Unfallverhütungsmaßnahmen^{3, 9}</p> <p>Planung Planung der Materialauswahl⁹ Bewusste Auswahl von Material unter Berücksichtigung der Entwicklungsangemessenheit, Ganzheitlichkeit und der Themen der Kinder⁹, Berücksichtigung des beobachteten Umgangs mit Materialien in der Weiterentwicklung des Materialkonzepts⁹</p> <p>Handlung Nutzung und Auswahl von Material^{3, 9} Nutzung der Vielseitigkeit und Vielfalt der Erfahrungsmöglichkeiten von Material⁹, entwicklungsangemessene Auswahl und Bereitstellung von Material für Grunderfahrungen³, gemeinsame Auswahl von Material mit den Kindern⁹, Bereitstellung von Material für alle Sinne und Gestaltungsformen und ggf. Austausch (Reizmonotonie und -überflutung verhindern)³, Offenheit für „eigensinnige“ Nutzung von Materialien durch die Kinder⁹</p> <p><u>Beachtung von Sicherheitsaspekten^{3, 9}</u> Erkennen und Entfernen gesundheitsgefährdender und sicherheitsbedenklicher Materialien⁹, Kommunikation mit den Kindern über Sicherheit und Sicherheitsvorschriften³, Ausbalancieren von Sicherheitsbedürfnissen der Eltern mit Entwicklungs-/Bewegungsbedürfnissen der Kinder³</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|--|
| <p>Pflege und Begleitung der Sauberkeitsentwicklung</p> | <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Sicherheitsbedürfnissen^{3,9} Reflexion eigener Sicherheitsbedürfnisse und deren Auswirkungen auf die Autonomiebedürfnisse der Kinder^{3,9}, Reflexion eigener Raumbedürfnisse und -erfahrungen, um diese nicht auf die Kinder zu übertragen³</p> <p>Beobachtung Wahrnehmung in Pflegesituationen³ Genaue, ganzheitliche Wahrnehmung des Kinds und seiner Bedürfnisse in Pflegesituationen, Erkennen kindlicher Partizipation in Pflegesituationen³, Wahrnehmung des Kindes von Geburt an als sexuelles, nicht geschlechtsneutrales Wesen³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Aspekte der Sauberkeitsentwicklung³ Differenzierte Kenntnis grundlegender Studien zu Pflegesituationen³, Kenntnis der Hygiene-Richtlinien³, Kenntnis von spezifischen Konzepten wie z. B. des Plücker-Ansatzes³, Kenntnis der Abfolge der Entwicklungsschritte beim Sauberwerden und der Bedeutung kultureller Prägung³, Wissen über die altersangemessene Gestaltung von Sanitäranlagen³</p> <p>Handlung Gestaltung der Pflegesituation³ Umsetzen gedulden, zugewandten und unterstützenden Verhaltens in der Pflege / beim Wickeln³, aktive Beteiligung von Kindern an Pflegesituationen³, Fähigkeit zur Kommunikation und Begründung der eigenen Vorgehensweise bei Pflegehandlungen³, sprachliche Begleitung von Pflegehandlungen³, Einhalten von Hygiene-Richtlinien³</p> <p>Nutzen des Potentials von Pflegesituationen³ Gestaltung von Pflegesituationen als Schlüssel-situationen für Kommunikation, Interaktion, Autonomieentwicklung und Anregung für sensorische Erfahrungen³, Vermittlung einer positiven Beziehung zum eigenen Körperempfinden³</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der kindlichen Erkundung und der eigenen Körperlichkeit³ Akzeptieren des kindlichen Bedürfnisses, den eigenen Körper zu erkunden³, Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit durch Biografiearbeit³</p> | <p>Fachwissen über und Weiterentwicklung von Pflege in der Einrichtung³ Entwicklung eines Curriculums für respektvolle Pflege und Erziehung, Sicherstellung und Evaluation und dessen Umsetzung³, Pflegen von Teamgesprächen zur Sauberkeitsentwicklung und zur frühkindlichen Sexualität und den damit verbundenen Gefühlen und unterschiedlichen Sichtweisen³</p> |
| <p>Essenssituationen gestalten und auf gesunde Ernährung achten³</p> | <p>Beobachtung Wahrnehmung in der Essenssituation³ Wahrnehmen von Essenssituationen als Schlüssel-situationen im Tagesablauf², Wahrnehmen von Wohlbefinden und Unbehagen in Essenssituationen³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Essverhalten und Ernährung³ Wissen über Spezifik der Nahrungsaufnahme bei Kindern unterschiedlichen Alters³, Kenntnis der Standards gesunder Ernährung und eines gesunden Essverhaltens³, Wissen über Allergien und Unverträglichkeiten³, Kenntnis der Hygiene-Richtlinien³</p> <p>Handlung Gestaltung der Essenssituation³ Gestalten von Mahlzeiten als gemeinsame kulturelle Praxis³, verständnisvolle Reaktion auf Wohlbefinden und Unbehagen in der Essenssituation³, Berücksichtigung individueller Unverträglichkeiten³, gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Mahlzeiten³, Einhaltung der Hygiene-Richtlinien³</p> | <p>Sicherstellung von Qualitätsstandards der Ernährung³ Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation der festgelegten Qualitätsstandards im Hinblick auf Ernährung³ und Essenssituationen</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|---|
| <p>Gestaltung von Schlaf- und Ruhesituationen</p> | <p>Nutzen des Potentials von Essenssituationen³ Nutzung von Essenssituationen für sinnliche, kommunikative und motorische Erfahrungen³, Ermöglichung selbstbestimmter Erfahrungen in der Essenssituation für Kinder³, Nutzen von Fütterersituationen für intensive Nähe, Kommunikation und Zuwendung³</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion eigener Erfahrungen und der eigenen Rolle in der Essenssituation³ Reflexion der eigenen Erfahrung zum Thema Ernährung und der Gestaltung von Essenssituationen³, Reflexion der eigenen Rolle in der Essenssituation³</p> <p>Beobachtung Wahrnehmen von Signalen für Ermüdung³ Wahrnehmen von Signalen für Reizüberflutung und Ermüdung³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Bedeutung von Schlaf- und Ruhesituationen und um deren Gestaltung³ Schlaf- und Ruhesituationen als Schlüssel-situationen im Tagesablauf verstehen³, Wissen über Vorgaben zur Schlafraumgestaltung über Schlafbedürfnisse von Kindern und individuelle Differenzierungen, um schlaffördernde Raumgestaltung und um die Bedeutung des Träumens für Kinder³</p> <p>Planung Koordinieren von Schlafrhythmen³</p> <p>Handlung Gestaltung der Schlafsituation³ Berücksichtigung der Vorgaben zur Schlafraumgestaltung³, Integrieren von Kindern in Gruppengeschehen nach Ruhephasen³, Schaffen eines angenehmen Raumklimas mit angemessener Temperatur, sowie Licht und Ruhe³</p> <p>Nutzung des Potentials von Schlaf- und Ruhesituationen³ Nutzung individueller Einschlafrituale und gemeinsame Entwicklung von Einschlafritualen³, Anbieten der Möglichkeiten zum Gespräch über Träume³, Nutzung der Umkleesituation für intensive Zuwendung sowie sprachliche und spielerische Begleithandlungen und dabei Wahren der Intimsphäre³</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Schlafsituation³ Reflexion des eigenen Verhaltens im Schlafraum (Körperkontakt, norm- und bedürfnisorientiertes Re-Agieren)³, Reflexion des eigenen Verhaltens in der Schlafsituation³</p> | <p>Vertiefte Auseinandersetzung mit und Reflexion von Schlafsituationen³ Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation festgelegter Qualitätsstandards für die Gestaltung der Schlafsituation³, Unterstützung der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen zu Schlafen und Ruhephasen mithilfe von Biografarbeit³</p> |
| <p>Arbeit mit der Gruppe 1.6 Moderation von Gruppenprozessen</p> | <p>Beobachtung Beobachtung von Gruppenprozessen⁹ Systematische Beobachtung von Gruppenprozessen⁹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Gruppendynamiken und die Bedeutung von Peers^{3, 6, 9, 14} Systematisches Wissen über die Dynamik von Gruppenprozessen¹⁴, Wissen über die Bedeutung von Kommunikation unter Peers für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung⁹, Wissen über gruppendynamische Prozesse und Strukturen in Kindergruppen⁹, Kenntnis der aktuellen Kinderkulturen für unterschiedliche Altersgruppen⁹, Wissen um Peers als wichtige Entwicklungsressource (Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung)³, Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zur Bedeutung der Peer-Kommunikation⁹</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|
| <p>1.7 Begleiten und Moderieren von Dialogen mit und zwischen Kindern und Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern</p> | <p>Wissen um sozio-emotionale Entwicklung und um Altersmischung³ Kenntnis der Meilensteine der sozio-emotionalen Entwicklung³, Wissen um Chancen und Risiken der Interaktion von Kindern unterschiedlichen Alters in Einrichtungen mit Altersmischung³, Wissen über Lernprozesse altershomogener bzw. altersgemischter Gruppen³</p> <p>Planung Planung von Begegnungen^{3,9} Schaffen von Raum und Zeit für den Austausch der Kinder untereinander⁹, Schaffen von Gelegenheiten zur Begegnung von altersgleichen und altersverschiedenen Gruppen³, Unterstützung von Peerkontakten durch Raumgestaltung und Ausstattung³</p> <p>Handlung Unterstützung der Perspektivübernahme und Aneignung empathischen Verhaltens^{3,6,9,14} Fähigkeit zur Analyse der Dynamik von Gruppenprozessen¹⁴, Vermittlung der Denkweise anderer Kinder und Anregen, eine Sache aus mehreren (auch kulturellen) Perspektiven zu sehen^{6,9}, Unterstützung der Verständigung zwischen den Kindern⁷, Unterstützung der Kinder bei der Wahrnehmung und beim Ausdruck von Gefühlen³, Unterstützung der Aneignung empathischen Verhaltens durch Zeigen empathischen Verhaltens³</p> <p>Ausbalancieren des Verhältnisses Kind-Gruppe^{3,9} Anpassung der eigenen Sprache an die jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten der Kinder⁹, Schaffen einer entspannten Gruppenatmosphäre, dabei Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Anforderungen der Gruppe³, Praktizieren eines ausgewogenen Verhältnisses von individueller Beobachtung und Gruppenarbeit³, Finden der Balance zwischen eigener Zurückhaltung und eigener aktiver Beteiligung an der Peer-Kommunikation⁷, praxisorientierte Anwendung von Wissen zur Bedeutung von Peer-Kontakten⁹</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion eigener Einstellungen zu Gruppenprozessen und zu Kinderkulturen⁹</p> | |
| <p>1.7 Begleiten und Moderieren von Dialogen mit und zwischen Kindern und Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Kommunikationsfähigkeit^{6,9} Wissen über Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Kindern^{6,9}, Wissen über verbale und nonverbale Kommunikationsformen und lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen^{6,9}, Wissen über Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern^{6,9}</p> <p>Kenntnis von Handlungsformaten^{4,9} Kenntnisse über Handlungsformate zwischen Kindern, die zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten beitragen⁴, Wissen um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung⁹, Kenntnis unterschiedlicher Settings für Gespräche mit Kindern⁹, Wissen um Gruppen- und Partizipationsmöglichkeiten der Kommunikation in Kindergruppen (z. B. Kinderkonferenz)</p> <p>Handlung Gestaltung der Kommunikation in Gruppen^{4,6,9} Fähigkeit zuzuhören⁹, Förderung von Aus- und Verhandlungsprozessen zwischen Kindern^{4,6}, Nutzung von Gesprächstechniken in der Kommunikation⁹, Zurückhaltung in der Kommunikation, um Fragen Raum zu geben und Nachfragen zu ermöglichen⁹, Zurückhaltung mit Erklärungen und Initiierung eines gemeinsamen Denkprozesses (z. B. Scaffolding)⁹, praxisorientierte Anwendung des Wissens zu Kommunikations- und Interaktionsformen mit Kindern⁹</p> <p>Förderung sprachlicher Interaktion in der Gruppe^{4,9} Praktizierung lernförderlicher Interaktionsformen⁹ und Gestalten von Sprechanlässen in der Gruppe⁴, Förderung der Sprechfreude⁹, Förderung des Spiels zwischen den Kindern (z. B. Rollenspiele) zur Förderung von metasprachlichem Sprachhandeln⁴, Gestaltung einer partizipativen Gesprächskultur⁹</p> | <p>Vertieftes Wissen Detailliertes Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zur Bedeutung von Interaktion und Kommunikation für das Lernen der Kinder⁹ und dessen Vermittlung an die Teammitglieder</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|--|
| <p>1.8 Begleitung und Moderation von Konflikten</p> | <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der eigenen Kommunikation und Interaktion in der Gruppe^{4,9} Reflexion der eigenen Fähigkeiten zu dialogischem Kommunizieren und Handeln⁹, kritische Reflexion der eigenen Interaktions- und Deutungsmuster⁷, Reflexion des eigenen Interventionsverhaltens⁴</p> <p>Beobachtung Erkennen von Konflikten zwischen Kindern^{3,9}</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Konflikte zwischen Kindern^{9,14} Kenntnis wissenschaftlicher Arbeiten zur Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens³, systematisches Wissen zur Konfliktlösung¹⁴, Wissen über Funktion, Bedeutung und Lernpotential von Konflikten⁹, Kenntnis typischer Konfliktsituationen, Konfliktverläufe und Konfliktynamiken⁹, Wissen um verschiedene Formen des Umgangs mit Konflikten⁹, Wissen über aktuelle Fachdiskussion zu Konfliktsituation von Kindern in Kitas und deren Umgang damit⁹</p> <p>Wissen um Konflikte zwischen Kind(ern) und Erwachsenen⁹ Unterscheidung von Alltagskonflikten und grundsätzlichen Konflikten⁹, Erkennen von Konflikten zwischen Fachkraft und Kind bzw. Kindern und Analyse in Bezug auf das Thema des Konflikts⁵, Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Inhalt- und Beziehungsebene⁹</p> <p>Handlung Umgang mit Konflikten zwischen Kindern^{3, 6, 9, 14} Fähigkeit zur Konfliktlösung¹⁴, aktive Einbeziehung der Kinder in die Lösung von Konflikten⁹, Abwägen zwischen wichtigen sozialen Erfahrungen und der Notwendigkeit von Unterstützung zur Stressreduzierung und Affektregulierung⁹, Unterstützung der Kinder in der Wahrnehmung und Äußerung ihrer Interessen und Anbieten von gewaltfreien Alternativen^{6,9}, präventive Bearbeitung von Konflikten⁹, Entwicklung von Normen und Regeln für den Umgang mit Aggression und Konfliktverhalten zur prosozialen Verhaltensentwicklung mit den Kindern^{3,9}</p> <p>Umgang mit Konflikten zwischen Kind und Erwachsenen⁹ Einholen von Hilfe eines neutralen Dritten bei eigener Involviertheit in einen Konflikt⁹, Vermittlungstätigkeit bei Konflikten zwischen Eltern und Kind⁹</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Verhaltens in Konfliktsituationen^{3,9} Reflexion der eigenen Rolle in Konflikten⁷, Reflexion des eigenen Umgangs mit Konflikten⁹, Beachtung der eigenen Vorbildwirkung bei der Lösung von Konflikten⁹, Reflexion der eigenen Reaktion bei der Beobachtung von Konflikten zwischen Kindern³</p> | <p>Moderation in Konfliktsituationen⁹ Unterstützung bei der Lösung bzw. Moderierung möglicher Konflikte zwischen Fachkraft und Kind oder zwischen Fachkraft und Eltern⁹</p> |
| <p>1.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse</p> | <p>Beobachtung Beobachtung ko-konstruktiver Prozesse zwischen Kindern³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Bedeutung der Peer-Gruppe und des sozialen Lernens^{5,9} Wissen um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt⁹, Wissen um die Bedeutung der Peer-Gruppe für soziales Lernen⁹, Kenntnis über verschiedene Formen kooperativen Lernens⁹, Übertragung und Einbettung von pädagogischen Angeboten in die Gruppenarbeit⁵, Wissen um die Möglichkeit der Einbeziehung von spezifischen Förder- oder therapeutischen Elementen in die Gruppenarbeit⁵</p> <p>Planung Planung von kooperativen Lernsituationen^{4,5, 6, 9}</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| | <p>Anregung von Gruppenaktivitäten, in denen sich die Lernmöglichkeiten der Kinder ergänzen⁹, Integration von kooperativem Lernen in den Alltag⁹, Organisation von Lernprozessen zwischen Kindern durch Kleingruppenarbeit und Projektarbeit zur Förderung kommunikativer Interaktion⁴, Übernehmen von Elementen aus pädagogischen Konzepten in die Gruppenarbeit⁵</p> <p>Handlung Gestaltung kooperativer Lernprozesse⁹ Unterstützung von Gruppenprozessen und ggf. Zurückhaltung übert⁹, bei Bedarf Unterstützung, Anregung und Hilfestellung⁹, Unterstützung der sozialen Kompetenzen im Alltag, die für kooperative Lernprozesse nötig sind⁹, Sorgen für positives soziales Klima in der Gruppe⁹, Vermittlung zwischen individuellen Lernprozessen und solchen in der Gruppe⁹, Ausstärkung zwischen Hinwendung zum einzelnen Kind und zur Gruppe⁹</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von kooperativen Gruppenprozessen⁹ Reflexion der eigenen Rolle in kooperativen Gruppenprozessen der Kinder⁹, Reflexion über die eigene Vorbildrolle für kooperatives Verhalten⁹, Reflexion der eigenen Erfahrungen in der Peer-Gruppe⁹</p> | |
| 1.10 Gestaltung und Ermöglichung von Partizipation | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Methoden der Partizipation¹⁴ Systematisches Wissen über Methoden der Partizipation¹⁴</p> <p>Handlung Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder^{3, 6, 9} Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder³, partizipative Beteiligung der Kinder bei der Planung und Umsetzung des Raumkonzepts⁹, Schaffen von Möglichkeiten der Partizipation für Selbstwirksamkeitserfahrung von Kindern³, Achten auf Einbezogenheit aller Kinder in das Spielgeschehen⁶</p> <p><u>Systematische Realisierung</u></p> <p>Reflexion <u>Reflexion über Partizipationsmöglichkeiten⁹</u> Reflexion von und Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder⁹</p> | |
| Besondere Entwicklungsfelder | | |
| 1.11 Besondere Transitionsprozesse | <p>Kindgerechte Gestaltung der Aufnahme/ Eingewöhnung und des Übergangs zur Grundschule</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Übergang als <u>Schlüsselsituation</u>^{3, 4} Wissen zur Transitionsforschung³, Verständnis der Bedeutung des Übergangs als Schlüsselsituation (für Beziehungsaufbau, Wohlbefinden, Lern- und Bildungsprozesse, das Empfinden von Zugehörigkeit, Bildungsbiografie) und Entwicklungsaufgabe³, bindungstheoretische Grundlagen im Zusammenhang mit der Eingewöhnung berücksichtigen³, Wissen über relevante Entwicklungsabschnitte während des Übergangsprozesses (z. B. Fremdelphase)³, Kenntnisse der aktuellen Diskussionen in der Grundschulpädagogik⁴</p> <p>Wissen um Gestaltungsmöglichkeiten des Übergangs^{3, 4} Kenntnis von Eingewöhnungsmodellen und deren fachlichen Grundlagen³, Wissen über Transitionsforschung, über Anforderungen, die Kinder und Eltern bewältigen müssen³</p> <p>Planung Systematische Planung von Übergangsprozessen³</p> <p>Handlung Begleitung des Übergangs^{3, 4, 5}</p> | <p><u>Weiterführende Umsetzung der Übergangsgestaltung³</u> Koordination/Führung bei der Entwicklung eines Eingewöhnungskonzepts für die Einrichtung³, Organisation von Entlastung für Beziehungspersonen, die die Eingewöhnung begleiten³, Sicherstellung der fachlich fundierten Transitionsgestaltung mit aufnehmenden Einrichtungen³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|---|
| 1.12 Diversität und Inklusion | <p>Individuelle und fachlich fundierte Begleitung des Kindes⁵ und seiner Bezugspersonen, Gestaltung des Übergang als Schritt der individuellen Bildungsbiografie, insbesondere für sozial benachteiligte Kinder³, Dokumentation des Transitionsprozesses³</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Übergangserfahrungen³ Einbezug aller Akteure in die Reflexion des Übergangs³, Reflexion eigener Übergangserfahrungen³, Reflexion entstehender Emotionen (Ärger, Zuneigung, Trauer, Wut)³, sichere Entscheidung über den Abschluss der Eingewöhnung³</p> | Sicherung der Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension in der pädagogischen Arbeit als Qualitätskriterium Qualifizierung des Teams |
| Realisierung der generellen Grundprinzipien einer inklusiven und kultursensiblen Pädagogik | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Heterogenitätsdimensionen und vorurteilsbewusste Pädagogik^{3,6} Theoretische Kenntnis der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für die Praxis³, Wissen über Ansätze der vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen Pädagogik^{3,6}, Kenntnis der UN-Kinderrechts- und Behindertenrechtskonvention³, Berücksichtigung der Dimensionen soziale Benachteiligung / Kumulation von Risikofaktoren</p> <p>Planung Planung der pädagogischen Arbeit unter Heterogenitätsbedingungen³</p> <p>Handlung Umgang mit Heterogenität³ Berücksichtigung und sensibler Umgang mit der Heterogenität des Kindes³, ressourcenorientierter Umgang mit Unterschieden³, Erkennen von und angemessener Umgang mit Barrieren³, Berücksichtigung möglicher Folgen sozialer Benachteiligung und der Kumulation von Risikofaktoren</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion über Heterogenität und Vorurteile³ Reflexion eigener Vorurteile und Berührungspunkte auf Heterogenitätsdimensionen³, Hinterfragen von Normalitätskonstrukten³</p> | |
| Moderation von Zurückweisung und Ausschluss | <p>Beobachtung Erkennen von Ausgrenzungsprozessen⁵</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Kategorisierungen und Vorurteile bei Kindern⁵ Wissen um kindliche Kategorisierungsmuster und um die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern⁵, Wissen um die Entwicklung eigenständiger Kategorien im Umgang miteinander⁵, Wissen um Kategorien als Basis von Anerkennung und Ausgrenzung⁵</p> <p>Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten⁵ Wissen um die Bedeutung von Akzeptanz in der Peer-Gruppe⁵, Wissen um pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten für das Spiel mit Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen⁵, Kenntnis von Medien, die Ausschlussprozesse thematisieren⁵</p> <p>Handlung Einflussnahme auf Ausgrenzungsprozesse⁵ Moderation von Beschämungssituationen und Ausgrenzungsprozessen⁵, aufmerksame Begleitung und Unterstützung der Kinder in der Peer-Interaktion, die über einen längeren Zeitraum von Ausschlussprozessen betroffen sind⁵, Einflussnahme auf Prozesse, die zur Stabilisierung von Kategorisierungen in der Kindergruppe führen⁵</p> <p>Anbieten von Hilfestellungen⁵ Flexibler Einsatz von Hilfestellungen für betroffene Kinder⁵, Einsatz von Medien zur Auseinandersetzung mit Vielfalt⁵, sensibles Anbieten von Rollen in Rollenspielen⁵, Leisten von Hilfestellungen, eine Spielsituation zu verlassen, wenn diese belastend wird⁵</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|---|
| <p>1.13 Inklusion – kulturelle Heterogenität⁴³</p> <p>Interkulturelle und kultursensible Gestaltung von Bildungsprozessen und Begleitung von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen unter Heterogenitätsbedingungen⁶</p> | <p>Evaluation und Reflexion Reflexion eigener Erfahrungen und der eigenen Rolle⁵ Reflexion eigener Erfahrungen mit Diskriminierung und Privilegierung⁵, Reflexion der eigenen Vorbildrolle in Spielprozessen⁵, Reflexion der eigenen Rolle als SpielgefährtIn und MittlerIn⁵</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um kulturelle Heterogenität^{6,9} Wissen über unterschiedliche Paradigmen zum Umgang mit kultureller Heterogenität im Bildungswesen und deren Bedeutung für die Praxis⁶, Sensibilisierung für heterogene Lebenslagen von Kindern und Familien und deren kulturelle Bedeutungsmuster⁶, Basiswissen über die in der Kita vertretenen Religionen⁶, Wissen um identitätsstiftende Bedeutung von religiöser und weltanschaulicher Zugehörigkeit⁶ Wissen um den Umgang mit kultureller Heterogenität und deren Effekte⁶ Wissen um problematische Effekte von Sonder- und Gleichbehandlung⁶, Wissen um rechtliche und soziale Situation von zugewanderten Familien in den Herkunftsländern und in Deutschland⁶, Wissen um die sozialen, rechtlichen und ökonomischen Facetten des Begriffs Migrationshintergrund⁶, Wissen um den rechtlichen Auftrag von Kitas zum Schutz vor Diskriminierung⁶ Wissen um Zuschreibungsprozesse in der kindlichen Entwicklung Unterscheidung zwischen Kategorien, Stereotypen und Vorurteilen⁶, Wissen um Kategorisierungen im Entwicklungsprozess von Kindern⁶, Wissen um Erleben und Praktizieren von Zuschreibungen und Vorurteilen von Kindern in Kitas⁶</p> <p>Planung Kultursensible Planung von Angeboten⁶ Auswahl der Materialien und Angebote derart, dass die Vielfalt der Kinder reflektiert ist und keine Stereotypen dargestellt werden⁶, Entwicklung von Aktivitäten, die Verständnis von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit fördern⁶, Aufgreifen von religiösen und weltanschaulichen Themen und Fragen der Kinder⁶</p> <p>Handlung Berücksichtigung unterschiedlicher Kulturen in der pädagogischen Arbeit^{3, 6} Durchführung von Projekten, die unterschiedliche Familienkulturen darstellen⁶, Berücksichtigung von Spielen, Reimen und Liedern aus dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Kinder⁶, Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungsbegriffe in anderen Kulturen³ Umgang mit Unterschieden^{3, 6} Vermittlung von Heterogenität als Normalität, Thematisierung von Unterschieden auf der Basis von Gemeinsamkeiten⁶, Thematisierung sozialer Vielfalt und deren Einbezug in die Gestaltung von Bildungsprozessen⁶, Aufbau von Beziehungen auch über kulturelles Fremdheitserleben hinweg³ Umgang mit kindlichen Zuschreibungsprozessen⁶ Intervention in Situationen, in denen Vorurteile wirken, und Verweisen auf Zuschreibungen⁶, Beachtung, dass Kinder im Spiel keine stereotypen Rollen zugewiesen werden⁶, Vermeidung von kategorialen Bezeichnungen⁶</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Handelns und der pädagogischen Prozesse aus vorurteilsbewusster Perspektive⁶</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Praktiken im Umgang mit verschiedenen Kulturen^{6,9} Wissen und Zusammenhang von Gruppendynamik mit unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten⁶, Kenntnis inklusiver Lernformen⁹</p> | <p>Weiterführendes Wissen und Können zu Entwicklungszielen und Diskriminierungstheorien⁶ Wissen um aktuelle Forschungsergebnisse zu den kulturell geprägten Entwicklungs- und Sozialisationszielen⁶, Wissen über Diskriminierungstheorien⁶, Sicherstellung der Berücksichtigung entsprechender Konzepte als Qualitätskriterium der pädagogischen Arbeit, Implementierung entsprechender Programme/Konzepte, Qualifizierung des Teams</p> |

⁴³ Es wird darauf hingewiesen, dass die Kompetenzen in den Handlungsfeldern selbstverständlich kultursensibel und vorurteils- und diversitätsbewusst ausgeprägt sein sollen. Dennoch soll in diesem Unterpunkt genauer auf besonders zu beachtende Aspekte im Hinblick auf eine kulturell heterogene Zielgruppe eingegangen werden.

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|
| <p>1.14 Inklusion – Kinder mit Behinderung</p> | <p>Wissen um kultursensible Gestaltung von Alltagsroutinen^{3, 4, 6} Sensibilität für kulturell geprägte Vorstellungen zur Pflege und Sauberkeitsentwicklung aufbringen^{3, 6}, Untersuchung inwieweit Alltagsroutinen in der Einrichtung zu Ausgrenzung führen⁶, Wissen über religiöse Vorschriften und Gebräuche bezüglich Essensgestaltung³, Wissen um die Symbole in verschiedenen Kulturen⁴, Wissen um unterschiedliche Schlafarrangements und deren kulturelle Hintergründe⁶</p> <p>Handlung Umgang mit kultureller Heterogenität in der Gruppe⁶ Intervention bei ausgrenzendem Sprachgebrauch⁶, Nutzung von Gesprächen, um Informationen über die Lebenswelt von Kindern zu erhalten⁶, Berücksichtigung der Individualität und des Herkunftslandes des Kindes⁶, Ansprechen von Vorurteilen und Abwertungen, ohne zu moralisieren⁶</p> <p>Kultursensible Gestaltung von Alltagsroutinen^{3, 6, 9} Berücksichtigung des soziokulturellen Kontext eines Kindes bei der Gestaltung von Eingewöhnung und in Alltagssituationen³, Berücksichtigung kultureller und religiöser Vorschriften in der Gestaltung von Essenssituationen^{3, 6}, Respektieren unterschiedlicher Schamgefühle in Bezug auf den Körper⁶</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Störung und Irritation⁶</p> | |
| | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Entwicklungsverläufe und die Erstellung eines individuellen Bildungsplans⁵ Wissen um den Zusammenhang zwischen Entwicklungsverläufen der Kinder und der Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen⁵, Wissen um sozial konstruierte Linien von Normalität⁵, Wissen um die Bestandteile eines individuellen Bildungs- und Entwicklungsplans⁵, Wissen um die Möglichkeiten der Verknüpfung pädagogischer und therapeutischer Angebote in Einrichtungen (inklusive Therapie)⁵, Kenntnis von Screeninginstrumenten für Entwicklungsrisiken und deren kritische Einordnung⁵, Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten</p> <p>Handlung Begleitung von Bildungsprozessen und deren Unterstützung⁵ Lösung von der Zwei-Gruppen-Theorie (Behinderung/Nichtbehinderung)⁵, Begleitung von Bildungsprozessen unter Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen, Interessen, Entwicklungstempo und Entwicklungsvoraussetzungen⁵, Einbezug von Beobachtung, Hintergrundwissen und diagnostischen Einschätzungen bei der Ableitung von Entwicklungszielen⁵, Vermittlung von Therapiemöglichkeiten im Alltag der Einrichtung⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Heterogenitätswahrnehmung, eigenem Verhalten und Lernmöglichkeiten⁵ Reflexion des Verhaltens gegenüber Kindern mit und ohne Behinderung hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten⁵, keine Beurteilung von Entwicklungsrückschritten als persönliches Versagen⁵, Reflexion der eigenen Heterogenitätswahrnehmung⁵, Erkennen eigener Grenzen in der Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen</p> | <p><u>Kenntnis weiterer Möglichkeiten der Diagnostik⁵</u> Anwendung spezifischer diagnostischer Angebote bei Bedarf⁵, Qualifizierung der Teammitglieder in Wahrnehmung/Erkennen, Verstehen und gezielter Intervention bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen</p> |
| <p>Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen</p> | <p>Beobachtung Beobachten von Spielsituationen⁵ Erkennen auch nonverbaler Einladungen zum gemeinsamen Spiel⁵, Erkennen von Barrieren für das gemeinsame Spiel⁵</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um das kindliche Spiel unter inklusiver Perspektive⁵ Wissen um gemeinsames Spiel als Kernbereich für Bildungs- und Therapiemaßnahmen⁵, Kenntnis unterschiedlicher Spielformen⁵, Wissen um die Ausschlussprozesse im Spiel⁵, Wissen um Entwicklungsrisiken durch frühe Zurückweisung und soziale Ausgrenzung⁵, Wissen um die Bedeutung von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten als Zugang zu Spielsituationen⁵</p> | <p><u>Wissen um Zugang zu Spielsituationen und unterstützender Kommunikation⁵</u> Breite/vertiefte Kenntnis inklusiver Spiel- und Lernsituationen, Kenntnis von Möglichkeiten unterstützender Kommunikation⁵, Qualifizierung der Teammitglieder</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|---|
| | <p>Handlung Gestaltung von inklusiven Spielsituationen⁵ Ermöglichung der Teilnahme aller Kinder an Spielsituationen auch außerhalb der Kita⁵, Nutzung von Spielsituationen als kreative Auseinandersetzung mit der Lebenswelt⁷, Thematisieren von Vorurteilen, die während des Spiels auftauchen⁷, Gestaltung von Angeboten, die Individualität stärken und die Unterschiede vermitteln⁵, feinfühligere Umgang mit auffälliger Erwachsenenorientierung⁵, Verändern von Barrieren zugunsten der Teilhabe⁷, Unterstützung der Kinder bei der Reflexion über Beziehung und Zuschreibungen⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion inklusiver und vorurteilsbewusster Spielsituationen⁵</p> | |
| 1.15 Diversität und Inklusion – Kinder unterschiedlichen Geschlechts | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um geschlechtsspezifische Aspekte^{3, 9} Wissen um geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung⁹, Wissen um die Geschlechtsunterschiede in der Beziehungsqualität zwischen Jungen/Mädchen und zur pädagogischen Fachkraft^{1, 9}, Wissen um die sozialen Bedürfnisse und Vorlieben von Mädchen und Jungen³</p> <p>Planung Berücksichtigung des Geschlechterverhältnisses bei der Planung^{3, 14} Gender- und Diversitykompetenz bei der Analyse der Vielfalt von Lebenslagen von Kindern und des sozioökonomischen und kulturellen Hintergrundes¹⁴, Planen der Geschlechterzusammensetzung von Gruppen entsprechend den Bedürfnissen von Jungen und Mädchen³</p> <p>Handlung Gestalten von Beziehungsangeboten gleichermaßen für Jungen und Mädchen³, Gestaltung geschlechtsspezifischer Aktivitäten/Angebote</p> <p>Reflexion Reflexion eigener Geschlechtsstereotype und entsprechender Vorurteile, Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit unter der Genderperspektive</p> | |
| 1.16 Sprachliche Bildung | <p>Beobachtung Wahrnehmen von Spracherwerbsprozessen⁴ Wahrnehmen kindlicher Spracherwerbsprozesse⁴, Wahrnehmung kindlicher Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung⁴</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Sprache^{4, 6} Grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache^{4, 6}, Kenntnis der wichtigsten Kontraste des Deutschen zu den am häufigsten vertretenen Sprachen⁴</p> <p>Wissen um Spracherwerb^{3, 4, 9} Wissen über den kindlichen Spracherwerb im Deutschen und das Spektrum individueller Aneignungsprozesse^{4, 3, 9}, Kenntnis der Grundlagen des kindlichen Erwerbsprozess der Dialog-, Diskurs-, und Erzählfähigkeit⁴, Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungen⁴</p> <p>Wissen um schriftliche Zeichen und Literacy^{4, 9} Wissen um die Bedeutung von Symbolen und schriftlichen Zeichen für die sprachliche Entwicklung⁴, Wissen um die Bedeutung von Literacy-Aktivitäten⁹, Wissen über die Bedeutung von Bilderbüchern und anderen schriftlichen und symbolischen Materialien für die Anbahnung dekontextualisierter Sprache⁴</p> | <p>Vertiefes, wissenschaftlich begründetes Wissen und Können hinsichtlich</p> <ul style="list-style-type: none"> -spezifischer sprachdiagnostischer Methoden -spezifischer Sprachfördermaßnahmen im Alltag -spezifischer Sprachfördermaßnahmen im Rahmen individualisierter Bildungsplanung (Ableitung passgenauer Sprachfördermaßnahmen aus Beobachtung/Diagnostik und deren Umsetzung) -der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen -der spezifischen Kooperation mit Eltern (und ggf. weiteren Diensten) beim Vorliegen von Sprachentwicklungsrückständen und -störungen |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|----------------------------------|
| <p>Theoriegestützte Gestaltung alltagsintegrierter Sprachförderung</p> | <p>Wissen um Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Sprachentwicklung⁴ Identifizierung und Analyse von Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern⁴, Beurteilung kindlicher Äußerungen im sprachlichen Erwerbsprozess auf lexikalisch-semantischer Ebene im Hinblick auf regelhafte Verläufe⁴, Kenntnis der wichtigsten Sprachbeobachtungsverfahren⁴, Fähigkeit zwischen sprachlichen und funktionalen Unterschieden der Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden⁴ Wissen um unterschiedliche sprachdiagnostische Verfahren</p> <p>Handlung Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Sprachentwicklung⁴ Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur kindlichen Sprachentwicklung⁴, Dokumentation kindlicher Äußerungen im Zusammenhang mit kognitiver, emotionaler und sozialer Entwicklung⁴, Diskussion der in der Einrichtung angewandten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Team⁴, systematischer Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren unter Anleitung</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Spracherwerbs und des Spracherwerbs des Kindes^{3, 4, 6} Reflexion des eigenen sprachlichen Aufwachsens³, Überprüfung der eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes⁴, Reflexion über eigenes Verhalten im Umgang mit Büchern und Medien⁴</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um alltagsintegrierte Sprachförderung⁴ Wissen über Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, angepasst an entwicklungspsychologische Bedürfnisse und Themen der Kinder und deren Lebenssituation⁴, Wissen um die Unterschiede von kontextgebundener und situationsübergreifender Sprache⁴, Kenntnis über verschiedene Sprachförderprogramme und deren Effekte Erkennen von Sprachförderpotential von Alltagssituationen⁴ Erkennen besonders sinnvoller Abläufe aus Sicht der Sprachförderung und geeigneter Abläufe für die Sprachförderung⁴, Kenntnis didaktischer Formate der sprachförderlichen Organisation des Alltags⁴, Wissen über spezifische sprachförderliche Potentiale der elementarpädagogischen Bildungsbereiche⁴ Wissen um die Wirkung als Vorbild^{4, 9} Kenntnis von Interaktionsstilen und deren Auswirkung auf kindliches Verhalten^{4, 9}, Erkennen von Situationen, in denen gezielte sprachliche Intervention sinnvoll ist⁴, Erkennen der Relevanz des aktiven Zuhörens und der Verlangsamung der eigenen sprachlichen Handlung⁴</p> <p>Planung Sprachförderungsrelevante Aspekte der Planung⁴ Orientierung der Förderung im Alltag an mündlichen Sprachkompetenzen⁴, Orientierung an Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder zur sprachlichen Anregung⁴, entwicklungsangemessene Gestaltung von Aktivitäten und Angeboten zur Weiterentwicklung und Stabilisierung sprachlicher Fähigkeiten⁴</p> <p>Handlung Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung^{3, 4, 6, 9} Nutzung alltäglicher Situationen zur Sprachförderung und aktiver Einbezug der Kinder^{3, 4}, Anregung und Unterstützung der Erzählfähigkeit von Kindern^{3, 4, 6}, Aufgreifen der Inhalte kindlicher Sprachproduktion und Spiegelung korrekter Formen bei formal abweichenden Äußerungen^{4, 6}, Anwendung eines Methodenrepertoires, um Sprachförderungsprozesse im Alltag zu begleiten und zu initiieren^{4, 9}</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung⁴ Reflexion der Beobachtungen bezüglich der Anknüpfung von Fördermaßnahmen an die Entwicklungsthemen⁴, Reflexion über</p> | <p>-Qualifizierung des Teams</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|---|
| | <p>Redeanteile der Kinder und Dominanzen in Interaktionssituationen⁴, Reflexion sprachlichen Förderpotentials gewohnter Abläufe⁴</p> <p>Reflexion der eigenen Vorbildrolle^{4, 6, 9}</p> <p>Reflexion des eigenen Interaktionsstils und der Sprachgewohnheiten^{4, 9}, Reflexion des eigenen verbalen und nonverbalen Ausdrucks^{4, 6}</p> <p>Beobachtung</p> <p>Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit⁴</p> <p>Wahrnehmung der sprachlichen Unterschiede in kindlichen Äußerungen zum Deutschen bei mehrsprachigen Kindern, Wahrnehmung von Übertragung in Äußerungen mehrsprachiger Kinder</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p>Wissen um Aspekte der Mehrsprachigkeit^{4, 6}</p> <p>Wissen über Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache⁴, Wissen über die Bedeutung der Familiensprachen für die soziale und kognitive Entwicklung^{4, 6}, Wissen über Möglichkeiten des Einbezugs von sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Erfahrungen von mehrsprachigen Kindern in die Sprachförderung⁴, Wissen über den Umgang mit Sprachmischung⁴, Verständnis von Unterschieden zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen⁶</p> <p>Handlung</p> <p>Unterstützung der Mehrsprachigkeit^{3, 4, 6, 9}</p> <p>Systematische und bewusste Unterstützung mehrsprachiger Entwicklung³, Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource⁶, authentische und strukturierte Rückmeldung^{4, 6}, Einsatz sprachlicher Impulse zur Förderung von Deutsch als Zweitspracherwerb⁴, Anwendung von Strategien, die Prozesse des Verstehens bei geringen Deutschkenntnissen unterstützen⁴, Einsatz mehrsprachiger Materialien^{4, 6}, Förderung der Herkunftssprache der Kinder⁶</p> <p>Evaluation und Reflexion</p> <p>Reflexion der Mehrsprachigkeit^{4, 6}</p> <p>Reflexion der eigenen Haltung zur Sprachmischung⁶, Reflexion der Wirkung der sprachpädagogischen Maßnahmen⁶, Reflexion der Besonderheit des Aufwachsens mit mehreren Sprachen⁴, kritische Reflexion der eigenen Einstellung zur Mehrsprachigkeit⁴</p> <p>Reflexion über Familiensprachen^{4, 6}</p> | |
| <p>Umgang mit Spracherhebungsverfahren⁴ und Umsetzung von Sprachfördermöglichkeiten</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p>Kenntnis über Spracherhebungsverfahren^{3, 4}</p> <p>Herausstellung des kritischen Bezugs zu normativen Beschreibungen eines idealtypischen Sprachentwicklungsverlaufs³</p> <p>Kenntnisse über Sprachstandserhebungen und Diagnoseverfahren mit deren Stärken und Schwächen⁴, gründliche Kenntnis der Erhebungsverfahren, welche in der Einrichtung genutzt werden⁴, Einschätzen von Unterschieden in der Sprachentwicklung (Verzögerungen, Störungen, Behinderungen)³</p> <p>Wissen um Sprachförderung^{4, 6, 9}</p> <p>Überblickswissen über wichtige Sprachförderkonzepte und deren Zielsetzung, Zielgruppe, Methoden sowie Rahmenbedingungen⁴, Kenntnis über den Zusammenhang von Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogrammen⁴, Kenntnis von Sprachentwicklungsstörungen⁶, Wissen über Verfahren der Sprachförderung, die in der Einrichtung durchgeführt werden^{4, 6}, Kenntnisse zur Evaluation von Fördermaßnahmen⁴</p> <p>Handlung</p> <p>Einsatz von Spracherhebungsverfahren^{4, 6}</p> <p>Einsatz von Verfahren zur Sprachstandserhebung^{4, 6}, sichere Durchführung von Erhebungsverfahren der Einrichtung sowie deren Auswertung und Interpretation der Ergebnisse^{4, 6}</p> | <p>Vertiefte Kenntnis von sprachdiagnostischen Verfahren, deren Einsatzmöglichkeiten, Gütekriterien und Grenzen</p> <p>Wissen über Sprachförderkonzepte und deren Ziele^{3, 4}</p> <p>Vertieftes Wissen über Abweichungen von „normalen“ Sprachentwicklungsverläufen und angezeigten Fördermöglichkeiten und Hilfeformen³</p> <p>Fähigkeit zur Realisierung passgenauer Interventionen zur Sprachförderung im Alltag und in spezifischen unterstützenden Fördersituationen</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|---|
| <p>1.17 Weitere Bildungs- und Entwicklungsbereiche</p> <p>Erfahrungen mit Musik und Rhythmik / ästhetischer Bildung</p> | <p><u>Gestaltung von Sprachförderung</u>⁴ Gewährleistung einer sicheren Durchführung, Dokumentation und Interpretation der eingesetzten⁴, realistische Beurteilung der Effekte der Sprachfördermaßnahmen⁴</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der eigenen Sprachförderkompetenz⁴</p> <p>Beobachtung Wahrnehmen von musikalischem und rhythmischem Verhalten³ Wahrnehmen spontaner rhythmischer Bewegungen und musikalischer Ansätze³, Wahrnehmen von Vorlieben in der Wahl von Instrumenten³, Beobachten musikalischen Verhaltens von Kindern³ Beobachtung von Ausdrucksformen und Umgang mit Material³ Grundsätzlich wertschätzende Wahrnehmung freier und selbstbestimmter Ausdrucksformen von Kindern³, Beobachtung der Kinder im Umgang mit ästhetischen Materialien³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um musikalische und rhythmische Entwicklung³ Kenntnis der musikalischen Entwicklungsschritte³, Wissen über die Notwendigkeit eigenständiger Klang-, Stimm- und Bewegungsexperimente³, Wissen über Systematik der Instrumente, der Klangzeugung, deren Eigenschaften sowie unterschiedliche Stilformen und -richtungen³, Wissen um die Bedeutung musikalischer Anteile in der ritualisierten Alltagsgestaltung³, grundlegende Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Musik und anderen Bildungsbereichen³ Wissen über gestalterische Ausdrucksformen³ Elementare kindliche Ausdrucksformen in ihrer Bedeutung für die emotionale und kognitive Entwicklung kennen³, Kenntnis der Abfolge von Entwicklungsschritten des bildnerischen und plastischen Ausdrucksverhaltens³</p> <p>Planung Aspekte der Planung von musikalisch-rhythmischen Angeboten³ Planung auf der Basis von Beobachtung aus musikalischen Aktivitäten³, Aufgreifen von Alltagsgeräuschen in der Angebotsgestaltung³, modifiziertes Anbieten von beobachteten rhythmischen Bewegungen und musikalischen Ansätze³, Einbezug von Vorlieben in der Wahl von Instrumenten³ Aspekte der Planung gestalterischer Angebote³ Berücksichtigung der Entwicklungsschritte der Fein- und Statomotorik als Grundlage für Angebote im kreativen Bereich³, Eröffnung von Möglichkeiten für den freien Ausdruck von Kindern³</p> <p>Handlung Gestaltung musikalischer und rhythmischer Angebote³ Entwicklung und Umsetzung von bedürfnis- und themenorientierten Ideen zu Spielliedern und anderen musikalischen Angeboten³, Anwendung gebräuchlicher Musikinstrumente in der Kita im Rahmen elementarer Erfahrungsangebote³, Dokumentation musikalischer Erfahrung³ Förderung von Beziehungsaufbau durch musikalisch-rhythmische Angebote Zulassen und Stützen von Beziehungen innerhalb der Kindergruppe durch selbsttätiges Spiel mit Stimme, Instrumenten, Bewegung³, Aufbau und Stärkung von Beziehungen innerhalb der Kindergruppe durch rhythmisch-musikalische Angebote³ Entwicklungsgemessener Einsatz von Material für ästhetische Erfahrungen³ Entwicklungsgemessenes Auswählen und Anbieten von Materialien für bildnerische und plastische Grunderfahrungen³,</p> | <p>Weiterführende Auseinandersetzung mit musikalischen Angeboten und Kompetenzen³ Verankerung elementarer musikalischer Erfahrung in Leitlinien und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung³ Weiterführende Auseinandersetzung mit gestalterischen Angeboten und Kompetenzen³ Unterstützung des Teams, den freien Ausdruck von Kindern angemessen zu dokumentieren, ihn als individuellen Ausdruck zu respektieren und als Weitausgangspunkt zu konstruktionsleistung zu interpretieren³, Verankerung von Erfahrungen mit gestalterischen Materialien in der Konzeption und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>Mathematik, Physik, Technik und Natur</p> | <p>fachlich angemessene Nutzung und Möblierung des Funktionsraums für Kinder³</p> <p><u>Umgang mit gestalterischen Erfahrungen³</u></p> <p>Verzichten auf Interpretation, Deutung, Zuschreibung, Änderungsvorschläge und pauschales Lob³, angemessener Umgang mit Abwehr und Ekel (z. B. nassen Materialien)³, phantastisches Eingehen auf kindliche Nebenwege³, angemessenes Eingehen auf gestalterische Erfahrungsbedürfnisse³</p> <p>Evaluation und Reflexion</p> <p>Reflexion eigener Hörgewohnheiten und musikalischer Angebote³</p> <p>Reflexion eigener Hörgewohnheiten und der eigenen musikalischen Biografie³, Reflexion des eigenen Musikbegriffs vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit zur Klangwelt von Kindern³, Reflexion von Spielliedern und anderen musikalischen Angeboten³, Aushalten von Krach³, Weiterentwicklung der eigenen Einstellung gegenüber musikalischen Erfahrungen und Erweiterung der persönlichen Kompetenzen³</p> <p>Reflexion eigener gestalterischer Erfahrungen³</p> <p>Reflexion eigener Erfahrungen mit bildnerischen Materialien³, Weiterentwicklung der eigenen Einstellung gegenüber bildnerischem Gestalten und Erweiterung persönlicher Kompetenzen³</p> | <p>Weiterführende Auseinandersetzung mit mathematisch, naturwissenschaftlich-technischen Angeboten und Kompetenzen³</p> <p>Verankerung elementarer Naturerfahrungen sowie physikalische, mathematische und technische Erfahrungen in Leitlinien und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung³</p> |
| | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p>Wissen um kindliche Entwicklungsschritte im mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich³</p> <p>Wissen über den Erwerb der Zahlenwortreihe, die Fähigkeit des Kindes zu ordnen, zuzuordnen und anzuordnen, die Wahrnehmungskonstanz räumlicher Beziehungen und der Raumlage-Wahrnehmung³, Wissen über die Bedeutung von Sammeln und Sortieren sowie der wachsenden Fähigkeit des Vergleichens von Objekten nach bestimmten Merkmalen³</p> <p>Planung</p> <p>Planung von Angeboten im Bereich Mathematik, Physik, Technik und Natur³</p> <p>Nutzen alltäglicher Situationen, um Gelegenheiten zur Entwicklung grundlegender mathematischer Fähigkeiten sowie der Reflexion von Naturerfahrungen zu schaffen, Schaffen von Möglichkeiten für Kinder, um Wachstum, Verwandlung, Vergehen und Umgestaltung (z. B. im Verlauf der Jahreszeiten) innerhalb und außerhalb der Kita zu beobachten³, Nutzung der unmittelbaren Umgebung der Einrichtung, um Kontakt zu unterschiedlichen Lebenswelten sowie zur Natur zu ermöglichen³</p> <p>Handlung</p> <p>Gestaltung mathematisch, naturwissenschaftlich-technischer Angebote³</p> <p>Ermöglichung von Ordnen, Zuordnen, Figur-Grund-Erfassen, Erkennen von Merkmalen in einer vorbereiteten Umgebung³ sowie in alltäglichen Situationen, spielerisches Auszählen von Dingen mit Kindern, spielerisch auszählen und Bestimmung von Mengen³, Gewährleisten von Grunderfahrungen mit Wasser, Erde, Luft, Magnetismus, Erdanziehungskraft und im Umgang mit Dingen des täglichen Gebrauchs³, Realisierung und Vermittlung von Wasser- und Energiesparmaßnahmen³</p> <p>Gestaltung mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Erfahrungen³</p> <p>Einlassen auf Prozesse des gemeinsamen, geteilten Denkens mit Kindern³, ggf. Begleitung ko-konstruktiver Prozesse der Kinder³, Zeigen von Neugier gegenüber naturwissenschaftlichen Phänomenen³, Zeigen und Teilen von Freude am gemeinsamen Erkunden von Phänomenen³</p> <p>Evaluation und Reflexion</p> <p>Reflexion eigener Erfahrungen³</p> <p>Reflexion eigener frühkindlicher Naturbegegnungen und daraus folgende Vorlieben und Abneigungen in der Angebotsgestaltung³, Weiterentwicklung eigener Einstellungen gegenüber Naturerfahrungen, physikalischen, mathematischen und technischen Grunderfahrungen und Erweiterung persönlicher Kompetenzen³</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|---|
| <p>Förderung der seelischen und körperlichen Gesundheit</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um kindliche Entwicklungsschritte im Bereich der seelischen und körperlichen Gesundheit Kenntnis relevanter Studien und Konzepte zu Schutzfaktoren</p> <p>Planung Planung von Angeboten im Bereich der Förderung der seelischen und körperlichen Gesundheit ... im pädagogischen Alltag und unter Nutzung spezifischer Konzepte/Programme</p> <p>Handlung Gestaltung spezifischer Angebote zur Förderung der seelischen und körperlichen Gesundheit ... im pädagogischen Alltag und unter Nutzung spezifischer Konzepte/Programme</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Maßnahmen zur Gesundheitsförderung</p> | <p>Vertiefte Kenntnisse von Konzepten und Maßnahmen zur Förderung der seelischen und/oder körperlichen Gesundheit auf der Ebene der Einrichtung</p> <p>Fähigkeit zur Etablierung und Evaluation von Gesundheitsförderungsstrategien</p> |

Tabelle 28: Kompetenzmatrix Zusammenarbeit mit Eltern/Familien

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| <p>2.1. Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf die Elternschaft</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen zu Orientierungen bezogen auf die Elternschaft Wissen zu historischen, aktuellen und persönlich geprägten Orientierungen im Hinblick auf Eltern, die ihr Kind in einer familienergänzenden Institution betreuen lassen³</p> <p>Reflexion Reflexion des eigenen Bildes von Eltern/Familien Kritische Reflexion des eigenen Bildes von Elternschaft und Familienentwürfen, Vorstellungen zu Geschlechtsrollen und subjektiven Theorien zu Erziehung sowie persönlichen pädagogischen Grundwerten^{1, 3}, Reflexion der eigenen positiven und negativen Gefühle gegenüber Eltern und bestimmten Situationen¹, Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit den Eltern¹, Reflexion eigener Vorurteile und Stereotypen gegenüber Eltern^{4, 6}</p> | |
| <p>2.2. Gestaltung von Begegnungen zu Eltern¹</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Allgemeine Grundlagen zur Familie (Komplexität der Lebenssituationen) Theoriefundierte Kenntnisse über die professionellen Grundlagen der fachlichen Arbeit mit Eltern¹, Wissen über die Bedeutung einer kooperativen, partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Familien³, Wissen über Anforderungen/Belastungen (materiell/psychisch) von Eltern⁵, Wissen über Statusveränderung der Familie⁵, Wissen über eine systemische Sicht auf die familiäre Situation^{1, 2, 5}</p> <p>Reflexion Wissen über die Vielfalt an Lebenslagen, Diversität und spezifische Elterngruppen Wissen um die Diversität familiärer Lebensformen sowie spezifische familiäre Lebensbedingungen^{1, 2, 3, 5}, Verfügen über interkulturelle Kompetenz (Wissen über andere Kulturen, Regeln, Rituale etc.)⁴, Wissen über Lebenssituation von Eltern mit Kindern mit Behinderung⁵, Eltern mit Migrationshintergrund⁵, Wissen über demografische, kulturelle und schichtspezifische Merkmale des Sozialraums und der Familien¹</p> <p>Handlung Grundparameter der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Grundlegende Fähigkeit zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien auf der Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft¹⁴, Eltern als zentrale Bindungspersonen ihrer Kinder wahrnehmen und wertschätzen^{3, 9}, Eltern als Expertinnen für ihre eigenen Kinder anerkennen¹, Toleranz von kulturellen Unterschieden beispielsweise in Erziehungsstilen, Rollenverständnis, religiösen und kulturellen Gewohnheiten⁶</p> <p>Reflexion Vorurteilsbewusste Reflexion der verschiedenen Familienformen¹, Systematische Reflexion der Begegnungsgestaltung mit den unterschiedlichen Familien (auch eigener Sympathien und Antipathien)</p> <p>Evaluation Regelmäßige Überprüfung der Praxis und Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft⁶, Fähigkeit, aus der Evaluation Zielperspektiven und Handlungsstrategien abzuleiten²</p> | <p>Überprüfung der Passgenauigkeit der Begegnung Regelmäßige Reflexion, ob es gelingt, die Eltern als Partner anzuerkennen und auf ihre spezifischen Lebenslagen einzugehen⁵, Moderieren von Teamprozessen auf dem Weg zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft³, Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts Erziehungspartnerschaft³</p> |
| <p>Systematische Analyse der Bedürfnisse und Bedarfe unterschiedlicher Eltern(-gruppen)</p> | <p>Beobachtung Wahrnehmung der Bedürfnisse und Bedarfe der Eltern Wahrnehmen von Stimmungen und Gefühlslagen der Eltern¹, Wahrnehmung der Erwartungen der Eltern im Gespräch¹, feinfühliges Wahrnehmen individueller Bedürfnisse der Eltern⁵</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über die Erwartungen Wissen über Erwartungen, Bedarfe, Bedürfnisse und Nutzungsmotivationen der Eltern^{1, 5}</p> <p>Analyse von Bedarfen Analyse von Bedarfen, Erwartungen und Wünschen von Eltern an die Einrichtung¹</p> | <p>Begründeter, systematischer und reflektierter Einsatz von Instrumenten/Methoden Wissen über Instrumente und Methoden, um Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen zu erfragen¹, Konzipierung, Durchführung und Auswertung von Elternbefragungen¹, Aufbereitung von Informationen für Eltern und Kollegen¹, Prüfung und ggf. Anpassung der Konzeption im Hinblick auf Erwartungen, Bedarfe und</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| | <p>Planung Elterliche Bedarfe in der Einrichtungskonzeption berücksichtigen Berücksichtigung von Erwartungen und Bedarfe der Eltern in der Einrichtungskonzeption^{1, 2} und im alltäglichen Handeln</p> <p>Handlung Umsetzung von Bedarfserhebungen Umsetzung der zielgruppenspezifischen Bedarfserhebung^{1, 2}, Erwartungen und Bedarfe von Eltern erfragen und darauf eingehen (z. B. Dolmetscher sein, einfache Sprache benutzen)^{5, 6}, Erfassung der Erwartungen und Verbindung mit dem Konzept der Einrichtung¹</p> <p>Reflexion Reflexion mit den Eltern über die Zufriedenheit hinsichtlich der Kooperation</p> | <p>Nutzungsmotivationen von Eltern^{1, 3}, Verhandlung mit dem Träger über erforderliche Konzeptionsveränderungen¹</p> |
| <p>Gestaltung von alltäglichen und zielgerichteten Begegnungen mit den Eltern (Kommunikation¹, Führen von Entwicklungsgesprächen, Tür- und Angelgesprächen)</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Kenntnisse über die Gesprächsführung Kenntnisse über Kommunikationsstrukturen, Kommunikationstheorien, Interaktionsformen und gruppendynamische Prozesse in der Zusammenarbeit mit Eltern^{5, 6}, Wissen über unterschiedliche Formate der Alltagskommunikation mit Eltern⁶, Wissen um den Zusammenhang von Kommunikation und Beziehung⁶, Wissen um Herausforderungen interkultureller Kommunikation (Machtverhältnisse, Wertorientierungen, unterschiedliche Kommunikationsstile)⁶</p> <p>Erfassung der Kommunikationsprozesse in der Praxis Erfassung, Einschätzung und Interpretation der Praxis-situationen und Kommunikationsprozesse mit Eltern²</p> <p>Planung Konzepte und Vorbereitung Konzept für die Gestaltung der Alltagskontakte¹, Gespräche mit Eltern reflektiert vorbereiten³</p> <p>Handlung Generelle Begegnung Offene, aufmerksame, interessierte, feinfühlig, respektvolle, wertschätzende, kultursensible sowie stärken- bzw. ressourcenorientierte Begegnung mit den Eltern/Familien^{1, 3}, Etablierung einer kooperativen und respektvollen Zusammenarbeit mit Familienmitgliedern³, Gestaltung eines professionellen Verhältnisses von Nähe und Distanz²</p> <p>Gesprächssettings der Zusammenarbeit mit Eltern Verschiedene Settings und Methoden der Kommunikation und Kooperation mit Familien begründet, passgenau und reflektiert gestalten³, Schaffung einer Umgebung, die auf Gegenseitigkeit beruhende Austauschbeziehungen fördert¹, Gesprächszugänge zu Eltern unabhängig von lebensweltlichen Hintergründen schaffen³, Herstellen von Rollenklarheit im Kontakt mit den Eltern</p> <p>Führen von Elterngesprächen Anerkennende und wertschätzende Kommunikation mit der Zielgruppe², aktives Zuhören, Vermittlung von Informationen und Rückmeldungen geben^{4, 5}, regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind^{5, 18}, Führen kultursensibler Erst- und Entwicklungsgespräche mit Eltern⁶ auf der Grundlage sorgfältiger Dokumentation, Erwartungen, Sorgen und Hemmungen mit den Eltern kommunizieren⁵, Achten auf eine vorurteilsbewusste und kultursensible Kommunikation^{5, 6}, Information der Eltern über die pädagogische Praxis in einer ihnen verständlichen Sprache⁶, Verfügen über alternative Kommunikationsstrategien⁶</p> <p>Reflexion Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens Kritische Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens³, Reflexion eigener Kommunikationsmuster⁵, Reflexion von Gesprächsverläufen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gesprächskulturen⁶, Gespräche mit Eltern systematisch</p> | <p>Beratung und Unterstützung von KollegInnen bei schwierigen Elterngesprächen^{3, 9}</p> <p>Einsatz von (Praxis-)Forschungsmethoden Fallrekonstruktive, fallverstehende Arbeit als Bestandteil pädagogischer Praxis^{10A}</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| | <p>auswerten³</p> <p>Reflexion der eigenen Rollengestaltung</p> | <p>Reflektierter Umgang mit Konflikten auf der Grundlage einer systematischen, forschungsmethodisch fundierten Analyse von Situationen/Fällen</p> <p>Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen beherrschen, Unterstützung und Beratung des Teams in herausfordernden Situationen und Konflikten mit Eltern³, Einsetzen der Prinzipien der Mediation (Win-win-Postulat)⁹, Lösung und Moderierung möglicher Konflikte⁹</p> |
| <p>Bearbeitung von Konflikten und Krisen¹</p> | <p>Beobachtung Wahrnehmung des Konflikts Wahrnehmung von Konfliktsituationen und Zeigen angemessener Reaktionen⁵</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Krisen und Konflikte und Lösungsstrategien Wissen über die Krisen der Zusammenarbeit mit Eltern¹, Wissen über mögliche Konflikt- bzw. Krisenthemen sowie Belastungssituationen^{1, 3}, Wissen über Konfliktlösungsstrategien^{5, 6}, Wissen über Gesprächsführung in Konfliktsituationen¹, Wissen über Moderationstechniken¹</p> <p>Analyse von Schwierigkeiten Analyse von Schwierigkeiten in den Kommunikationsprozessen⁶, Unterscheidung zwischen interkulturellen Missverständnissen und inhaltlichen Gründen⁶</p> <p>Kenntnisse über weitergehende Hilfen Kenntnisse über weitergehende Hilfen, Unterstützungsmöglichkeiten und entsprechende Institutionen für Familien in besonderen Lebenslagen oder Krisen^{2, 3}</p> <p>Handlung Beratungs- und Konfliktlösungskompetenz Konfliktgespräche mit Eltern gestalten³, Einsetzen von Moderations-, Gesprächsführungs- und kollegialer Beratungskompetenz⁶, Anwendung von Konfliktlösungsstrategien⁶, Ausstragen und konstruktives Beenden von Konflikten⁶, Suchen nach und Finden von Lösungsmöglichkeiten und dialogische Vermittlung¹, Verweis/Begleitung von Familien, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, der im Rahmen der Kita nicht gedeckt werden kann, an andere, spezifischere Institutionen²</p> <p>Reflexion Aufarbeitung des Konflikts Kritische Reflexion der eigenen Konfliktlösungsmuster und des eigenen Konfliktverhaltens³, Austausch im Team über den Konflikt / die Krise, Aufarbeitung des Konflikts sowie Beratung durch die KollegInnen^{1, 6}</p> | |
| <p>Vermittlung des rechtlichen Betreuungsverhältnisses¹</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über die gesetzlichen Vorgaben und rechtlichen Grundlagen zur Zusammenarbeit mit Eltern⁵, Wissen um juristische und pädagogische Reichweite des Betreuungsvertrags¹</p> <p>Wissen über Ausgestaltung von Betreuungsvereinbarungen¹</p> <p>Handlung Vermittlung des Betreuungsvertrags Vermittlung des Betreuungsvertrags und Gestaltungsspielraums¹</p> | |
| <p>Beteiligung der Eltern an den institutionellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes¹</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Bedeutung institutioneller Betreuung, Bildung und Erziehung Wissen um die Bedeutsamkeit der Kindertageseinrichtung als Lebens- und Bildungsort^{5, 6}, Wissen über individuelle Bildungsverläufe⁵, Kenntnisse über die Bedeutung eines regelmäßigen Austauschs über die Entwicklung von Kindern¹, entwicklungspsychologisches Wissen¹, Wissen über kindliche Entwicklungen und Beeinträchtigungen⁵</p> <p>Wissen über die Anwendung von Verfahren im Hinblick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern Kenntnis über Verfahren der Dokumentation und Analyse für die Zusammenarbeit mit Eltern¹, Anwendung diagnostischer Verfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes in verschiedenen Bereichen¹, die Bildungsdokumentation</p> | <p>Sicherung eines regelmäßigen Austauschs Schaffung und Sicherung von adäquaten institutionellen Rahmenbedingungen, die eine systematische und differenzierte Dokumentation des Bildungsprozesses der Kinder erlauben und einen regelmäßigen Austausch zwischen Eltern und Fachkräften fördern¹</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|----------------------------|
| | <p>als Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern begreifen¹⁸</p> <p>Handlung Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern¹, Klärung unterschiedlicher Erziehungs- und Bildungsvorstellungen¹, gemeinsam mit Eltern Unterstützungsmaßnahmen planen⁴, bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtung betreffen, die Eltern entsprechend beteiligen¹⁸</p> <p>Fachliche Begründung des institutionellen Handelns Fachliche Begründung des pädagogischen Handelns im Gespräch mit Eltern¹, mit den Eltern über die Inhalte und Vorgaben des Bildungsplans kommunizieren³</p> <p>Kommunikation mit den Eltern auf Grundlage einrichtungsinterner Verfahren / Darstellung des Entwicklungsverlaufs des Kindes Gesprächsführung mit den Eltern über den Bildungsprozess des Kindes auf der Grundlage von einrichtungsinternen Dokumentationen¹, Nutzen von Methoden der Beobachtung und Dokumentation, um Eltern verstehenden Zugang zu den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder aus Perspektive der Fachkräfte zu ermöglichen^{1, 6}, Eltern in die Sprachförderung der Einrichtung miteinbeziehen und Ideen zur Sprachförderung zu Hause vermitteln⁴, den Eltern den sprachlichen Entwicklungsverlauf des Kindes erläutern¹, gemeinsame Reflexion mit den Eltern über Entwicklungsschritte⁵</p> <p>Austausch über den pädagogischen Alltag Austausch mit den Eltern über die pädagogische Arbeit im aktuellen Setting und dessen Vorteile und Grenzen⁹, kontinuierlicher Austausch mit den Eltern über den Tagesablauf zuhause und in der Einrichtung^{3, 9} und Aufklären über die Bedeutung von Zeit-Strukturen⁹, Unterstützung der Eltern, auch zuhause einen rhythmisierten Tagesablauf sicherzustellen⁹, Informationen zum Materialangebot als Unterstützung für das häusliche Umfeld⁹, Austausch über das Essverhalten³, Vermittlung der Bedeutung des Spiels und Austausch darüber^{3, 6, 9}, Eltern einen Zugang zu den Grunderfahrungen der Kinder eröffnen³</p> <p>Reflexion Reflexion des Austausches mit den Eltern über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes Reflexion der Bedeutung von Auffälligkeiten und (Entwicklungs-)Besonderheiten für Kind und Eltern</p> | |
| Gestaltung von Übergängen zusammen mit den Eltern ¹ | <p>Beobachtung Übergangsphasen beobachten Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse von Kindern und Eltern¹, Beobachtung von Routinen in der Eingewöhnungsphase zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson⁵, Gezielte Beobachtung des Verhaltens des Kindes in der Übergangsphase zur Grundschule</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über die Bedeutsamkeit der Eingewöhnungsphase / von Transitionen Kenntnisse über Transitionsprozesse, damit verbundene besondere Herausforderungen und deren Bedeutung für alle Beteiligten^{1, 3}, Kenntnisse von Konzepten der Transitionsbegleitung in verschiedenen Lebensphasen¹, Wissen über die Bedeutung von Ablöse- und Trauerprozessen unter Berücksichtigung sozialer und ethnischer Bedingungen⁵, Wissen, dass Eltern in der Eingewöhnungsphase unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen haben⁶</p> <p>Wissen über die Bedeutsamkeit des Übergangs zur Schule Kenntnisse über Möglichkeiten, die Eltern im pädagogischen Alltag in die Kooperation mit der Grundschule einzubinden¹</p> <p>Planung Entwicklung eines Eingewöhnungskonzepts Entwicklung einer kultursensiblen, individuell abgestimmten Eingewöhnung⁶ Planung des Transitionsprozesses zur Grundschule</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|----------------------------|
| | <p>Handlung Gestaltung des Übergangs / der Eingewöhnungsphase Erläuterung des Eingewöhnungskonzepts und dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung⁶, partizipative Gestaltung der Alltagsübergänge und Initiierung von Ritualen¹, dialogischer Austausch mit den Eltern über individuelle Bedürfnisse von Kindern und Eltern bei der Gestaltung von Übergängen^{1,3}, Beratung und Information von Eltern im Hinblick auf Übergänge und Aufzeigen von Unterstützungsmöglichkeiten^{3,5}, Eltern konkret Hinweise zur Unterstützung des Kindes im Übergang geben³</p> <p>Übergang zur Schule gestalten Gestaltung des Übergangs und des Abschieds von der Kita mit den Eltern¹, Sicherstellung der Möglichkeit zum Kennenlernen der neuen Institution für die Kinder und Eltern vor dem Übergang⁵, Informierung der Eltern über die aktuellen Gespräche mit der Schule und auf Wunsch Beteiligung der Eltern daran⁵, Fähigkeit zur Netzwerkarbeit bei der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule⁴</p> <p>Reflexion Reflexion der Übergangsgestaltung Austausch im Team über die Bedeutung von Übergängen für die Kinder, Eltern und Fachkräfte sowie die Institution¹, Reflexion eigener Erfahrungen im Hinblick auf Übergänge^{5,6}</p> | | |
| Beteiligung der Eltern an der Konzeptions- und Leitbildentwicklung ¹ | <p>Planung Partizipativer Einbezug der Familien in die Planungs- und Konzeptionsarbeit²</p> <p>Handlung Formulierung von Leitbildern und Zielen Formulierung von Leitbildern und Zielen für die wertschätzende und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern¹</p> <p>Vermittlung der Konzeption Vermittlung der Konzeption und des Leitbilds der Einrichtung¹, sich mit den Eltern über Inhalte verständigen und ihre Partizipation fördern³</p> | Absicherung der Berücksichtigung der Eltern in der Konzeption bzw. Konzeptionsentwicklung Besprechung des Leitbildes mit dem Träger ¹ , Beteiligung der Eltern und der Elternvertretungen an allen wichtigen Entscheidungen, die das Leitbild / die Konzeption betreffen ¹ , Einbindung der Eltern in Ausgestaltung der Einrichtungskonzeption ¹ , angemessene Berücksichtigung des wertschätzenden Umgangs aller Eltern in der Konzeption ⁵ | |
| 2.4 Gestaltung von Angeboten für Elterngruppen | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Angebote für unterschiedliche Elterngruppen Wissen über Angebote und Möglichkeiten, für alle Familien und für spezielle Elterngruppen^{2,5}, Wissen um unterschiedliche Interessen der Eltern und Elterngruppen¹, Wissen um unterschiedliche Angebotsformen der Zusammenarbeit mit Eltern und deren Funktionen^{1,2}, Wissen um die Erreichbarkeit unterschiedlicher Zielgruppen¹, Wissen um spezifische Unterstützungsmöglichkeiten für Familien mit besonderen Bedarfen¹</p> <p>Planung Ziehen von Schlussfolgerungen aus der Analyse der Bedarfe der Eltern und entsprechende Ausrichtung der Angebote¹, Planung zielgruppenspezifischer, passgenauer Angebote², Berücksichtigung der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen und Ressourcen bei der Planung von Vorhaben²</p> <p>Handlung Zielgruppenspezifische Umsetzung der Angebote Einführung und Realisierung von Methoden und entsprechenden Begegnungs- und Unterstützungsangeboten für die Adressaten in der Kita^{1,2,6}, Initiierung und Realisierung zielgruppenspezifischer, passgenauer Angebote^{2,5}, Gestaltung von Angeboten an themenbezogenen Kontakt-, Austausch- und Gesprächsrunden⁵, Bereitstellung bedarfsorientierter Informationen (z. B. über Elternabende, Informationsbroschüren, Handzettel und Kontaktdaten) und Vermittlung von</p> | | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>Förderung elterlicher Reflexion und Kompetenzen², Eltern- und Familienbildung, Elternberatung, Elternkurse</p> | <p>Ansprechpersonen⁵</p> <p>Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität und Inklusion</p> <p>Kultur- und milieuspezifische Kontaktaufnahme¹, Gestaltung niedrigschwelliger Angebote zur Einbindung aller Eltern⁶</p> <p>Evaluation und Reflexion</p> <p>Evaluation der Methoden</p> <p>Kontinuierliche Evaluation der Methoden/Angebote¹, gemeinsame Reflexion über Angebote für Familien und deren Rückmeldungen im Team und mit anderen Fachkräften¹, Reflexion zielgruppenspezifischer Angebote²</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p>Kenntnisse über Modelle der Eltern-/Familienbildung/-beratung</p> <p>Kenntnisse über Modelle der Eltern-/Familienbildung und deren institutionelle Realisierung², Wissen um die Bedeutung von Beratung und Information sowie über Grundkenntnisse in der Beratung⁵</p> <p>Analyse des Bedarfs</p> <p>Einschätzung des Bedarfs und der Fragen der Eltern im Hinblick auf Elternberatung und Familienbildung¹</p> <p>Planung</p> <p>Planung von Angeboten der Eltern-/Familienbildung²</p> <p>Handlung</p> <p>Umsetzung von Methoden der Familienbildung</p> <p>Kenntnis und Realisieren von Methoden der Erwachsenenbildung², individuelle und angemessene Beratung und aktive Begleitung von Eltern⁵, Ermöglichung niederschwelliger trägerinterner und externer Beratungsangebote in der Kita⁵</p> <p>Reflexion</p> <p>Reflexion der Beratung</p> <p>Reflexion eigener Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Beratung⁵ und bzgl. möglicher Angebote der Elternbildung</p> <p>Reflexion der Zuständigkeiten</p> <p>Reflexion der Kompetenz- und Zuständigkeitsgrenzen in der Elternberatung und Familienbildung¹</p> | <p>Realisierung spezifischer Angebote</p> <p>Kenntnisse und Realisierung spezifischer Angebote (z. B. Elternkurse)², Strukturen und Kompetenzen für Elternberatung und Elternbildung im Team schaffen und stärken³, Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts Elternbildung²,</p> <p>Organisation von Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Beratung⁵,</p> <p>Moderation schwieriger Beratungssituationen zwischen Team und Eltern⁵</p> |
| <p>Unterstützung im Aufbau informeller Netzwerke zwischen Eltern¹</p> | <p>Wahrnehmung der Elterngruppen</p> <p>Wahrnehmung der Bedürfnisse der Eltern im Hinblick auf andere Eltern¹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche</p> <p>Wissen über soziale Netzwerke</p> <p>Wissen über Strukturen, den Aufbau und die Bedeutsamkeit von Netzwerken zur (gegenseitigen) Unterstützung von Familien⁵, Kenntnisse über soziale Netzwerke sowie ihre Bedeutung für Eltern und Kinder¹, Kenntnisse über psychologische und soziale Voraussetzungen zum Aufbau eines spezifischen elterlichen Netzwerkes (Bedarfe, Interessen, Anreize)¹, Kenntnis über existierende Netzwerke¹</p> <p>Handlung</p> <p>Eltern miteinander in Kontakt bringen und vernetzen</p> <p>Zusammenbringen der Eltern mit Mitgliedern bestehender Netzwerke^{1, 2}, Nutzen von Alltagssituationen in der Kita, um Eltern miteinander in Kontakt zu bringen⁵, Initiierung und Beförderung von Netzwerken unter den Eltern⁵, Kontaktinitiiierung zwischen Eltern verschiedener Herkunft⁶</p> <p>Evaluation</p> <p>Berücksichtigung der Rückmeldung der Eltern und des professionellen Teams¹</p> | <p>Rücksprache mit dem Träger</p> <p>Kommunikation mit dem Träger, wie ein elterliches Netzwerk unterstützt werden kann (Räume, Nutzung der Infrastruktur)¹, Organisation, Anregung und Kommunikation mit dem Träger¹, zur Bereitstellung eines geschützten Rahmens für Eltern zum Austausch⁵</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>Weitervermittlung an andere weiterführende Institutionen</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um einschlägige Infrastrukturen im Umfeld und weiterführende Einrichtungen Grundlegendes Wissen über einschlägige soziale Infrastrukturen im Umfeld der Kindertageseinrichtung und über Unterstützungssysteme⁵, Wissen um weitergehende Fördermöglichkeiten¹, Wissen über Angebote und Möglichkeiten für Familien mit Kindern mit Behinderung außerhalb der Einrichtung⁷, Wissen über medizinisch-therapeutische Maßnahmen⁵</p> <p>Handlung Verweise und Weitervermittlung an weiterführende Institutionen Verweisen auf weiterführende Institutionen (wie z. B. Erziehungs-, Ehe-, Familien- oder Lebensberatungsstelle) bzw. institutionalisierte Formen der Familienbildung¹, Hinzuziehen anderer Expertenmeinungen in Absprache mit den Eltern⁵, Herstellung zu Erstkontakten zu Beratungsstellen^{1, 5}, Hinweise auf regionale Bildungsangebote bzw. Netzwerke und Austausch darüber^{5, 6}, Kommunikation mit den Eltern über den Verlauf der Zusammenarbeit mit den externen Fachdiensten⁵</p> | |
| <p>2.5 Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität und Inklusion</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Diversität Wissen um die Diversität familiärer Lebensformen sowie spezifische familiäre Lebensbedingungen^{1, 2}, Verfügen über interkulturelle Kompetenz (Wissen über andere Kulturen, Regeln, Rituale etc.)⁷, Wissen über die Lebenssituation von Eltern mit Kindern mit Behinderung⁵, Wissen über die Lebenssituation von Eltern mit Migrationshintergrund⁶, Bewusstsein über Teilhabebarrrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in der eigenen Einrichtung⁶</p> <p>Wissen über Konzepte der Zusammenarbeit mit Eltern Wissen über Konzepte der Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf Sprachförderung, auch unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von Kindern aus mehrsprachigen Familien und Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren⁴</p> <p>Erfassung der Bedarfe Ermittlung der Zufriedenheit der Eltern bezüglich der interkulturellen Zusammensetzung des Teams⁶</p> <p>Handlung Gestaltung der Angebote Kultur- und milieuspezifische Kontaktaufnahme¹, Umsetzung lebensweltlicher, interkultureller und kultursensibler Ansätze³, Gestaltung niedrigschwelliger Angebote zur Einbindung aller Eltern⁶, Schaffen von Barrierefreiheit für die Eltern⁵, Toleranz von kulturellen Unterschieden beispielsweise in Erziehungsstilen, Rollenverständnis, religiösen und kulturellen Gewohnheiten⁶, Sensibilität für verschiedene Familiensituationen²</p> <p>Reflexion Vorurteilsbewusste Reflexion der verschiedenen Familienformen¹</p> | <p>Fundierte Kenntnis über aktuelle Projekte und deren Qualität Wissen über gelungene Projekte der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund⁶ sowie der inklusiven Pädagogik</p> |
| <p>2.6 Beteiligung von Eltern und Familie¹ Verbindung der Kompetenzen der Eltern mit der fachlichen Arbeit der Kindertageseinrichtung¹ / elterliche Beteiligung</p> | <p>Beobachtung Wahrnehmung der Ressourcen der Eltern¹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Formen der Partizipation Wissen über unterschiedliche Formen der Einbindung/Partizipation von Familien^{1, 3}, Einschätzung der Effekte der Beteiligung¹, Wissen über Beteiligungsformen¹, Wissen über die rechtlichen Regelungen zur Elternvertretung¹</p> <p>Planung Konzipierung von Angeboten zur Einbindung Entwicklung von Angeboten zur Einbindung von Familien und Elternvertretern ausgehend von den Bedürfnissen der Familien¹</p> | <p>Kontinuierlicher Austausch mit ElternvertreterInnen Anleitung der Reflexion im Team zum Austausch¹, Gewährleistung eines regelmäßigen Informationsaustausches mit den ElternvertreterInnen und Dokumentation der Ergebnisse¹</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|---|
| | <p>Handlung Partizipation von Eltern im pädagogischen Alltag Zugehen auf Familien, Aufgreifen von Initiativen und Motivation zur Beteiligung¹, Beteiligung von Eltern an der Mitbestimmung und Mitgestaltung der pädagogischen Angebote⁵, Einbindung der elterlichen Fähigkeiten und Kompetenzen (z. B. bei Raumbgestaltung, Newsletter)⁵, Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern³ Elternvertretung Information der Elternvertreter¹, Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat sowie übergeordneten Elternorgnen⁵ Herstellung von Bindungen zwischen Eltern und Sozialraumakteuren sowie (lokalen) (Fach-)Politikern</p> <p>Reflexion Reflexion im Team Reflexion im Team über die Möglichkeiten zur Einbindung der Familien in die Arbeit der Kita¹, Reflexion im Team über Chancen und Grenzen der Beteiligung der Eltern¹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Informationsgestaltung Wissen um Ziele und Wirkung der Informationsgestaltung¹, Wissen über verschiedene Kommunikationswege und -instrumente¹, Wissen um datenschutzrechtliche Grundlagen¹</p> <p>Handlung Transparenz des Alltags in der Kita für die Eltern Anwendung verschiedener Instrumente und Formen der Kommunikation¹, Dokumentation des Alltags in der Kindertageseinrichtung sichtbar für die Eltern¹</p> <p>Reflexion Reflexion über die Informationsgestaltung Reflexion über Ziele und Wirkungen der Informationsarbeit im Team¹, Reflexion der Rückmeldungen der Eltern zur Informationsarbeit¹</p> | |
| 2.7 Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern ¹ | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Beschwerdemanagement Wissen um Funktion, Organisation und Ablaufplan des Beschwerdemanagements¹</p> <p>Planung Konzipierung eines Beschwerdemanagements Erarbeitung eines Beschwerdemanagements im Team¹</p> <p>Handlung Umsetzung eines Beschwerdemanagements Ermöglichung der organisatorischen Voraussetzungen für ein Beschwerdemanagement¹, Kontinuierliche Realisierung des Beschwerdemanagements</p> <p>Reflexion Reflexion im Team Reflexion im Team über Beschwerden¹</p> | Monitoring des Beschwerdeverfahrens Monitoring des Beschwerdeverfahrens von der Aufnahme bis zur Maßnahme ² , Reflexion der Auswirkungen auf die Beziehungsdynamik des Teams ¹ , angemessene Bearbeitung der Beschwerden im Team ¹ |
| 2.8 Organisation und Gestaltung eines Beschwerdemanagements ¹ | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Kenntnisse über Wandlungsprozesse Kenntnisse über gesellschaftliche und familiäre Wandlungsprozesse¹, veränderte familiäre Bedarfslagen¹ sowie kompetenzorientierte Beratungs- und Bildungskonzepte¹</p> <p>Handlung Ausrichtung der Arbeit zu einem familienorientierten Ansatz</p> | Weiterentwicklung der Konzeption u. a. in Bezug auf Familien und Angebotsgestaltung ¹ Formulierung eines weiterführenden familienorientierten Auftrags für die Einrichtung ¹ , Stärkung der familienorientierten Beratungskompetenz im Team ¹ |
| 2.9 Beteiligung an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung ¹ / Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum | | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|-------------------------|--|--|
| | <p>Reflexion Reflexion über Weiterentwicklung Reflexion über ein verändertes Bild von Familien sowie den eigenen (sozial-)pädagogischen Ansatz¹, Reflexion mit dem Team/Träger über die veränderten Bedarfe und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses eines familienorientierten Auftrages¹, gemeinsames Überprüfen der Weiterentwicklung mit den Eltern¹</p> | Steuerung der Umsetzung Planung, Steuerung und Umsetzung des weiterentwickelten Angebots ¹ , Einsetzen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten ¹ , Aufbau von Netzwerken und Kooperation ¹ |

Tabelle 29: Kompetenzmatrix Arbeit in und mit der Institution

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>3.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertesystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen zu historischen, aktuellen und persönlich geprägten Orientierungen im Hinblick auf Kooperation im Team allgemein, Wissen zu historischen, aktuellen und persönlich geprägten Orientierungen im Hinblick auf weibliche und männliche Fachkräfte³</p> <p>Handlung Begegnung im Team auf offene, aufmerksame, interessierte, feinfühlig, respektvolle und wertschätzende sowie stärken- bzw. ressourcenorientierte Weise³, Einfühlung in die Sichtweise anderer⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Bereitschaft, die eigene Sicht auf das Kind (und dessen Familie) um die Sichtweisen anderer zu ergänzen⁵, Bereitschaft, die eigenen pädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen im Sinne einer inklusiven Einrichtungskonzeption weiterzuentwickeln⁵, Austausch und Verständigung über gemeinsame Werte und Leitprinzipien qualitativ hochwertiger Praxis</p> | <p>Thematisierung der professionellen Haltung^{3, 6} Suchen nach Unterstützungsstrategien im Team und mit anderen Fachkräften bzw. gemeinsame Entwicklung von Unterstützungsstrategien³, Stellen verbindlicher Anforderungen an eine professionelle Haltung für das ganze Team und Unterstützung in der Umsetzung³, Thematisierung politischer und gesellschaftlicher Ursachen von Ungleichheiten im Team⁶</p> |
| <p>3.2 Fähigkeit zur Arbeit im Team</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Gruppenprozesse, eigene Kompetenzen und Kompetenzen von Teammitgliedern^{5, 14} Systematisches Wissen über die Dynamik von Gruppenprozessen, zu Leitungsaufgaben, zur Konfliktlösung und zu Methoden der Partizipation¹⁴, Wissen um die Notwendigkeit der engen Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen mit unterschiedlichen professionellen Kompetenzen in einem Team⁵</p> <p>Handlung Umgang der Teammitglieder miteinander^{3, 5} Beteiligung an Prozessen der gleichberechtigten fachlichen Kommunikation⁵, aktive Beteiligung an der Problemlösung im Team⁵, Achtung und Respektieren aller Teammitglieder gleichermaßen⁵, regelmäßiger Austausch auf Augenhöhe im Team⁵, Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für KollegInnen³, Etablierung einer konstruktiven Gesprächs- und Feedbackkultur im Team³, Gestaltung einer Kultur der Experimentierfähigkeit und Fehlerfreundlichkeit, partizipative Gestaltung der inhaltlichen und organisatorischen Aufgabenverteilungen</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion über den Austausch^{4, 5, 6} Reflexion des Austauschs der Teammitglieder⁶, Reflexion über den Austausch mit Eltern im Team⁴, Reflexion im Team über die Information und Beratung von Eltern⁵ Auseinandersetzung mit dem eigenen (Selbst-)Bewusstsein des Teams / der Institution</p> | <p>Führungskompetenz^{1, 3, 5, 6} Anleitung von Reflexionen im Team^{1, 3}, Moderation, Leitung und Führung eines interdisziplinären Teams⁵ Führung, Leitung und Moderation von Teamentwicklungsprozessen⁵, Schützen des Teams vor Überforderung³, Sensibilität für Ressourcen und Bedürfnisse des Teams und der einzelnen MitarbeiterInnen³, partizipative Einbeziehung des Teams bei Berücksichtigung individueller Berufsbiografien, Alter und Geschlecht der MitarbeiterInnen³ Vernetzung im Team und Kompetenztransfer^{3, 6} Wissen an MitarbeiterInnen weitergeben (Verbesserung des Informationsflusses)³, Initiierung von Kooperationen zwischen MitarbeiterInnen⁶ Kenntnisse über Konzepte des Wissensmanagements Kenntnis unterschiedlicher Stufen der Teamkooperation Evaluation der Teamqualität</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| | <p style="text-align: center;">Kompetenzen im Prozess</p> | <p>Gestaltung einer Kultur der <u>Experimentierfreudigkeit und Fehlerfreundlichkeit</u> Systematisierung und strukturelle Absicherung des fachlichen Austausches im Team, Reflexion des eigenen Führungs- und Rollenverständnisses und Nähe-Distanz-Verhältnisses zu den MitarbeiterInnen</p> |
| <p>Zusammenarbeit im Team unter Berücksichtigung von Inklusion und kultureller Heterogenität</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über kulturelle Heterogenität im Team⁶ Kenntnis von Theorien und Forschungsergebnissen zu Gruppenprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Teams⁶, Kenntnis über das Spannungsfeld kulturell heterogen zusammengesetzter Teams⁶</p> <p>Handlung Umgang im Team mit Aspekten der Inklusion und Diversität^{5, 6} Interesse für, Unterstützung und Nutzung von mehrsprachigen Kompetenzen im Team⁶, Nutzung der Erfahrungen aus einem heterogenen Team für die vorurteilsbewusste Arbeit mit Kindern⁶, Begegnung von KollegInnen unterschiedlicher Herkunft mit Neugier und Offenheit⁶, Fähigkeit zur Weitergabe eigenen Wissens und eigener Handlungskompetenzen an andere Teammitglieder, Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen Berufsprofile</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Herausforderungen⁶ Reflexion informeller hierarchischer Arbeitsteilung auf der Basis von Macht und Kultur zwischen den MitarbeiterInnen⁶ Reflexion der Herausforderungen, die sich durch die Heterogenität des Teams ergeben und Reflexion der eigenen Position im Team⁶</p> | <p>Diversity-Management^{5, 6} Kenntnis von Konzepten zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen⁶, Engagement gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams⁶, Umsetzen von Diversity-Management im Team⁵ Kenntnisse über Strategien multiprofessioneller Personalentwicklung</p> |
| <p>Fähigkeit zur angemessenen Bewältigung von Konflikten im Team</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Konfliktlösungsstrategien¹⁴</p> <p>Handlung Umgang mit Konflikten^{9, 14} Fähigkeit zur Analyse der Dynamik von Gruppenprozessen und zur Konfliktlösung¹⁴, Entwicklung eines aufeinander abgestimmten Umgangs mit Konflikten⁹</p> | <p>Vermittlung in Konfliktsituationen^{3, 9} Konstruktiver Umgang mit Konflikten und herausfordernden Situationen³, Reflexion des eigenen Verhaltens bei divergierendem Verhalten und in herausfordernden Situationen³, Vermittlung zwischen Einzelnen im Team³ Reflexion von Konflikten und Konfliktlösungen^{3, 9} Kritische Reflexion von Konfliktlösungsstrategien, die in der Einrichtung bevorzugt werden⁹</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|--|
| <p>Zusammenarbeit im Team im Hinblick auf die Umsetzung pädagogischer Aufgaben</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über ExpertInnen im Team⁴ Gemeinsame Analyse pädagogisch relevanter Aspekte der Arbeit^{3, 4} Gemeinsame Analyse des dialogischen Verhaltens der Fachkräfte und der Interaktionssituationen im Team⁴</p> <p>Planung Individualisierte Bildungsplanerstellung im Team⁴ Planung der nächsten Schritte für das individuelle Kind mit KollegInnen⁴, Abstimmung der individualisierten Planung mit der Planung von gruppenbezogenen Prozessen und Bildungsangeboten</p> <p>Handlung Pflege des fachlichen Dialogs im Team⁴ Strukturelle Absicherung des systematischen fachlichen Austausches im Team, Gestaltung der Zusammenarbeit im Team im Sinne ko-konstruktiven Lernens</p> <p>Partizipative Verteilung von Aufgaben im Team</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion im Team über Aspekte pädagogischer Arbeit^{3, 4, 9} Gemeinsame Reflexion des Spielverhaltens der Kinder⁹, des Interventionsverhaltens der Fachkräfte⁴, Reflexion des Kooperationsklimas in Bezug auf Entwicklung und Absicherung von Professionalität</p> | <p>Initiierung fachlicher Diskussionen und Aufzeigen der Bedeutung, z. B. von Bindung zwischen Fachkräften und Kind⁹, zu responsivem Interaktionsverhalten⁹, zum Beziehungsklima im eigenen Team⁹ etc.</p> <p>Unterstützung des Teams in der Rollen- und Aufgabenklärung</p> |
| <p>3.3 Begleitung der Lern- und Bildungsprozesse von PraktikantInnen und Auszubildenden³</p> | <p><u>Praxisanleitung bzw. Mentoring</u> Kommunikation mit Auszubildenden über fachliche Grundlagen³, Entwicklung von Aufgabenstellungen für Auszubildende³, Anleitung von Auszubildenden und Mentoring von Studierenden³ <u>Gestaltung von Kontakten zu den Ausbildungsstätten</u></p> | <p><u>Entwicklung von Konzeptionen zur Theorie-Praxis-Verzahnung</u> Reflexion des Unterstützungsbedarfs von BerufseinsteigerInnen Kenntnis über Mentorenprogramme zur Begleitung des Berufseinstiegs</p> |
| <p>3.4 Bewältigung organisatorischer (und hauswirtschaftlicher) Anforderungen</p> | | |
| <p>3.5 Gestaltung notwendiger administrativer Abläufe</p> | | <p>Kenntnis fachlicher Profile³ Kenntnis des fachlichen Profils einer Einrichtung³</p> |
| <p>3.6 Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Kenntnisse des Bildungsprogramms^{3, 6, 9, 14} Grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen des Bildungsprogramms/Bildungsplans^{3, 6} sowie der Bildungsbereiche der jeweiligen Bildungspläne¹⁴, Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention⁶</p> <p>Handlung Umsetzung des Bildungsprogramms/Bildungsplans^{3, 18} Beschreibung und Kommunikation der Umsetzung der Rahmenpläne in der Konzeption jeder Einrichtung¹⁸, Umsetzung der Vorgaben in der Praxis³, Erörterung und Verwirklichung der Umsetzung von Vorgaben in Bezug auf die Bildung von Kindern³</p> | <p><u>Detaillierte Kenntnisse des Bildungsprogramms^{3, 6}</u> Wissen um fachpolitische Verortung/Entstehung des Plans³, Kenntnisse möglicher Diskussionsorte (Foren, AGs, Zirkel)³, Kritische Reflexion von Stärken und Schwächen des jeweiligen Programms, Abgleich mit den je spezifischen Bedarfen und Lebenslagen der NutzerInnen einer</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|--|--|
| | <p>Kompetenzen im Prozess</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Umsetzung^{3, 6, 18} Reflexion der Umsetzung der Rahmenpläne in der Konzeption jeder Einrichtung und Entwicklung einer eigenen, fachlich begründeten Position¹⁸, kritische Prüfung der Umsetzung der Vorgaben^{3, 6}, Überprüfung der eigenen Einstellung zum Bildungsprogramm³</p> | <p>Kita</p> <p>Weiterführende Auseinandersetzung mit dem Bildungsprogramm^{3, 6, 9} Sicherung des Transfers des Bildungsprogramms in die Konzeptionsentwicklung³, eventuelle Förderung der Zusammenarbeit mit den AutorInnen, Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis³</p> |
| <p>Konzeptionsentwicklung und beständige, aktive Auseinandersetzung mit der Konzeption</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Kenntnisse über Konzeptions- und Leitbildentwicklung^{2, 3} Kenntnisse zur Team- und Leitbildentwicklung², Wissen über verschiedene konzeptionelle Rahmungen³, Kenntnis der Funktion einer Konzeption hinsichtlich der Orientierungsqualität einer Einrichtung für die Bildung, Betreuung und Erziehung³</p> <p>Handlung (Weiter-)Entwicklung der Konzeption^{3, 5, 6, 14} Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung von Konzeptionen in multiprofessionellen Teams¹⁴, fachlich begründete Verankerung des Bildungsverständnisses in der Konzeption³, Einbezug aller Handlungsfelder in die Konzeption der Einrichtung^{5, 6}</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Auseinandersetzung mit der Konzeption^{3, 5, 6} Reflexion über die eigenen Einstellungen gegenüber der Weiterentwicklung der Einrichtung⁶, regelmäßige Reflexion der Veränderung der pädagogischen Konzeption bezogen auf den pädagogischen Alltag im Team⁵</p> | <p>Steuerung von Konzeptionsentwicklungsprozessen^{5, 6} Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Strukturierung von konzeptionellen Entwicklungsprozessen⁵</p> |
| <p>Ausarbeitung und Weiterentwicklung einer Konzeption im Hinblick auf kulturelle Heterogenität</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Teilhabebarrrieren und Diskriminierung⁶ Bewusstsein über Teilhabebarrrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der eigenen Einrichtung⁶, grundlegendes soziologisches Wissen bezüglich gesellschaftlicher Ungleichheit und Machtverhältnisse⁶ Kenntnis rechtlicher Grundlagen⁶ Kenntnis der wichtigsten rechtlichen Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund⁶, Kenntnis des gesetzlichen Auftrags, ethnische, sprachliche und religiöse Hintergründe bei der Konzeption von Angeboten zu berücksichtigen⁶ Wissen um interkulturelle, diversitätsbewusste und inklusive Pädagogik⁶</p> <p>Handlung Umsetzung diversitätsbewusster Qualitätsentwicklung⁶ Mitwirken an der Umsetzung einer Qualitätsentwicklung für inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik⁶, aktiver zielgruppenspezifischer Einsatz und Auswahl von Methoden und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung mit Blick auf interkulturelle Erziehung und Bildung⁶ Berücksichtigung von Inklusion bei der Konzepterstellung⁶</p> | <p>Anregung diversitätsbewusster und inklusiver Qualitätsentwicklung⁶ Kenntnis inklusionsspezifischer Instrumente der Qualitätsentwicklung⁶, Forcierung des diversitätsbewussten Leitbilds als Grundlage organisationsinterner Entscheidungsabläufe und Kommunikationsstrukturen (mit Kindern, im Team und Eltern)⁶</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption unter inklusiven Aspekten (Barrierefreiheit etc.)</p> | <p>Kompetenzen im Prozess Reflexion</p> <p>Inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Konzeption mit anderen Teammitgliedern und der Leitung⁶, Entwicklung inklusionsspezifischer Kriterien für ein Qualitätshandbuch der Einrichtung⁶</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der eigenen Praxis vor dem Hintergrund der Diversität⁶ Reflexion über stigmatisierende Effekte zielgruppenspezifischer Angebote⁶</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um inklusive Konzeption⁵ Kenntnis wesentlicher Bestandteile einer pädagogischen Konzeption für eine inklusive Kindertageseinrichtung⁵</p> <p>Wissen um Barrierefreiheit⁵ Wissen um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung⁵, Kenntnis räumlich-materieller und sozialer Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung⁵</p> <p>Handlung Engagement bei der Erstellung einer inklusiven Einrichtungskonzeption⁵ Formulierung von Beiträgen zu einer inklusiven Einrichtungskonzeption auf den verschiedenen Einrichtungssebenen⁵</p> <p>Umgang mit Barrieren⁵ Erkennen und Abbauen von Barrieren⁵, Agieren und aktives Kommunizieren gegen Barrieren „in den Köpfen“⁵, Einbringen von eigenen Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team⁵</p> <p>Bereitschaft zur Evaluation der inklusiven pädagogischen Arbeit⁵ Formulierung von Evaluationskriterien und Qualitätsstandards für die inklusive pädagogische Arbeit⁵, Bereitschaft, die eigene inklusive pädagogische Arbeit einem Prozess der Fremdevaluation und externen Qualitätsprüfung aussetzen⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Erstellung einer inklusiven Konzeption⁵ Reflexion des eigenen Anteils an der Entwicklung einer inklusiven Einrichtungskonzeption⁵, Bereitschaft, das Leitbild der Inklusion in allen Bereichen der Einrichtungskonzeption zu verankern⁵</p> <p>Reflexion der Barrierefreiheit⁵ Reflexion der Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit⁵, Bereitschaft, die eigenen Barrieren „im Kopf“ kritisch zu reflektieren und abzubauen⁵</p> | <p>Führung und Anleitung der Erstellung einer inklusiven Konzeption⁵ Führung und Anleitung des konzeptionellen, inklusiv ausgerichteten Entwicklungsprozesses in Kindertageseinrichtungen⁵, regelmäßiger Austausch mit anderen Kitas und dem Träger⁵ unter der Inklusionsperspektive</p> <p>Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung in Bezug auf die barrierefreie Gestaltung mit allen Beteiligten⁵</p> |
| <p>Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption unter verschiedenen inhaltlichen Gesichtspunkten (z. B. Geschlechtsspezifik, Erweiterung für den U3-Bereich)</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Besonderheiten in der Arbeit mit unter Dreijährigen³ Kenntnis der rechtlichen Grundlagen und relevanten Aspekte des Bildungsplanes des jeweiligen Bundeslandes für Kinder unter drei Jahren³</p> <p>Handlung Aufbau/Erweiterung der Einrichtung für unter Dreijährige im Team³ Aufbau/Erweiterung kooperativ im Team gestalten³, Entwicklung eigener Vorschläge, wenn der jeweilige Bildungsplan sich wenig auf die Altersgruppe der unter Dreijährigen bezieht³, Bereitschaft, professionelles Profil für Formen der Altersmischung zu entwickeln und eigene Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren sowie zu kommunizieren³</p> <p>Evaluation und Reflexion</p> | <p>Differenziertes Wissen über Besonderheiten der unter Dreijährigen Gestaltung der Strukturqualität unter Berücksichtigung von U3-Kindern (Bedarfsplanung, Aufgabenplanung, Beziehungsqualität und -kontinuität, Gruppenzusammensetzung, Öffnungszeiten, Raumgestaltung und Materialausstattung)³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|---|
| <p>Qualität (weiter-) entwickeln und sichern</p> | <p>Reflexion der Einstellung zur Arbeit mit unter Dreijährigen Reflexion der eigenen Einstellung bezüglich der Betreuung von Kindern unter drei Jahren³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Bedeutung und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung^{3, 5, 6, 14} Wissen um und Verstehen von Methoden der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements^{5, 14}, Wissen um die Bedeutung von Evaluation und Qualitätsentwicklung⁷, Verständnis von Qualitätssicherung als dynamischen Prozess im gesamten Team³ Anwendungsbezogenes Wissen um Qualitätsdimensionen³ Kenntnis und anwendungsbezogenes Wissen über die zentralen Qualitätsdimensionen³, detailliertes Wissen zu relevanten Aspekten der Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität³ Kenntnis von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und deren Effekten⁶ Kenntnis trägerinterner und externer Unterstützungsangebote für Qualitätsentwicklung⁶, Verständnis als (Mit-)GestalterIn in Prozessen der Organisationsentwicklung und Übernahme von Verantwortung⁶</p> <p>Handlung Gestaltung der Qualitätssicherung^{3, 6} Verfolgung der fachlichen Diskussion durch Lektüre von Fachzeitschriften und Besuche von Fachtagungen und deren Nutzung zur eigenen Weiterentwicklung³, Durchführung von Elternbefragungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung⁶, klare Zuständigkeiten verteilen für Aufgaben der Konzeptions- und Qualitätsentwicklung</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Qualitätsentwicklung⁵ Reflexion der eigenen Rolle bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung³, Reflexion der Verantwortungsbereiche für Konzeptions- und Qualitätsentwicklung</p> | <p>Wissen um Aspekte der Qualitätsentwicklung^{7, 3, 5, 6} Theoretisches und empirisch fundiertes Wissen zu aktuellen Qualitätsdimensionen³, Kenntnis von Instrumenten zur Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung^{3, 6}, Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen^{1, 5} Reflexion der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen^{5, 6} Reflexion der Veränderung der Praxis durch die Implementierung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung⁶, Reflexion der eigenen Rolle bei der Gestaltung von Prozessen der Evaluation und Qualitätsentwicklung⁵, Wissen über Strategien zur Organisationsentwicklung, Einwerbung von Projektmitteln, Sponsoring Evaluation der Qualitätsentwicklung^{3, 5} Anwendung von Verfahren der Evaluation und des Qualitätsmanagements⁵, Beteiligung an Prozessen der Selbstevaluation und des internen Qualitätsmanagements⁵, Einigung im Team auf ein einheitliches Methodenset³ Anleitung, Führung und Moderation von Qualitätsentwicklungsprozessen im Team^{1, 3, 5, 6} Unterstützung des Teams bei der Beachtung und Verwirklichung der Qualitätskriterien im Alltag³ Begleitung der Teammitglieder bei der Organisationsentwicklung⁶, Anleitung und Begleitung des Einsatzes der Instrumente zur</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|---|
| <p>Gemeinsame Gestaltung anregungsreicher Entwicklungsumgebungen</p> | <p style="text-align: center;">Kompetenzen im Prozess</p> <p>Beobachtung Beobachtung der Raumnutzung² Beobachtung der Raumnutzung und die Erweiterung des Aktionsradius der Kinder beobachten und beachten³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die gemeinsame Planung und Umsetzung von Bildungssituationen⁵ Wissen um die Bedeutung der Planung, Umsetzung, Besprechung und Analyse von Bildungssituationen im Team⁵, Kenntnis der Möglichkeiten der gemeinsamen Planung und Umsetzung von Bildungssituationen⁵</p> <p>Wissen um Raumgestaltung^{3, 9} Gemeinsame Analyse von Problemen bei der Raumgestaltung³, Wissen über theoretische Grundlagen und entwicklungspsychologische Begründungen für Raumaufteilung und Materialangebot³, Wissen um die Bedeutung und Funktion von räumlichen Strukturen (für das Zurechtfinden in der Umwelt, emotionale Sicherheit und Stabilität, Aufbau eigener Vorstellungen für die Welt, Aufbau verlässlicher Beziehungen)⁹</p> <p>Planung Gemeinsame Planung von Angeboten und Raumaufteilung^{3, 5} Planung von Erfahrungsangeboten im Team^{3, 5}, Planung von Raum- und Außengelände im Team³, Planung der Raumaufteilung innen nach relevanten Prinzipien und Funktionsbereichen³</p> <p>Handlung Raumgestaltung und Materialauswahl im Team^{3, 5, 14} Fähigkeit zur Gestaltung und Strukturierung eines entwicklungsfördernden Umfeldes (Innen-/Außenräume, Material) einschließlich Sozialraum¹⁴, Einbringen der eigenen Ideen zu Bildungsangeboten in die Teamarbeit und Diskussion der Ideen⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Bildungsangebote⁵ Gemeinsame Reflexion im Team über die Bildungsangebote der Einrichtung⁵</p> | <p>Qualitätssicherung³, Anstoßen reflexiver Prozesse im Team zu Qualitätskriterien und -dimensionen³</p> <p>Weiterführende Gestaltung der Qualitätsentwicklung^{3, 5, 6} Einrichtungsspezifische Definition und Sicherung von Qualitätsdimensionen³, Bereitschaft, die Leitungstätigkeit einem Prozess der Evaluation und Qualitätsentwicklung zu unterziehen⁵, zielgruppenadäquate Entwicklung und Reaktion auf Qualitätsanforderungen⁶</p> <p>Weiterführendes Engagement in der Raumgestaltung^{3, 9} Beteiligung an politischer Anschlussarbeit², Einsatz für pädagogisch unverzichtbare Elemente bzw. Grundsätze beim Bau von Krippen/Gruppen von Kleinkindern³, Verhandlung mit Aufsichtsbehörden³</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|
| Durchführung regelmäßiger Fallbesprechungen | <p>Reflexion der Raumgestaltung und des eigenen Verhaltens im Raum⁹ Reflexion der eigenen Vorlieben bei der räumlichen Gestaltung⁹, Reflexion des eigenen Ordnungsbedürfnisses⁹, Vergleich und Bewertung unterschiedlicher Raumkonzepte mit Blick auf die eigene pädagogische Praxis⁹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über die Gestaltung von Fallbesprechungen^{4, 5} Wissen um die Bedeutung des Verstehens von Fällen bezogen auf die Gruppenarbeit⁵, Kenntnis von Möglichkeiten der Gestaltung von Fallbesprechungen^{4, 5}</p> <p>Handlung Durchführung von Fallbesprechungen⁵ Systematische Darstellung von Informationen über einzelne Kinder im Team^{4, 5}, Aufnehmen von Anregungen aus den verschiedenen Sichtweisen von Kindern im Team⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Fallbesprechung^{4, 5} Reflexion im Team über den Prozess der Fallbesprechung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des kommunikativen Austauschs⁵, Reflexion über die eigene Rolle in den Fallbesprechungen und den Rückmeldungen aus dem Team⁴</p> | <p><u>Moderation und Anleitung von Fallbesprechungen</u>^{4, 5} Kenntnis der Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Fallbesprechungen im Team⁵, Gewährleistung der Durchführung von Fallbesprechungen im Team⁵, Moderation von Fallbesprechungen im Team^{4, 5}</p> |
| 3.7 Aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen Träger und Institution | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Interessen des Trägers^{3, 5} Wissen um die Interessen des eigenen Trägers⁵, Kenntnis der datenschutzrechtlichen Vorgaben oder Empfehlungen des Trägers³</p> | <p><u>Zusammenarbeit mit dem Träger im Hinblick auf die pädagogische Arbeit</u>³ Vermittlung zwischen pädagogischen Leitvorstellungen mit Interessen von Eltern und Trägern³</p> <p><u>Koordination der Öffentlichkeitsarbeit mit dem Träger</u>^{4, 5}</p> <p><u>Teilnahme an Förderprogrammen</u>⁶ Stellung von Förderanträgen in Absprache mit dem Träger⁶, Verhandlung mit Träger über die Beteiligung an Maßnahmen, Anträgen etc.⁶</p> <p><u>Zusammenarbeit mit dem Träger im Bereich diversitätsbewusste und inklusive Pädagogik</u>^{4, 6} Engagement gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams⁶, Kenntnis der Vorgaben durch den Träger für Qualitätsentwicklung im Rahmen der inklusiven Frühpädagogik⁶</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|--|
| <p>3.8 Öffentlichkeitsarbeit</p> | <p style="text-align: center;">Kompetenzen im Prozess</p> <p style="text-align: center;">Reflexion</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Bedeutung von Formen der Öffentlichkeitsarbeit^{1, 5} Wissen, um die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit für die Einrichtung^{1, 5} und berufliche Anerkennung¹, Kenntnis von Potential und Formen der Öffentlichkeitsarbeit⁵, Kenntnis vorhandener AnsprechpartnerInnen des Trägers für Öffentlichkeitsarbeit⁵</p> <p>Planung Strategien entwickeln zur Dokumentation der eigenen Arbeit nach außen (Öffentlichkeitsarbeit) Öffentlichkeitsarbeit und Inklusion⁵ Wissen um die Bedeutung einer Öffentlichkeitsarbeit für die Idee der Inklusion⁵</p> <p>Handlung Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit^{3, 5, 9} Transparente Gestaltung der Bildungsarbeit für die Öffentlichkeit², gemeinsame Festlegung von Formen und Zielen der Öffentlichkeitsarbeit mit dem Team⁵, Austausch über stattfindende Öffentlichkeitsarbeit mit dem Team⁵, Nutzung der trügereigenen Öffentlichkeitsbeauftragten⁵, Anpassung der Sprache an die Zielgruppen⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der stattfindenden Öffentlichkeitsarbeit^{1, 5} Reflexion der stattfindenden Öffentlichkeitsarbeit mit dem Team⁵, Reflexion im Team über Ziele und Wirkungen der Öffentlichkeitsarbeit¹, Reflexion der internen und externen Anerkennungskultur</p> | <p>Raumgestaltung mit dem Träger planen³ Gemeinsame Planung der Raumgestaltung mit Träger, Bauleitung, Architekturbüros³</p> <p>Wissen um Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit und deren Wirkung^{1, 5} Wissen über die Eignung von verschiedenen Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit und deren Wirkung für die Kindertageseinrichtung¹, Auswahl, regelmäßige Anwendung und Evaluation der Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit^{1, 5}</p> <p>Kooperation mit Externen zum Zweck der Öffentlichkeitsarbeit⁵ Pflege von Kontakten mit MedienvertreterInnen⁵, Unterstützung der Öffentlichkeitsbeauftragten⁵</p> <p>Vertreten von spezifischen Inhalten^{3, 5} Präsentation der inklusiven Arbeit bei Veranstaltungen, in Medien und in politischen Gremien⁵, Vertreten des Aufbaus neuer Angebote³</p> |
| <p>3.9 Umsetzung von Förderprogrammen im Kontext fachpolitischer Rahmenbedingungen</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Allgemeine Kenntnis von Fördermöglichkeiten⁶</p> <p>Handlung Beteiligung an Förderprogrammen⁶ Aktive Beteiligung an der Umsetzung von Förderprogrammen und Projekten⁶</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion über die Umsetzung von Förderprogrammen⁶ Reflexion der eigenen Haltung zur Umsetzung von Förderprogrammen und Projekten⁶</p> | <p>Kenntnis der Modalitäten von Förderprogrammen⁶ Kenntnis bundes-, landes- und ortsspezifischer Fördermöglichkeiten und Beratungsangebote⁶ Kenntnis rechtlicher Regelungen für die Antragstellung der Förderprogramme⁶, Kenntnis aktueller (fach-)politischer Positionspapiere⁶</p> <p>Prüfung von Angeboten und Stellen von Förderanträgen⁶ Prüfung und Systematisierung von Informationen und deren Angemessenheit für die Einrichtung und ihre Zielgruppen⁶</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|---|
| 3.10 Betriebswirtschaftliches Management / Einwerbung von Projektmitteln / Sponsoring | | <p>Teilnahme an Projekten und Fördermaßnahmen⁶</p> <p>Management von Fördermaßnahmen und Projekten in Zusammenarbeit mit Team⁶, Einbringen von Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Begleitstudien ins Team⁶</p> <p><u>Kenntnis und Prüfung finanzieller Aspekte</u>^{3, 6}</p> <p>Prüfung der materiellen Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption⁶, differenzierte Kenntnis gesetzlicher Grundlagen (Finanzierungsregelungen, Rechtslage Kitagesetze)³</p> <p>Fundraising und Sponsoring^{3, 5}</p> <p>Nutzung von Unterstützungspotentialen lokaler Unternehmen (Fundraising, Sponsoring)⁵</p> |
| 3.11 Personalentwicklung | | <p><u>Wissen um Personalschlüssel und -standards</u>^{3, 6}</p> <p>Detailliertes Wissen zu relevanten Aspekten der Strukturqualität und des Personalschlüssels³</p> <p>Differenzierte Kenntnis gesetzlicher Grundlagen (Vorgabe Personalstandards, fachliche Empfehlungen zu Personalstandards)³, Beachtung der heterogenen Zusammensetzung des Teams bei der Einstellung⁶</p> <p><u>Regelmäßiges Führen von MitarbeiterInnengesprächen (Zielvereinbarungsgesprächen)</u></p> <p><u>Erkennen von Weiterbildungsbedarfen</u>³</p> <p>Erkennen von Weiterbildungsbedarfen im Team, Planung von Teilnahme an Weiterbildung und Auswahl geeigneter Angebote³, Organisation und Mitgestaltung innerbetrieblicher Fortbildungsangebote³, Kenntnisse</p> |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| <p>Kompetenzebene 1 bzw. 2</p> | <p>Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion</p> | <p>Mögliche Differenzierungen</p> |
| | | <p>von Strategien zur langfristigen und systematischen Personalrekrutierung Kenntnisse von Strategien zur Mitarbeiterbindung</p> |

Tabelle 30: Kompetenzmatrix Vernetzung und Kooperation

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche im Prozess Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| <p>4.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um ergänzende institutionelle Angebote für Kinder und Familien¹, Bereitschaft, die eigene Berufsrolle zu reflektieren, sich auf zeitliche und inhaltliche Anforderungen der Kooperation einlassen</p> <p>Handlung Akzeptanz und Ermöglichung von Offenheit und Transparenz bezogen auf die eigene pädagogische Arbeit² Grundlegende Fähigkeit zur Öffnung der Einrichtung nach außen</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des Leitbilds der Einrichtung, des Trägers und des gesetzlichen Auftrags⁵, Reflexion der eigenen Vorbildfunktion und der eigenen Rolle im Sozialraum⁵, Bewusstsein über die eigenen Vorurteile in Bezug auf eine sozialraumbezogene Arbeit und Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen und mit anderen darüber zu reflektieren⁵</p> | <p>Kontaktaufnahme^{1, 3, 5} Informationsbeschaffung und Kontaktaufnahme zu externen Fachdiensten^{1, 5}</p> <p>Aufbau und Nutzung von Kontakten zu Einrichtungen mit guter Praxis (Konsultationseinrichtungen)³, konzeptionelle Verankerung der Kooperation und strukturelle Absicherung</p> |
| <p>4.2 Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation mit (potentiellen) Netzwerk- und Kooperationspartnern</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Methoden und Instrumente des Netzwerkens⁵ Informationen über den jeweiligen Arbeitsauftrag der jeweiligen Kooperationseinrichtung(en), Kennen der unterschiedlichen Werte und Normen der Berufskulturen</p> <p>Handlung <u>Gestaltung der Kommunikation</u>^{1, 3, 5, 6, 9} Gewinnen relevanter Kooperationspartner für die Einrichtung^{1, 5}, Pflegen einer offenen, respektvollen und wertschätzenden Kommunikation mit Kooperationspartnern^{5, 9}, regelmäßiger Kontakt zu relevanten Kooperationspartnern^{5, 9}, Aufbau von professionellen Kontakten zu tätigen Personen im Kultur- und Sozialraum^{1, 6, 9}, Offenheit für Veränderungen in Deutungs- und Handlungsmustern der unterschiedlichen Berufskulturen, Rollen- und Aufgabenklärung, professioneller Umgang mit berufskulturellen Unterschieden und Konflikten, Kooperation als gemeinsame Aufgabe verstehen und Verantwortung übernehmen, gleichberechtigte Interaktion mit Kooperationseinrichtungen realisieren, Verständigung über gegenseitige Erwartungen, Austausch über spezifische Ziele, Berufsverständnisse, Arbeitskonzepte und Handlungsmethoden, Möglichkeiten nutzen, um Informationen über die jeweilige Kooperation einzuholen (z. B. Hospitationen)</p> <p><u>Teaminterne Abstimmung zum Zweck der Kommunikation</u>^{1, 5, 6} Austausch im Team über die Zusammenarbeit mit den Fachdiensten⁵, ggf. Aufgabendelegierung: GesprächspartnerIn für Kooperationen¹, reflexives Einbringen von thematischem und fallbezogenem Wissen über Kooperation ins Team⁶, Mitwirkung an Konsensbildung für Kooperationen und Vernetzung⁶, Informierung des Teams über die Kooperationen und Austausch¹</p> <p><u>Einbezug fachlicher Grundlagen in die Kooperation</u>^{3, 5} Kommunikation mit Externen über die fachlichen Grundlagen³, Fähigkeit, die eigene spezifische fachliche Kompetenz in der Zusammenarbeit darzustellen und in der Verhandlung auch zu nutzen⁵, Potentiale der individuellen und teambezogenen Professionalisierung erkennen und nutzen, Bereitschaft zum fachlich-kritischen Diskurs über die jeweiligen Bildungsverständnisse</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der Kooperation mit den Beteiligten⁵ Reflexion der Beobachtungen mit externen Fachkräften und Pflege eines regelmäßigen Austauschs⁵, Reflexion des berufstypischen Umgangs mit Kooperation, Reflexion des Hierarchieverhältnisses, Reflexion professionsspezifischer Handlungslogiken</p> | <p>Kontaktaufnahme^{1, 3, 5} Informationsbeschaffung und Kontaktaufnahme zu externen Fachdiensten^{1, 5}</p> <p>Aufbau und Nutzung von Kontakten zu Einrichtungen mit guter Praxis (Konsultationseinrichtungen)³, konzeptionelle Verankerung der Kooperation und strukturelle Absicherung</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|---|---|
| <p>Allgemein</p> <p>4.3 Kooperation und Vernetzung mit externen Fachdiensten (Einrichtungen der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Jugendamt, TherapeutInnen etc.)</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen in Bezug auf das Kind bzw. die Eltern^{5, 6} Kenntnis von Ansprechpartnern für Anliegen der Fachkräfte und Eltern bzw. Kinder^{5, 6}, Kenntnis der therapeutischen Konzepte bezogen auf die Kinder in der Gruppe in Grundzügen⁵ Wissen über Netzwerkstrukturen^{3, 4, 5, 6} Verständnis der Einrichtung als Teil eines regionalen Netzwerks⁶, Analyse vorhandener und potentieller Netzwerkstrukturen⁴, Wissen um die Bedeutung und Kenntnis der Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern/Kind und externem Fachdienst^{5, 6} Wissen über rechtliche Vorgaben für die Zusammenarbeit sowie Zuständigkeiten und Angebote von externen Fachdiensten^{1, 3, 5, 6, 9, 14} Theoriefundierte Kenntnisse über Strukturen und Zuständigkeiten der Angebote der Frühen Hilfen und anderer familienbezogener Einrichtungen der Jugendhilfe^{1, 3, 6, 14}, Kenntnisse über rechtliche Vorgaben bezüglich der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe¹, Kenntnis der Bestimmungen des Datenschutzes und den Umgang damit⁵, Wissen um die Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme⁵</p> <p>Planung Einbezug unterschiedlicher Adressaten und deren Interessen in der Kooperation^{6, 9} Beachtung spezifischer Zielsetzungen und Interessen von Kooperationspartnern in der Zusammenarbeit⁹, Einbezug von Eltern und Kindern als Adressaten in die Gestaltung von Kooperation und Vernetzung⁶</p> <p>Handlung Erhaltung von Kooperationen^{5, 6, 9} Treffen von Kooperationsvereinbarungen⁹, kooperative Zusammenarbeit mit externen Fachdiensten⁵, Klärung von Arbeitsteilung zwischen Angehörigen verschiedener Professionen Kommunikation der Bildungsarbeit^{6, 9} Vermittlung der Bildungsarbeit gegenüber externen Kooperationspartnern⁹, Akzeptanz für mögliche Spannungen und Konflikte in Kooperationsbeziehungen und ggfs. Suche nach Lösungen⁶ Dokumentation von Kooperationen⁶ Anwendung von Instrumenten zur Dokumentation und Reflexion von Kooperationen (Prozessbegleitung)⁶, Dokumentation und mündliche Präsentation von Inhalten der Kooperation⁶, Nutzung von Angeboten und Materialien zur Kooperation und Vernetzung⁶ Kooperation mit externen Fachdiensten^{3, 5} Gemeinsame Entwicklung eines individuellen Handlungs- und Bildungsplans für jedes Kind mit den Eltern und Diensten⁵, gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und TherapeutInnen⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Grenzen und Barrieren in der Kooperation mit Fachdiensten^{5, 6} Reflexion eigener Zugangsbarrieren hinsichtlich anderer institutioneller Settings und „Berufskulturen“⁶, Reflexion der Chancen und Grenzen des externen Fachdienstes in der Einrichtung⁵ Reflexion der Umsetzung und der Erwartungen an Kooperation und Vernetzung^{1, 5, 6, 9} Reflexion und Evaluation der eigenen Vernetzungsarbeit¹, Reflexion der eigenen Erwartungen an Kooperationen⁶, Reflexion der Bedeutung von regionalen Netzwerken für die individuelle Arbeit, die Einrichtung, die Eltern und die Kinder⁵</p> | <p>Unterstützung und Beratung in der Zusammenarbeit^{5, 6, 9} Anregung des Teams zur Kontaktaufnahme mit Kooperationspartnern⁹, Unterstützung und Beratung in der Zusammenarbeit von KollegInnen mit Netzwerkpartnern⁹ Repräsentation der Einrichtung und ihrer Belange^{1, 5, 6, 9} Engagement in Gremien des Sozialraums zeigen und Repräsentieren der Einrichtung^{5, 9} Angebotserstellung und Bedarfserhebung⁶ Durchführung einer regionalen Bestandsaufnahme zu Unterstützungsangeboten⁶ Monitoring von Kooperationsprozessen⁶ Erkennen von Ursachen für Konflikte im Netzwerk und deren angemessene Besprechung im Team⁶, Analyse des Prozesses und der Ergebnisse der Kooperation und Ableitung von Schlussfolgerungen⁶</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|--|--|--|
| <p>Vernetzung und Kooperation diversitätsbewusst und inklusiv gestalten, Vernetzung unter inklusiver Perspektive</p> | <p>Reflexion der Fachkompetenzen im Hinblick auf Kooperation⁵ Reflexion der eigenen spezifischen Fachkompetenz im Kontext anderer pädagogisch-therapeutischer Kompetenzen⁵, Bereitschaft, die eigene fachliche Kompetenz infrage stellen zu lassen⁵</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um die Bedeutung der Idee der Inklusion^{5, 6} Sensibilität für die Chancengleichheit und Vorurteilsbewusstheit kultureller und sozialer Angebote^{5, 6}, Wissen um die Bedeutung der Sozialraumorientierung für die Idee der Inklusion⁵, Wissen um die Bedeutung eines barrierefreien Sozial- und Kulturraums⁵ Kenntnis zielgruppen- und migrationspezifischer Angebote⁶ Kenntnis migrationspezifischer Dienste, Elternvereine, Migrationsorganisationen und deren Funktion⁶, Kenntnis von Angeboten von Netzwerken und Zentren, die im interkulturellen pädagogischen Feld arbeiten⁶</p> <p>Wissen über Angebote und Beratungsmöglichkeiten zu inklusiver Beschulung⁵ Kenntnis inklusiver schulischer Angebote vor Ort⁵, Kenntnis unterschiedlicher Beratungsangebote für die Unterstützung einer inklusiven Beschulung⁵</p> <p>Handlung Optimierung von inklusiven Prozessen auch unter Einbindung externer Fachkräfte^{5, 6} Einbindung externer Fachkräfte in die Arbeit in der Gruppe und in den inklusiven Prozess⁵, Durchführung von Fallbesprechungen mit externen Fachkräften im Sinne der Optimierung von inklusiven Prozessen⁵, Schaffung von Gelegenheiten für interkulturelle Begegnungen (z. B. durch Exkursionen)⁵ Unterstützung der Idee der Inklusion nach außen und Einsatz für die Belange der von Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsgruppen^{5, 6} Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestehende Vorurteile und Ausgrenzungen⁵, Argumentation gegen Ausgrenzung und Diskriminierung^{5, 6}, sensible Reaktion und Bewusstmachung der Belange der von Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsgruppen im Sozialraum⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion der eigenen Vorstellung über einen inklusiven Sozialraum und der Passgenauigkeit der Sozialraumorientierung⁵</p> | <p><u>Förderung von Diversität und Inklusion</u> im Sozialraum^{5, 6} Förderung der inklusiven Weiterentwicklung des Sozialraums⁵, vertieftes Wissen über die Bedeutung von Chancen des Sozial- und Kulturraums für die inklusive Bildung⁵ <u>Vertretung der Idee der Diversität und Inklusion⁵</u> Übernahme von bildungspolitischen bzw. für die Inklusion relevanten gesellschaftlichen Aufgaben in Absprache mit dem Träger⁵</p> |
| <p>4.4 Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke</p> | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Sozialraumorientierung^{1, 5, 9} Kenntnis über Konzepte der Sozialraumorientierung⁵, Wissen um den Zusammenhang zwischen Sozialraum und Lebensfeld und Bewältigungsmustern⁵, Wissen um die Bedeutung der Einbettung der pädagogischen Arbeit in den Sozialraum⁵, Wissen um die Bedeutung von Netzwerken und Netzwerkarbeit für unterschiedliche Zielgruppen⁵, Kenntnis unterschiedlicher Teilnehmungsformen⁵ Wissen über den Sozialraum und die Bedarfe vor Ort^{5, 9} Kenntnis des Sozial- und Kulturraumes der Einrichtung (Strukturen, Akteure, Bedingungen und Konflikte)⁵, Kenntnis von Möglichkeiten, den Sozialraum für das Lernen aller Kinder zu erschließen und zu entwickeln und Potentiale von Trägern, Einrichtungen, Gruppen, Professionen und Personen dafür zu nutzen⁵</p> <p>Planung Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses über Kooperationsaktivitäten¹ Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses über die Kooperationsaktivitäten im Rahmen des gewählten Organisationsmodells mit dem Team und den Eltern unter Einbezug des Trägers¹</p> | <p><u>Vernetzungstätigkeit^{1, 5, 9}</u> Wissen um Anknüpfungspunkte und Ansprechpartner im Gemeinwesen¹, Fähigkeit zur konstruktiven Vernetzung unterschiedlicher Interessensgruppen im Sozialraum⁵, Verfassen und Organisation von schriftlichen Informationen¹ Vereinbarung der Kooperation¹ Kenntnisse über Analyseformen zur Systematisierung von Kooperation (Partner, Strukturen)¹, Kenntnisse über Verhandlungstechniken und -strategien¹</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|--|----------------------------|
| <p>4.5 Strukturell und konzeptionell verankerte Gestaltung von Übergängen</p> | <p>Handlung Kooperation und Nutzung des Sozialraums^{1, 3, 5, 9, 14} Austausch über potenzielle Kooperationspartner und die Nutzung von bereits vorhandenen Netzwerken mit dem Team, Eltern sowie Träger¹, Entwicklung eines Konzepts, wie Einrichtung Bildungs- und Lerngelegenheiten im Sozial- und Kulturraum nutzen kann⁵, Auswahl von Angeboten im Hinblick auf die Bedürfnisse aller Kinder und Anregung von Nutzung oder Veränderung von Angeboten⁵, Dokumentation und Kommunikation der Kooperationsarbeit nach außen</p> <p>Öffnung der Einrichtung für den Sozialraum⁵ Anregung zur Öffnung der Einrichtung für Angebote aus dem Sozialraum⁵, Initiierung von Aktivitäten und Einbezug der regionalen Netzwerke in diese Aktivitäten⁵</p> <p>Entwicklungsprozesse im Sozialraum⁵ Aktive Beteiligung an der Entwicklung im Sozial- und Kulturraum (z. B. Beteiligung bei der Sozialraumanalyse)⁵, Initiierung von Veränderungsprozessen und Einflussnahme auf soziokulturelle Bildungsprozesse im Sozialraum⁵</p> | | |
| <p>Kooperation mit Grundschulen</p> | <p>Beobachtung Wahrnehmung der Interessen, Ressourcen und Fähigkeiten von Eltern und Lehrkräften¹</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Kenntnisse über Grundlagen der Zusammenarbeit mit der Schule^{1, 5, 6} Kenntnisse über rechtliche, inhaltliche und strukturelle Grundlagen der Zusammenarbeit mit der Schule^{1, 6, 5}, Wissen um die Bedingungen bezüglich der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem⁵, Kenntnisse des Bildungsauftrags von Schulen</p> <p>Kenntnisse über Kooperation mit Schulen vor Ort^{1, 5} Zusammentragen der wesentlichen Informationen zu den Schulen im Einzugsgebiet¹, Kenntnis unterschiedlicher Schulangebote vor Ort⁵</p> <p>Handlung Kooperation mit Lehrkräften^{1, 4, 5, 6, 14} Fähigkeit zur Netzwerkarbeit bei der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule¹⁴, Führen von verantwortlichen Gesprächen gemeinsam mit Lehrkräften¹, regelmäßige Kommunikation mit zukünftigen und aktuellen Lehrkräften der ersten Klassen⁵, Sicherstellung der frühzeitigen Kontaktaufnahme und Abstimmung mit den anschließenden Schulen⁵, Verständigung über- und wechselseitige Abstimmung von Bildungsaufgaben, Interesse an der Arbeit der jeweiligen Bildungsarbeit der Schulen zeigen, Bereitschaft zur inhaltlichen Annäherung an schulische Bildungsarbeit, Bereitschaft zu gemeinsamem Lernen und Fortbilden</p> <p>Vertreten der Einrichtung und des Bildungsbegriffs Frühpädagogik^{1, 4, 5, 6} Vorstellen und Vertretenkönnen der eigenen Konzeption der Kindertageseinrichtung und des Bildungsbegriffs der Frühpädagogik^{1, 6}</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des Verhältnisses der Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich und der Anschlussfähigkeit⁵ Reflexion des Verhältnisses und der Rollen der Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich⁵, Reflexion der systemischen Bedingungen der Anschlussfähigkeit für jedes Kind⁵</p> | <p>Vertretung der Einrichtung gegenüber Schule und Kommune^{1, 5} Halten von Vorträgen zur Konzeption der Kindertageseinrichtung¹, Kenntnisse über innovative Formen zur Zusammenarbeit mit Schulen (z. B. Teamteaching)</p> <p>Gestaltung strukturell verankerter Kooperationsbeziehungen (Schaffung vertraglicher Grundlagen, Gestaltung regelmäßiger Kooperationstreffen etc.)</p> | |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion | Mögliche Differenzierungen |
|---|---|--|
| <p>4.6 Sicherstellung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung</p> | <p>Beobachtung Erkennen von Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung und Hilfebedürftigkeit^{2, 3, 5} Erkennen von Warnzeichen, Prüfung und Einordnung von Verdachtsmomenten^{3, 5}, Erkennen von Anhaltspunkten im Umfeld, die auf Kindeswohlgefährdung hindeuten könnten³, Erkennen der Hilfebedürftigkeit der Familien, Aufrechterhalten des Kontakts und Erkennen vorhandener Ressourcen³</p> <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen über Folgen von Kindeswohlgefährdung und Kenntnissen von Möglichkeiten der Unterstützung^{3, 5} Wissen über Ursachen, Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdung^{3, 5}, Kenntnis von Einschätzhilfen³, Kenntnis relevanter Ansprechpersonen im Fall des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung⁵</p> <p>Kenntnis der rechtlichen Vorgaben und Handlungsbefugnisse^{3, 5} Kenntnis der rechtlichen Vorgaben § 8a SGB VIII^{3, 5}, Kenntnis der eigenen Handlungsbefugnis sowie der Handlungsbefugnis Dritter³, Kenntnis der relevanten Datenschutzrichtlinien³</p> <p>Wissen um Schutz vor Kindeswohlgefährdung als Aufgabe des Teams^{3, 5} Wissen um die Bedeutung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung als Aufgabe des Teams⁵, Kenntnis der Möglichkeiten der Verankerung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung in der pädagogischen Arbeit⁵</p> <p>Handlung Interner Ablauf bei Verdachtsfällen^{3, 5} Dokumentation von Auffälligkeiten in fachlich angemessener Form und unter Berücksichtigung der Datenschutzrichtlinien³, Erarbeitung eines Ablaufplans im Fall eines Verdachts auf Kindeswohlgefährdung mit Leitung, Träger und Team⁵, Einhalten von Verfahrensregeln im Team³, Herstellung des Zugangs zu Hilfemöglichkeiten³, korrekter Umgang mit Instrumenten³, Einschätzen von Konsequenzen³</p> <p>Berücksichtigung der Kinder im Verdachtsfall^{3, 5} Kommunikation mit Kindern über die belastende Situationen³, Sicherstellen von angemessener Unterstützung für das Kind⁵</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion über Schutz vor Kindeswohlgefährdung und Handlungsbereitschaft^{3, 5} Überprüfung der eigenen Bereitschaft, hinzusehen und zu handeln³, differenziertes Abwägen im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle³, Reflexion im Team über den Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Einrichtung⁵</p> | <p>Schaffung von Strukturen zum Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Einrichtung³ Verankerung von notwendigem Know-how in der Einrichtung für Schutz vor Kindeswohlgefährdung³, Formulierung von Verfahrensregeln für den Verdachtsfall und Festschreiben von Leitlinien und Sicherstellung des Schutzes in Einrichtung selbst³, Etablieren von fallunabhängiger Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum³, Sicherstellen und Verankern von Abstimmungsprozessen im Team für Verdachtsfall³, Etablieren einer offenen und direkten Gesprächskultur in Teams³</p> <p>Umgang mit Verdachtsfällen³ Beherrschen von Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen³, Hinzuziehen von Ansprechpartnern in fachlich angemessener Folge (Team, Eltern, erfahrene Fachkraft, Jugendamt)³, Vermittlung von Hilfsangeboten für betroffene Kinder und Familien und Verbleiben als GesprächspartnerIn³, Aufrechterhalten einer professionellen Distanz auch in schwierigen Situationen³</p> <p>Qualifizierung der TeamkollegInnen</p> |

Differenzierungen

Die Analyse des ausgewerteten Materials zeigte, dass sich eine Differenzierung zwischen Basiskompetenzen und weitergehenden bzw. vertieften Kompetenzen vornehmen lässt. Für diese Differenzierungen lassen sich mindestens zwei unterschiedliche Formen unterscheiden:

- 1) Eine Fachkraft hat in einem Bereich vertiefte Kompetenzen und ist verantwortlich für spezifische Themenfelder und/oder Bildungsbereiche. So ist denkbar, dass es in einer Einrichtung eine Fachkraft gibt, die in besonderem Maße Verantwortung für den Bereich Beobachtung und Dokumentation trägt und dabei besondere Kompetenzen realisiert, die sie in Ausbildung und/oder Weiterbildung erworben hat.
- 2) Eine Fachkraft hat eine klar im Team definierte (Zusatz-)Aufgabe, die besondere Qualifikationen, Grundausbildungen, Weiterbildungen oder berufliche Erfahrungen erfordert. Denkbare spezifische Funktionen im Team einer Einrichtung wären bspw.:
 - Zuständigkeit für den Bereich der Inklusion – hierbei wird von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der eine diversitätsbewusste Pädagogik im umfänglichen Sinne umfasst
 - Spezifische Aufgaben im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern/Familien (z. B. Beratung, Durchführung von Elternprogrammen/Kursen, Bedarfserfassung, Weiterentwicklung und Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten)
 - Qualitätsentwicklung (z. B. Qualitätsbeauftragte, Verantwortung für Qualitätszirkel, Evaluation von Konzeption und Qualitätsstandards)
 - Einbindung und Anleitung von PraktikantInnen (PraxismentorIn); dieser Bereich wird angesichts der Diversifizierung der Ausbildungen besonders wichtig
 - Verantwortlichkeit für Vernetzung und Kooperation bzw. der sozialräumlichen Einbindung/Öffnung der Einrichtung oder auch: Kooperationsbeauftragte mit Grundschulen
 - Spezialfunktionen in Bildungs-/Entwicklungsbereichen (z. B. Sprachdiagnostik, Sprachentwicklung oder spezifische Sprachförderung, Gesundheitsförderung)

Wichtig ist hierbei das Grundprinzip, dass diese Zusatz-/Spezialfunktionen und Aufgaben nicht dazu dienen sollen, einzelne Aufgaben an eine Person zu delegieren und damit dem Verantwortungsbereich des gesamten Teams zu entziehen. Die o. g. Verantwortlichen/Beauftragten sollten eher koordinative Funktionen haben, ihre Kompetenzen in die Teamentwicklung einbringen, Qualitätsentwicklungsprozesse anstoßen und moderieren sowie die MitarbeiterInnen in ihrem Kompetenzerwerb unterstützen und beraten.

Die beschriebenen differenzierten Funktionen erfordern spezifische Kompetenzen. Diese müssen nicht a priori an ein bestimmtes Qualifikationsniveau gebunden sein; es fehlen momentan für eine klare, diesbezügliche Begründung empirische Daten. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der wissenschaftsorientierten Ausbildung hier Bachelor-AbsolventInnen eher Perspektiven haben, wenngleich sie grundsätzliche Berufserfahrung zur Vertiefung der Basiskompetenzen erworben haben sollen. Andererseits finden sich in der Praxis auch berufserfahrene ErzieherInnen, die mit entsprechender Weiterbildung derartige Spezialfunktionen gleichfalls ausfüllen können.

(2) Wie groß ist gegenwärtig die Lücke zwischen den theoretisch formulierten Anforderungen an die pädagogischen Teams und der tatsächlichen Praxis?

Die ausführliche Analyse vorliegender Studien und Publikationen und die weiteren Untersuchungen machten deutlich, dass es nur wenige fundierte Kenntnisse zu der Frage gibt, wie groß die Lücke zwischen den theoretisch formulierten Anforderungen und der realisierten Handlungspraxis ist. Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass AbsolventInnen der Fachschulen und der Bachelorstudiengänge die grundlegenden Voraussetzungen erworben haben, die geforderten Basiskompetenzen zu realisieren. Allerdings müssen sie die Möglichkeit haben, ihr in der Ausbildung erworbenes Wissen in die Teams einzubringen. Hierfür sind einerseits eine hohe pädagogische Qualität und andererseits die Bereitschaft notwendig, die BerufsanfängerInnen in Teamentwicklungsprozesse einzusozialisieren.

Die vorhandenen Daten geben Hinweise auf unterschiedliche Schwerpunkte der Ausbildungen: So haben die AbsolventInnen der Fachschulen stärker anwendungsbezogene bzw. handlungsorientierte, die Bachelor-AbsolventInnen stärker reflexive Kompetenzen.

Deutlich kritischer ist das Kompetenzniveau der SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen einzuschätzen. Die Analyse der vorliegenden Ausbildungspläne ergab, dass zwar ein Teil der Basiskompetenzen Gegenstand dieser Pläne ist (s. Kap. 3.2.1) – allerdings zeigen die Ergebnisse der wenigen zur Verfügung stehenden Studien zur Fremdeinschätzung (siehe Kap. 3.2.2), dass diese Basiskompetenzen bei den AbsolventInnen nicht in einem ausreichenden Maß bzw. nur in bestimmten Bereichen gegeben sind. Hier finden sich deutliche Hinweise auf die Bedeutung und Notwendigkeit einer zusätzlichen berufsbegleitenden Weiterqualifizierung.

Unterschiede zwischen der Kompetenzmatrix und Ergebnissen empirischer Studien

Eine vergleichende Betrachtung der Kompetenzmatrix mit der empirischen Befundlage zu den Kompetenzen/Hinweisen und Ergebnissen zur Prozessqualität lässt erste, vorläufige Schlüsse zu den Differenzen zwischen Soll- und Ist-Stand (zur speziellen Problematik eines solchen Vergleichs siehe Kap. 3.2.2). Entsprechungen und Lücken in den einzelnen Bereichen können wie folgt zusammengefasst werden:

Im **personalen Bereich** finden sich überwiegend hohe Kompetenzüberzeugungen bezogen auf Selbstreflexivität und Beziehungsfähigkeit und ein allgemein hohes Selbstwirksamkeitserleben im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen.

Mit Blick auf die emotionale Bewertung der Arbeitsanforderungen zeigt sich eine hohe Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte, die im Wesentlichen auf beziehungsorientierten Aspekten der Arbeit beruht. Negative Emotionen gehen primär mit den strukturellen Arbeitsbedingungen einher.

Hinweise auf personale Kompetenzlücken ergeben sich für den Bereich der selbstregulativen Fähigkeiten. So gelingt es bei Weitem nicht allen Fachkräften, gestiegene berufliche Anforderungen mittels persönlicher und/oder sozialer Ressourcen auszugleichen. Erschwerend kommt hinzu, dass eine diesbezüglich erforderliche betriebliche Gesundheitsförderung strukturell noch kaum in Kindertageseinrichtungen etabliert ist. Weiterhin fällt auf, dass eine Gruppe von Fachkräften eine berufliche Schonhaltung einnimmt, die unter dem Gesundheitsaspekt zwar grundsätzlich positiv zu bewerten ist, andererseits jedoch auf berufliche Motivationsdefizite verweist. Erfreulich ist jedoch, dass Fachkräfte generell eine hohe

Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zeigen.

Für das Handlungsfeld **Arbeit mit Kind(ern)** zeigt sich ein insgesamt hohes Kompetenzerleben der Fachkräfte in Bezug auf die alltäglichen beruflichen Anforderungsbereiche. Dies gilt besonders für die Beziehungsgestaltung, sprachliche, künstlerisch-kreative und sozial-emotionale Förderung der Kinder. Je spezifischer jedoch die Anforderungen werden, desto geringer fallen die jeweiligen Kompetenzüberzeugungen aus, wobei dies in besonderem Maße für den Bereich Inklusion/Umgang mit Diversität gilt. Ebenso ist eine theoriegestützte und wissenschaftsbezogene Auseinandersetzung mit beruflichen Aufgaben bisher kaum zu erkennen. Bemerkenswert ist, dass sich das selbst eingeschätzte Kompetenzmuster (verteilt auf die jeweiligen Anforderungsbereiche) seit den ersten Studien in den 90er Jahren bis heute kaum verändert hat und auch aus der Fremdeinschätzung von Fachschullehrkräften ähnlich beurteilt wird.

Mit Blick auf den Anspruch zur Erfüllung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen deuten sich bislang einige Schwächen an. So werden die eigenen Kompetenzen zur Umsetzung der Bildungspläne, hier insbesondere der sachbezogenen Förderung eher gering beurteilt. Dem steht eine Praxis gegenüber, in der einerseits zwar eine wertschätzende Gruppenatmosphäre hergestellt wird, die andererseits jedoch nur wenig von anregenden, dialogisch orientierten Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind bestimmt ist. Auch die Anregungsqualität zur sachbezogenen Auseinandersetzung und aktiven Exploration fällt eher gering aus. Insgesamt erweist sich die Prozessqualität in Kinderkrippen, Kindertagesstätten wie auch in integrativen Kindertagesstätten als mittelmäßig.

Die Kompetenzselbsteinschätzungen im Handlungsfeld **Zusammenarbeit mit Eltern/Familien** fallen bei den alltäglichen und herkömmlichen Aufgaben insgesamt positiv aus, was jedoch weniger für die Zusammenarbeit mit spezifischen Elterngruppen (z. B. Familien mit Migrationshintergrund, Familien mit Kindern mit Entwicklungsrisiken) gilt. Auch die Praxisausgestaltung zeigt eine eher geringe Berücksichtigung von Diversität und Inklusion und diesbezügliche Adaptivität der Angebotsstrukturen. Weitere Lücken zwischen normativen Anforderungen und Kompetenzen/Praxisausgestaltung zeichnen sich im Bereich der Kommunikation mit Eltern, der Bereitstellung von Angeboten zur Eltern- und Familienbildung, der professionellen Begegnung unterschiedlicher Erwartungshaltungen, der Rollenklarheit sowie der Realisierung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ab.

Im Handlungsfeld **Arbeit mit und in der Institution** fallen sehr hohe Kompetenzüberzeugungen zur Zusammenarbeit im Team auf, die sich in der Praxis in einer überwiegend positiv erlebten Teamqualität widerspiegeln. Diese hohe Zufriedenheit wird jedoch nur partiell für die eigene und gruppenbezogene Professionalisierung genutzt, da nur ein Teil der Fachkräfteteams ein ausgewogenes beziehungs- und aufgabenorientiertes Verständnis der Zusammenarbeit aufweist. Anforderungen, die sich aus dem Bereich der multiprofessionellen Zusammenarbeit ergeben, wurden bislang noch nicht ausreichend reflektiert und als eigenständig zu bearbeitende Aufgabe erkannt. Vielmehr besteht die Vorstellung, dass alle Teammitglieder die gleiche Arbeit verrichten und somit als gleichwertig anzusehen sind, obwohl in der Praxis eine dieser Auffassung widersprechende Aufgabendifferenzierung und Gruppenhierarchie zu beobachten ist.

Hinweise auf Kompetenzlücken in anderen institutionsbezogenen Aufgabenbereichen ergeben sich vor allem hinsichtlich des Qualitätsmanagements, der Organisationsentwicklung und betriebswirtschaftlichen Führung sowie Einwerbung von Projektmitteln und Sponsoring etc.

Im Handlungsfeld **Vernetzung und Kooperation** zeigen sich insgesamt eher geringe Kompetenzselbsteinschätzungen der Fachkräfte, wobei Leitungskräfte – die primär für diesen Aufgabenbereich verantwortlich sind – über höhere Kompetenzüberzeugungen verfügen. Hinweise auf Unterschiede zwischen normativen Anforderung und Praxis ergeben sich hinsichtlich des professionellen Umgangs mit berufskulturellen Unterschieden und der Fähigkeit, die eigene spezifische fachliche Kompetenz in der Zusammenarbeit darzustellen und zu nutzen. In der Praxis der organisatorischen Ausgestaltung von Vernetzungen zeigen sich Lücken in der systematischen und strukturellen Absicherung von Vernetzungsstrukturen und Individualisierung der Übergangsgestaltung von der Kindertagesstätte in die Schule.

Sekundäranalysen und eigene Untersuchung/Fallanalyse

Die Sekundäranalysen zur NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2012, 2013) zeigen, dass es allenfalls geringe signifikante Zusammenhänge zwischen Ausbildungsabschluss und Prozessqualität (erfasst mit Hilfe der Instrumente der KES-Gruppe) gibt. Berufsbegleitende Fortbildungen der Fachkräfte und Leitungen wirken hingegen auf die Qualität der Einrichtung ein. Die Sonderauswertungen der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013) zum Einfluss von Qualifikationsniveau und Zusatzausbildungen auf die Tätigkeitsfelder und die Art bzw. Qualität der Tätigkeiten von Fach- und Leitungskräften weisen in eine ähnliche Richtung. Nur bei einer kleineren Anzahl von Merkmalen kommen Berufsabschlüsse oder Zusatzausbildungen (bzw. Leitungsweiterbildungen bei Leitungskräften) in der Handlungspraxis zum Tragen. Höherqualifizierte Fachkräfte realisieren demnach häufiger methodengestützte Beobachtungen zur kindlichen Entwicklung, „anspruchsvollere“ Angebote zur alltagsintegrierten Sprachförderung und Elterngespräche.

Die Ergebnisse beider Sonderauswertungen lassen insgesamt jedoch nur vorsichtige Schlussfolgerungen über die Effekte höherer Qualifikation bzw. Spezialisierung zu. U. a. konnten in beiden Studien kaum KindheitspädagogInnen einbezogen werden. Hier wird weiterer Forschungsbedarf deutlich. Die Ergebnisse verwiesen allerdings auf die Notwendigkeit kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte, aber auch auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Einrichtung bzw. Teams im Sinne einer „lernenden Organisation“.

In den fallvergleichenden Untersuchungen von sieben ausgewiesenen „good practice“-Einrichtungen aus sechs Bundesländern zeigten sich trotz größerer Varianz ähnliche Strukturen und Prozesse: Es lassen sich pädagogische Kernaufgaben sowie Aufgabendifferenzierungen feststellen, die pädagogisch begründet sind. Im Rahmen gemeinsamer, wertebezogener Handlungsorientierungen entwickeln sich individuelle Kompetenzprofile in den Teams durch Erfordernisse der pädagogischen Ausrichtung und Angebote sowie Präferenzen und Potentiale der Teammitglieder. Die professionelle Beziehungsgestaltung und kontinuierliche, fachlich begründete Reflexion des pädagogischen Handelns in den vier Handlungsfeldern Arbeit mit Kind(ern), Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, Arbeit in und mit der Institution sowie Vernetzung/Kooperation werden als Kernaufgaben für das gesamte Team formuliert. Darüber hinaus gibt es feste Zuständigkeiten für pädagogische Aufgaben (z. B. Bezugskinder, Schwerpunktfamilien).

Bedeutung der Leitung

Der Leitung kommt in dem kontinuierlichen Professionalisierungsprozess und bei der Qualitätsentwicklung der Einrichtung eine Schlüsselrolle zu. Sie begleitet und moderiert Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, stößt Veränderungen an und etabliert Formen der Beobachtung, Dokumentation, Reflexion und Eva-

luation. Die untersuchten Einrichtungen begreifen sich als lernende Organisationen, die offen mit Schwierigkeiten und Fehlern umgehen und eine Passung zwischen Bedarfen und erforderlichen Kompetenzen bzw. Aufgaben/Funktionen herstellen. Die als besondere Ressource im Team betrachtete Vielfalt ergibt sich weniger über berufliche (Erst-)Qualifikationen, sondern über die Weiterentwicklung von (berufs-)biografischen Erfahrungen und Kompetenzen. Grenzen des Qualitätsentwicklungsprozesses werden über unzureichende Rahmenbedingungen bestimmt.

(3) Welchen Einfluss hat das formale Qualifikationsniveau in einem Team auf die pädagogische Qualität der Einrichtung?

(4) Wie groß sind nach den vorliegenden Erkenntnissen die Diskrepanzen zwischen den Kompetenzen von Fachschul- bzw. Fachhochschul-absolventInnen und den Ansprüchen bzw. Erwartungen und Erfordernissen der Praxis?

Die ursprünglichen Fragestellungen (3) und (4) hängen unmittelbar zusammen. Daher werden sie im Folgenden gemeinsam beantwortet.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass es zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine empirischen Belege für einen eindeutigen Zusammenhang zwischen formalem Qualifikationsniveau und dem theoretisch abgeleiteten Kompetenzspektrum, aber auch den realisierten Handlungskompetenzen gibt. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass systematisch differenzierende Analysen zwischen Fachkräften mit unterschiedlichen Niveaus (SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen versus FachschulabsolventInnen versus BachelorabsolventInnen) in dieser Weise nicht durchgeführt wurden. Zudem beziehen die meisten vorliegenden Studien die Gruppe der BA-AbsolventInnen nicht in angemessener Weise ein, weil es noch zu wenige AbsolventInnen im Feld gibt.

Erste Hinweise ergeben sich aus der AVE-Studie (Hendler et al., 2011; Mischo et al., 2012b, 2013). Dabei zeigte sich ein heterogenes Bild von Kompetenzselbst- und fremdeinschätzungen zwischen AbsolventInnen der Fachschulen und der BA-Studiengänge. Zum einen ist die Varianz innerhalb der beiden Gruppen größer als die Differenzen zwischen ihnen, zum anderen schätzen die FachschülerInnen die eigenen Kompetenzen in der Selbsteinschätzung sehr hoch ein, die Fremdeinschätzung (z. B. Wissen über Sprache) widerspricht dieser Einschätzung. Auch hier zeigt sich weiterer Forschungsbedarf.

Hinsichtlich der Einsozialisierung von BerufseinsteigerInnen in die Teams zeigt sich ein Problem – unabhängig von dem jeweils vorhandenen Qualifikationsniveau: Die vergleichenden Analysen verdeutlichen, dass zumeist eine Angleichung der neuen Fachkräfte an das Niveau der Einrichtung bzw. des Teams erfolgt. Dies gilt sowohl für Einrichtungen mit hoher als auch mit niedriger Qualität. Hier erscheinen deutlich reflektierte Teamentwicklungsprozesse gerade bei der Einarbeitung neuer Teammitglieder besonders wichtig.

In dem vergleichenden Qualifikationsrahmen (Robert Bosch Stiftung, 2011) wurde versucht, die Kompetenzen gestuft nach Ausbildungslevels zu beschreiben. Dies ist ein theoretisches Modell, das von einem breit aufgestellten Expertengremium erarbeitet wurde. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es jedoch keine Belege dafür, dass eine derartige Einstufung der Praxis entspricht oder in der Praxis angekommen ist.

Die Sekundäranalyse der NUBBEK-Studie ergab keinen Zusammenhang zwischen der über die KES-R-Skala gemessenen Prozessqualität der Einrichtungen und dem Qualifikationsniveau der Fachkräfte. Aber auch

hier waren relativ und absolut nur wenige akademisch ausgebildete Fachkräfte in die Untersuchung einbezogen. Beachtenswert ist, dass diese Studie deutliche Hinweise darauf gab, dass die Orientierungsqualität und hier besonders die gelebte Konzeption und die kontinuierliche Weiterbildung der Fachkräfte einen entscheidenden Einfluss haben. In die gleiche Richtung gehen die Ergebnisse der Sekundäranalysen der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013), die zeigten, dass ein hohes Maß an fachlich-reflexiver Arbeit mit verbesserter Arbeitszufriedenheit und differenzierterer pädagogischer Arbeit zusammenhängt. In den eigenen Fallanalysen erwiesener „good practice“-Einrichtungen wird dieses Ergebnis bestätigt: Gemeinsame Kennzeichen der Einrichtungen sind eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Konzept, die systematische Reflexion der pädagogischen Qualität sowie Aufgabendifferenzierungen.

Insgesamt zeigen die verschiedenen empirischen Analysen und Sonderauswertungen, dass die jeweiligen Ausgangsqualifikation(en) und die Berufserfahrung der Fachkräfte weniger Einfluss auf die Qualität als folgende Faktoren haben:

- Gelebte Orientierungsqualität in der Einrichtung (gelebte Konzeption)
- Reflexionsstrukturen
- Professionelles Selbstverständnis auf individueller und Teamebene
- Anerkennung(skultur) (durch Öffnung nach innen und außen) sowie Verantwortung(sübertragung) (Aufgaben/Funktionsbereiche)
- Professionelle Steuerung durch Leitung (und Träger)

(5) Welche Perspektiven ergeben sich aus den Erkenntnissen a) für Aus- und Fortbildung der Fachkräfte und b) für die Differenzierung von Tätigkeits /Qualifikationsprofilen in den Kindertageseinrichtungen?

Diese Fragestellung ist in den Empfehlungen im Kapitel 6 beantwortet.

6. EMPFEHLUNGEN

6.1 Basiskompetenzen für die professionelle Praxis

Im Rahmen der vorliegenden Expertise konnte differenziert aufgezeigt werden, über welche Basiskompetenzen pädagogische Fachkräfte im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verfügen müssen; was sie kennen und können sollen (vgl. „Idealtypische Kompetenzmatrix/Kompetenzprofil“, Kap. 5). Diese Basiskompetenzen betreffen zum einen personale Kompetenzen, zum anderen Kompetenzen in der Arbeit mit Kind(ern), der Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, in und mit der Institution sowie im Bereich der Vernetzung/Kooperation.

Diese Basiskompetenzen finden sich in großen Teilen der Ausbildungscurricula von Fachschulen und Hochschulen (BA-Studiengänge Kindheitspädagogik) wieder. Sie sollten in der dargestellten Breite für die Aus-, aber auch Weiterbildung eine zentrale Grundlage und Prüffolie darstellen.

Die vorliegenden empirischen Studien (s. Kap. 3.2.2, 4.1, 4.2 und 4.3) verweisen in weitgehender Übereinstimmung darauf, dass nur in einem Teil der Einrichtungen die entsprechenden Kompetenzen im pädagogischen Prozess realisiert werden und eine hohe pädagogische Qualität erzielt wird. Hier muss auf der Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtungen deutlich nachgesteuert werden (siehe Empfehlungen 6.6–6.9).

6.2 Differentielle Kompetenzen für besondere Arbeitsbereiche und Handlungsfelder (Spezialfunktionen)

Die Analyse der Rahmenpapiere wie auch der empirischen Befunde zeigen, dass sich Spezialkompetenzen für besondere Arbeitsbereiche und Handlungsfelder beschreiben lassen. Diese Spezialkompetenzen umfassen zum Teil Vertiefungen im Rahmen von Arbeitsbereichen – z. B. Fähigkeiten zur regelmäßigen Durchführung von Bedarfsanalysen in der Zusammenarbeit mit Eltern/Familien – aber auch weitere Spezialfunktionen. Nach dem Stand der vorliegenden Expertise können folgende Funktionen beschrieben werden:

- Fachkraft für Integration/Inklusion
- Fachkraft für Vernetzung/Kooperation
- Fachkraft für die Anleitung/fachliche Begleitung von PraktikantInnen (PraxismentorIn)
- Fachkraft für Qualitätsentwicklung
- Fachkräfte für besondere Aufgaben in den Entwicklungs- und Bildungsbereichen (z. B. für Sprachentwicklung/-förderung)

Dieser Katalog ist nicht umfassend, sondern stellt eine erste Orientierung dar.

6.3 Kompetenzorientierte Ausbildung auf Fach- und Hochschulniveau

Die Analyse von landesübergreifenden Vorgaben, Lehrplänen, aber auch einzelnen Curricula von BA-Studiengängen Kindheitspädagogik sowie des Rahmencurriculums für BA-Studiengänge des Landes Baden-Württembergs zeigen, dass es kein einheitliches Bild der Ausbildungen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt. Das Nebeneinander unterschiedlicher Ausbildungssysteme wird mittel- und langfristig bestehen bleiben.

Es sollte perspektivisch darauf geachtet werden, dass sich die Curricula der unterschiedlichen Niveaus bzw. mit den unterschiedlichen Schwerpunkten auf die dargestellten – und durch gesellschaftliche Veränderungen sich weiterentwickelnden – Herausforderungen und die daraus folgenden Basiskompetenzen beziehen. Auch sollte ein systematischer Bezug zwischen den Ausbildungsformen geschaffen werden, damit erworbene Kompetenzen, insbesondere bei dem Übergang von der Fachschule in ein Hochschulstudium problemlos anerkannt werden können (Durchlässigkeit, Anerkennungsmodelle). Hierfür gibt es mittlerweile eine Reihe gut funktionierender Beispiele in Deutschland (Bsp. Zertifizierungsinitiative Südbaden⁴⁴, Kooperation EH/PH Ludwigshafen⁴⁵, Modell der EH Darmstadt und des Fröbelseminars Kassel⁴⁶).

6.4 Entwicklung der Berufsgruppe der SozialassistentInnen bzw. KinderpflegerInnen und ggf. weiterer Assistenzkräfte

Sowohl die Analyse der Ausbildungscurricula als auch die Ergebnisse der wenigen zur Verfügung stehenden Studien zur Qualifikation der SozialassistentInnen/ KinderpflegerInnen (auf der Basis von Fremdeinschätzungen) lassen den Schluss zu, dass die AbsolventInnen dieser Berufsausbildungen nur teilweise über die in der vorliegenden Expertise herausgearbeiteten Basiskompetenzen zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen verfügen. Sie stellen dennoch einen relativ hohen Anteil von MitarbeiterInnen in diesen Einrichtungen dar. Die Ausbildungen in Berufsfachschulen werden in einigen Bundesländern fortgeführt bzw. sogar noch ausgeweitet.

Hier sollte zum einen eine kontinuierliche Weiterbildung verpflichtend sein, um den im Beruf befindlichen Fachkräften die Möglichkeit zu geben, den Berufsabschluss als ErzieherIn zu erlangen. Zum anderen sollten die berufsfachschulischen Ausbildungen als Vorstufe einer ErzieherInnen-Ausbildung betrachtet und nicht als eigenständiges Berufsprofil in den Kindertageseinrichtungen verstanden werden. Die (berufsbegleitende) Weiterqualifizierung der SozialassistentInnen bzw. KinderpflegerInnen sollte curricular abgesichert und in zertifizierter Form erfolgen. Dies bedarf länderübergreifender Vorbereitungen. Die Weiterqualifizierung sollte individuell in einem Zeitrahmen von längstens fünf Jahren abgeschlossen sein.

Insgesamt verweist die Problematik der SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen und weiterer neu-/nachqualifizierter Quereinsteiger auf die dringende Notwendigkeit eines bundeseinheitlichen Fachkräftekatalogs, der sich auf die o. a. notwendigen Basiskompetenzen für Fachkräfte im Feld der FBBE bezieht.

⁴⁴ Fröhlich-Gildhoff, K., Eichin, C., Röser, C. & Lau, L. (2014). Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungspraxis. In WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte am Dt. Jugendinstitut, DJI) (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) (S. 154–164). München: DJI.

⁴⁵ www.bawueff.de/projekt-ludwigsburg.php; www.eh-ludwigsburg.de/studium/studienangebot/studiengangsflyer/studiengangsflyer/display/fruehkindliche-bildung-erziehung-bachelor-of-arts.html

⁴⁶ www.froebelseminar.de/index.php?id=92

6.5 Empfehlungen zur berufsbezogenen Weiterbildung (Zertifizierungssystem)

Die Ergebnisse dieser Expertise lassen den Schluss zu, dass generell modulare Ansätze der Weiterbildung favorisiert und ein Schwerpunkt auf Team- bzw. Organisationsfortbildungen gelegt werden sollte (s. u.). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass diese modularisierten Weiterbildungen zertifiziert werden und im Verbund von Fachschulen und Hochschulen anerkennungsfähig sind. Dies betrifft die zu erwerbenden Kompetenzen, die Inhalte der Weiterbildungen, Umfang/Workload und Prüfungsmodalitäten. Es gibt erfolgreiche Modelle solcher zertifizierten Weiterbildungen, die berufliche Aufstiegsmöglichkeiten bieten und auch als eine Weiterqualifikation im Bildungssystem anerkannt werden können (Beispiele: AnKom Berlin⁴⁷, Zertifizierungsinitiative Südbaden⁴⁸). Perspektivisch sollten länderübergreifende Standards für die Weiterbildung früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte verbindlich werden.

6.6 Kompetenzorientierte Organisations- und Personalentwicklung

Nach den Ergebnissen der Expertise, insbesondere gestützt auf die empirischen Studien und Fallanalysen, fördern Funktions- und Rollenteilungen – sofern sie auf einer wertebezogenen, fachlichen Grundlage und einem gemeinsamen Bildungsverständnis zustande kommen – die Team- und Organisationsentwicklung. Positiv zu bewerten sind der Zuwachs an komplementären Fachkenntnissen sowie gestiegene Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sowie ein Zuwachs an Motivation und Zufriedenheit. Spezialisierte Fachkräfte übernehmen unterstützende Funktionen im Teamentwicklungsprozess und tragen wesentlich zur pädagogischen Qualität der Einrichtung bei.

Neben Spezialisierungen, Funktions- und Rollenteilungen im Team ist es notwendig, die gemeinsame Basis der pädagogischen Arbeit kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu reflektieren. Teamfortbildungen sind sinnvolle Qualifizierungsmaßnahmen, wenn es um pädagogische Schlüssel-/Kernprozesse geht. Unabhängig von ihrer Qualifikation und Funktion müssen alle Mitglieder des Teams umfassend qualifiziert werden.

Neben den pädagogischen Kern- bzw. Schlüsselaufgaben, für die alle Teammitglieder gleichermaßen Verantwortung tragen, sollten Funktionsstellen innerhalb der Institution (s. o.) sowie an Schnittstellen zu anderen Institutionen (insbesondere zu Schulen, Frühe Hilfen, Soziale Dienste, TherapeutInnen, Tagespflege) geschaffen werden. Aufgabendifferenzierung ist als notwendiger Schritt der Qualitätsentwicklung anzuerkennen und mit entsprechenden Ressourcen (Arbeitsplatzbeschreibung, Stundenkontingent, Fort- und Weiterbildungskonzept, ggf. tarifliche Staffelung/Leistungszulage) zu sichern. Dies bedeutet im Einzelnen:

- Schaffung ausgewiesener Funktionsstellen („distributed leadership“) im Stellenplan mit entsprechenden Gestaltungsspielräumen, Verantwortungsbereichen sowie Zuständigkeiten
- Entwicklung mittel- und langfristiger Personal- und Strukturentwicklungskonzepte auf Teamebene unter Einbeziehung des Trägers (u. a. Etablierung jährlicher Zielvereinbarungs- und Feedbackgespräche)

⁴⁷ <http://ankom.his.de/archiv/entwicklung/berlin>

⁴⁸ Fröhlich-Gildhoff, K., Eichin, C., Röser, C. & Lau, L. (2014). Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungspraxis. In WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte am Dt. Jugendinstitut, DJI) (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) (S. 154–164). München: DJI.

- Etablierung von Einrichtungsverbänden (trägerspezifisch oder trägerübergreifend), um spezielle Wissensbestände und Kompetenzen zu verbreiten (z. B. Qualitätszirkel, kollegiale Beratung, Hospitations- und Konsultationskitas)
- Etablierung eines systematischen fachlichen Austauschs in der Institution über pädagogische Kern- und Schlüsselaufgaben (Beobachtung, Dokumentation, Reflexion, Planung, Evaluation usw.)
- Förderung einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung im Team mit teaminternen Fortbildungen, Arbeitsgruppen, Hospitationen und kollegialer Beratung durch SpezialistInnen bzw. Funktionsbeauftragte im Team
- Entlastung der Leitung von verwaltungsbezogenen Routineaufgaben (z. B. durch trägerinterne Bündelung, Teilzeitverwaltungsstellen, Outsourcing), Fokussierung der Leitungsaufgaben auf Führung, Management und Innovation

Die *individuellen berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten* inner- und außerhalb der Einrichtung sind deutlich zu erweitern und strukturell zu verankern (z. B. die Einführung von Lebensarbeitszeitmodellen, langfristige Karriereplanungen mit entsprechenden berufsintegrierten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Kombinationsmöglichkeiten aus Praxis, Fachberatung, Supervision/Coaching, Lehre und Autorenschaften). Neue Modelle der beruflichen Weiterentwicklung sind für LeistungsträgerInnen notwendig, um eine Abwanderung der Spitzenkräfte durch Arbeitsplatz- und Berufswechsel zu verhindern und Anreize für motivierte und hochqualifizierte BerufseinsteigerInnen (BA/MA) zu bieten. Möglichkeiten passgenauer Angebote sind:

- Etablierung flexibler Arbeitszeitmodelle (z. B. Jahres- bzw. 5-Jahres-Modelle), um Familie, Beruf, Weiterbildung sowie Kombi-Modelle mit beruflichen Teilzeitaktivitäten außerhalb der Institution bei entsprechenden Qualifikationen zu fördern
- Kompetenzorientierte Begleitung von BerufseinsteigerInnen und -rückkehrerInnen (MentorInnen-system, Coaching, kollegiale Beratung, Hospitation, Supervision)
- Qualifizierung der PraxisanleiterInnen und MentorInnen sowie institutionelle Vernetzung von Ausbildungsort und Praxis und fachliche Begleitung durch Hochschule/Fachschule (Fortbildungskonzept, Qualitätszirkel)

6.7 Mindestqualifikationen

Mindestqualifikationen für Leitungsfunktionen:

- Staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (BA/MA) oder
- staatlich anerkannte ErzieherIn (nur nach ein- bis zweijähriger, zertifizierter Leitungsqualifikation) oder
- staatlich anerkannte Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen und vergleichbare BA-Abschlüsse im Bereich Pädagogik oder Psychologie mit mindestens 4 Semestern Pädagogik;

- zusätzlich: mindestens 2 Jahre Gruppenleitung bzw. leitende Funktionsstellen in dem Feld der früh-kindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ggf. Spezialisierung)

Mindestqualifikation für Gruppenleitung:

- Berufsqualifikationen s. o.
- Zusätzlich GrundschullehrerInnen, SonderschullehrerInnen, HeilpädagogInnen, PhysiotherapeutInnen, ErgotherapeutInnen und vergleichbare Abschlüsse nur nach 2-jähriger zertifizierter Weiterbildung (auch berufsbegleitend möglich)

6.8 Empfehlungen zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung für die Trägerebene

Individuelle berufsbiografische Entwicklungs- und Karrierechancen sollten unterstützt werden. Mittel- bis langfristig werden die Leitungsfunktionen überwiegend mit akademisch ausgebildeten Fachkräften besetzt werden. Soll eine Akademisierung aus dem Team heraus erfolgen, müssen interessierte Fachkräfte darin unterstützt werden, berufsintegrierende Studiengänge und vergleichbare Weiterbildungsmaßnahmen erfolgreich zu absolvieren. Hierfür ist es notwendig, für Präsenzphasen an Hochschulen freigestellt zu werden bzw. flexible Arbeitszeitmodelle zu entwickeln, um die durch Studium/Weiterbildung entstehenden außergewöhnlichen Belastungen abzufedern. Perspektivisch sollte mindestens eine akademisch ausgebildete pädagogische Fachkraft in Leitungs- bzw. Spezialfunktionen in jeder Einrichtung tätig sein. Damit wird gewährleistet, dass auf Hochschulebene erworbene Kompetenzen mit wissenschaftlichem Bezug den Qualitätsentwicklungsprozess befördern und ein kritisch-reflexiver Transfer von aktuellen Erkenntnissen in die Handlungspraxis erfolgt. Für Leitungs- und Spezialfunktionen müssen entsprechend der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder angemessene Freistellungen erfolgen.

Im Rahmen der komplexen Handlungsfelder sind vielfältige *Spezialisierungen* sinnvoll und möglich (s. o.). Zur Weiterentwicklung der Teams sind die Träger gefordert, die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen sowie deren Anrechnung im Sinne einer besseren Durchlässigkeit zu bewerten sowie den Transfer neu erworbener Kompetenzen in die Kindertagesstätte sicherzustellen. Eine Unterstützung individueller Entwicklungs- und Karrierechancen kann beispielsweise darin liegen, dass verbindliche Zielvereinbarungen zur Personalentwicklung abgeschlossen werden, in denen nicht nur die Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt, sondern auch zukünftige Perspektiven in der Einrichtung oder trägerintern (z. B. einrichtungsübergreifende Beratungs- oder Fortbildungsangebote) aufgezeigt werden.

Teamfortbildungen sind notwendig, damit eine gemeinsame professionelle Haltung abgesichert und weiter entwickelt wird (in Bezug auf Trägerleitbild, pädagogische Konzeption und Qualitätsmanagement). Der kontinuierliche Qualitätsentwicklungsprozess sollte über ein mit Leitung und Team gemeinsam vereinbartes Fortbildungskonzept, die Etablierung und Unterstützung eines Qualitätsmanagementsystems sowie systematische Konsultations- und Hospitationsmöglichkeiten befördert werden. Neben Ressourcen für regelmäßige Teamfortbildungen ist die Ausstattung mit Medien (Laptops, Internetzugang, Camcorder, Digitalkameras) eine notwendige Voraussetzung zur Teamentwicklung. Auch sollten einrichtungs- und trägerübergreifende Kooperationen und Netzwerke (z. B. Qualitätszirkel) sowie eine regelmäßige Teilnahme an Fachtagungen ermöglicht werden.

6.9 Notwendige Rahmenbedingungen für die professionelle Praxis

Die Punkte 1–8 stellen notwendige Voraussetzungen dafür dar, dass sich die Einrichtungen zu professionelle(re)n Teams mit einer breiten Basiskompetenz und – je nach den strukturellen Bedingungen ihres sozialräumlichen und sozio-kulturellen Handlungsfeldes – den jeweiligen konkreten wie gesellschaftlich vorgegebenen Herausforderungen gewachsen sind und eine professionelle Praxis realisieren *können*. Allerdings: Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildungen, innovative Konzepte für Praxisbegleitung und Berufseinstieg sowie professionelle Personal- und Organisationsmodelle, die zu einer Passung von Zielen und Anforderungen – sowohl auf der individuellen Ebene der Fachkräfte wie auch auf der institutionellen Ebene der Einrichtung ansetzen – reichen nicht aus! Notwendig sind vielmehr angemessene Rahmenbedingungen, ohne die sich die vorhandenen Potentiale in den Teams (zumindest auf Dauer) nicht entfalten können. Hinzu kommt, dass die Rahmenbedingungen und damit die strukturellen Voraussetzungen für Qualitätsentwicklung bundesweit zu vereinheitlichen sind. Im Einzelnen kommen die AutorInnen der Expertise auf der Grundlage der vergleichenden Analysen von normativen Vorgaben und empirischen Befunden zu dem Ergebnis, dass *bundeseinheitlich* folgende Voraussetzungen zu schaffen sind; notwendig hierfür ist ein Qualitätssicherungsgesetz Kita.

- In Abhängigkeit vom Alter der Kinder ist die Fachkraft-Kind-Relation stufenweise wie folgt anzupassen:

Tabelle 31: Empfehlungen zur Fachkraft-Kind-Relation

| Alter der Kinder | Fachkraft-Kind-Relation |
|------------------|-------------------------|
| Unter 12 Monaten | 1:2 |
| 12–24 Monate | 1:2 bis 1:3 |
| 24–36 Monate | 1:3 bis 1:5 |
| 36–48 Monate | 1:5 bis 1:8 |
| 48–60 Monate | 1:5 bis 1:8 |

Anmerkungen: Diese Empfehlungen gehen über die Empfehlungen des Netzwerks Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie der Europäischen Kommission (1996) hinaus und berücksichtigen neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zur Betreuungsqualität in Abhängigkeit von Gruppengröße und Betreuungsschlüssel (vgl. hierzu auch Viernickel & Schwarz, 2009).

- Bei der tatsächlichen Personalplanung (Personalressourceneinsatz) ist von einem Anteil von zusätzlich mind. 20 Prozent für mittelbare pädagogische Arbeit (Beobachtung und Dokumentation, Vor-/Nachbereitung didaktischer Angebote, Entwicklungs-/Beratungsgespräche mit Eltern, fachliche Reflexion/Auswertung sowie Konzeptionsarbeit im Team, Fort- und Weiterbildung, kollegiale Beratung, Coaching, Hospitation etc.) auszugehen. Für Teilzeitkräfte sind mind. vier Stunden Reflexionszeit anzusetzen. Hinzu kommen ca. 15 Prozent Fehlzeiten für Urlaub, Krankheit sowie Krankheit der Kinder, Pflegeaufgaben für Angehörige. Hinzu kommen Deputate für Leitungs- und Spezialfunktionen (s. o.), die sich je nach Größe und Einzugsgebiet der Einrichtung unterscheiden. Diese zusätzlichen Deputate müssen verknüpft werden mit den jeweiligen Aufgabenbeschreibungen (inkl. Fort- und Weiterbildungskonzept, Inhouse-Coaching/Supervision). Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen – die Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit sollten denen anderer Bildungseinrichtungen, z. B. der Grundschulen, angeglichen werden.

- Einrichtungen, die besondere Aufgaben hinsichtlich Netzwerkarbeit (Familienzentren, Frühe Hilfen), Zusammenarbeit mit Familien in besonderen Problemlagen sowie die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen aufgrund von Entwicklungseinschränkungen und/oder Behinderungen übernehmen, benötigen für eine professionelle Praxis zusätzliche Ressourcen bzw. unterstützende Rahmenbedingungen. Gruppengrößen und Betreuungsschlüssel sind entsprechend nach unten anzupassen, um den Herausforderungen nach individueller Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien sowie intensiverer Zusammenarbeit im Team sowie in Netzwerken Rechnung zu tragen.

6.10 Forschungsdesiderata

In dieser Expertise wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass in einzelnen Punkten ein hoher Forschungsbedarf besteht. Dieser betrifft vor allem

- die Notwendigkeit zur Durchführung von Langzeitstudien hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von BerufseinsteigerInnen (auf unterschiedlichen Ausbildungsniveaus),
- die Evaluation von Teamentwicklungsprozessen und
- die längsschnittliche Beobachtung der Entwicklung von Kompetenzen der Fachkräfte in einzelnen Handlungsfeldern – und deren Auswirkungen auf die Ergebnisqualität (insbes. die Entwicklung der Kinder).

Bei der Etablierung neuer Forschungsprogramme sind Verbundstrukturen anzustreben; ein positives Modell ist hier das AWiFF-Programm

(www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089 oder:

www.weiterbildungsinitiative.de/forschung/forschung-von-partnern.html#c6537).

6.11 Stellungnahme zur tariflichen Staffelung

Auch wenn die verfügbaren Daten keine expliziten Hinweise auf Tarifstrukturen (und deren Auswirkungen auf pädagogische Qualität) zulassen, nehmen die Verfasser hierzu Stellung:

Die gegenwärtige Eingruppierung pädagogischer Fachkräfte entspricht nach den vorliegenden Analysen nicht den normativen Aufgaben, Erwartungen und Ansprüchen an die pädagogische Praxis. Daher sind neben der Verbesserung der Rahmenbedingungen (Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit, Ressourcen für Fort- und Weiterbildung etc.) auch die Entlohnungssysteme im Hinblick auf die gestiegenen Anforderungen zu reformieren. Begründungen liegen sowohl in einer Erhöhung der Motivations- und Leistungsanreize für qualifizierte Fachkräfte als auch in der anhaltenden und zukünftig angesichts der bestehenden Altersstrukturen eher zunehmenden Fachkräfteknappheit und zunehmender Konkurrenzen mit angrenzenden Handlungsfeldern (Soziale Arbeit, Ganztagschulen etc.).

Neben einer allgemeinen Erhöhung der Einkommen für pädagogische Fachkräfte – diese sind mittelfristig denen der Fachkräfte in anderen Bildungsinstitutionen, wie z. B. Grundschulen, anzugleichen – ist eine stärkere Staffelung der Gehälter nach Funktions- und Aufgabenbereichen sinnvoll, sofern sie in unmittelbarem Kontext zu den in aufwendigen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen Kompetenzen und Aufgabenprofilen stehen. Den neben den pädagogischen Kernaufgaben übernommenen Funktionen und Verantwortungen muss zukünftig sowohl durch individuelle Leistungsanreize und bessere Planungssicherheiten als auch durch leistungsgerechte Bezahlung Rechnung getragen werden.

7. ZUSAMMENFASSUNG

7.1 Fragestellungen und Vorgehen

Die vorliegende Expertise wurde auf Impuls der AG Fachkräftegewinnung des BMFSFJ im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Prof. Dr. Dörte Weltzien und den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Nicole Kirstein, Stefanie Pietsch und Katharina Rauh erarbeitet.

Wesentliches Ziel war die Ableitung eines Kompetenzprofils der Fachkräfte im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Dieses Kompetenzprofil soll die Grundlage dafür bieten, dass die Fachkräfte in die Lage versetzt werden, die gegenwärtigen gesellschaftlichen und fachlichen Herausforderungen wie Anforderungen in diesem Feld erfolgreich bewältigen zu können.

Neben einem systematisch abgeleiteten und auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Kenntnisse sowie des breiten Spektrums an normativen Anforderungen in den Aus- und Weiterbildungen im Feld der FBBE erstellten Kompetenzprofil sollten Vergleiche gezogen werden zwischen diesen Erkenntnissen über notwendige Kompetenzen und möglichen Diskrepanzen in der tatsächlich ausgeübten Praxis. Ferner sollten die Diskrepanzen zwischen Kompetenzen von Fachschul- bzw. FachhochschulabsolventInnen unter Berücksichtigung der Erfordernisse der Praxis und dem abgeleiteten Kompetenzprofil beschrieben werden; dabei sollte auch der Einfluss des formalen Qualifikationsniveaus in einem Team auf die pädagogische Qualität der Einrichtung untersucht werden.

Aus diesen Fragestellungen sollten konkrete Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, aber auch mögliche Aufgaben- und Funktionsdifferenzierungen in Kindertageseinrichtungen abgeleitet sowie Forschungsdesiderate aufgezeigt werden.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde ein sehr *systematisches, mehrschrittiges* Vorgehen gewählt. Dies umfasste:

- Die Analyse politischer und normativer Vorgaben sowie des entsprechenden Fachdiskurses (Bildungspläne, Rahmenvorgaben, Beschreibungen von Qualifikationsprofilen sowie Kompetenzbeschreibungen in auf breiter Basis publizierten Empfehlungen, z. B. WiFF Weiterbildungswegweiser)
- Es wurden zur Verfügung stehende empirische Studien zu den Kompetenzen von AbsolventInnen unterschiedlicher Ausbildungsgänge analysiert sowie sehr breit Studienergebnisse über Kompetenzen und deren Realisierung in Praxiszusammenhängen recherchiert; hierzu wurden auch internationale Studien, wie z. B. die CoRe-Studie (Directorate-General for Education and Culture, 2011), herangezogen.
- Zudem wurden Sekundäranalysen der beiden jüngeren breiter angelegten Studien zu Tätigkeitsstrukturen in Kindertageseinrichtungen und zu deren Auswirkungen auf die Qualität der Kindertagesbetreuung durchgeführt („Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“, Viernickel et al., 2013; NUBBEK, Tietze et al., 2012, 2013). Ergänzend hierzu wurde eine eigene empirische Untersuchung (Fallanalysen in „good practice“-Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichen Bundesländern) durchgeführt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungsschritte wurden zusammengeführt und dann daraus Empfehlungen abgeleitet. Das Vorgehen ist in folgender Abbildung verdeutlicht:

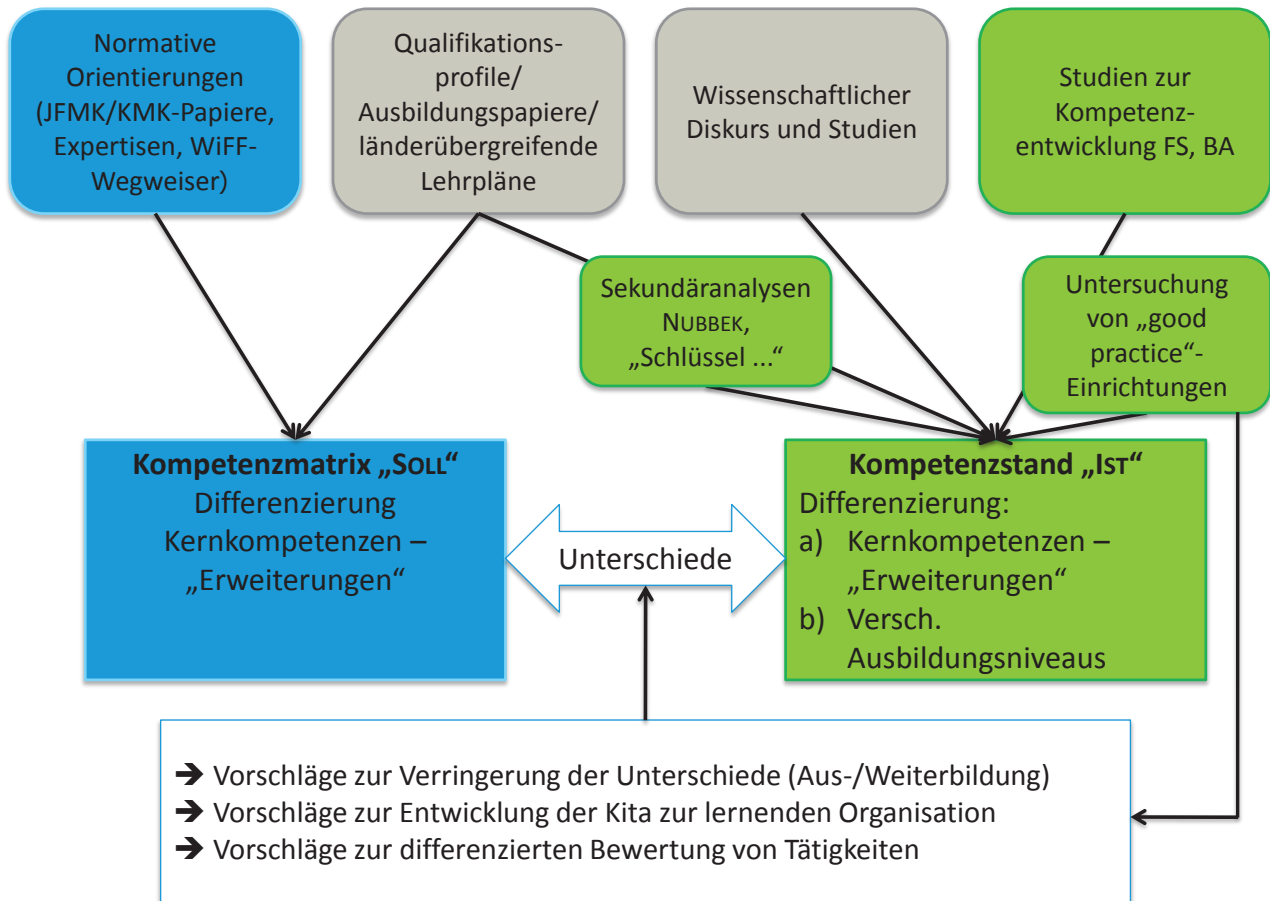


Abbildung 8: Vorgehen der Expertise

7.2 Ergebnisse

7.2.1 Kompetenzprofil

Für die Erstellung des Kompetenzprofils (hier: Kompetenzmatrix) waren folgende Orientierungen handlungsleitend, die weitestgehend mit den aktuellen Klassifizierungen im frühpädagogischen Diskurs kongruent sind (z. B. Beher, 2004; WiFF Weiterbildungswegweiser):

Es sind grundlegend vier Handlungsfelder zu unterscheiden, nämlich: (1) die Arbeit mit Kindern, (2) die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien, (3) die Arbeit in und mit der Institution sowie (4) Vernetzung/Kooperation. Die notwendigen Kompetenzen in diesen Handlungsfeldern sind nicht immer trennscharf zu beschreiben, an einigen Punkten ergeben sich Überschneidungen. Neben Kompetenzprofilen in diesen Handlungsfeldern sind zentrale personale Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte für professionelles und qualifiziertes Handeln relevant; diese liegen allen Handlungsfeldern zugrunde, deshalb sind sie gesondert beschrieben. Der Zusammenhang der handlungsleitenden Grundkategorien ist in **Abbildung 9** beschrieben.

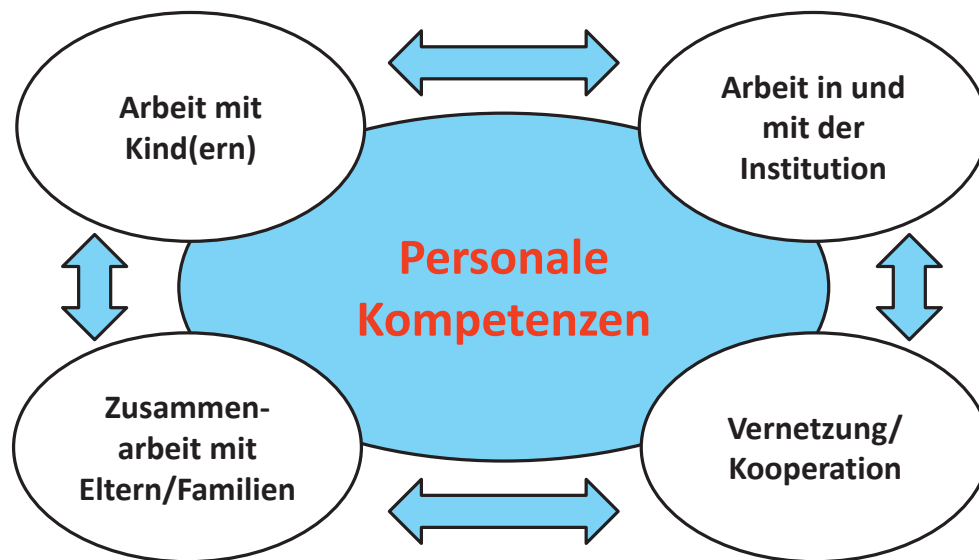


Abbildung 9: Bedeutung der personalen Kompetenzen

Aus der Analyse der recherchierten normativen Vorgaben, (fach-)politischen Publikationen sowie der empirischen Untersuchungen lässt sich ein Kompetenzprofil beschreiben, das einerseits nach Basiskompetenzen differenziert werden kann, über die jede Fachkraft im Feld der FBBE verfügen sollte, sowie andererseits nach vertieften Kompetenzen, die häufig mit Spezialfunktionen verbundenen sind. Aus der Analyse aller Daten ergab sich eine sehr umfangreiche Kompetenzmatrix, die in zwei Arbeitsschritten verdichtet wurde. Die Kompetenzbeschreibungen orientieren sich dabei an verschiedenen Ebenen: erstens am Handlungsfeld (bzw. den personalen Kompetenzen) und zweitens an spezifischen Tätigkeitsbereichen in diesem Handlungsfeld. Auf einer dritten Ebene werden entsprechend einem Kompetenzprozessmodell die notwendigen Kompetenzen im Zyklus Beobachtung/Analyse → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation/Reflexion beschrieben. In dieser Zusammenfassung sind im Folgenden die Kompetenzen auf den ersten beiden Kompetenzebenen sowie die Differenzierung nach vertieften Kompetenzen dargestellt.

Tabelle 32: Personale Kompetenzen

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|--|---|
| 0.1 Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit / Selbstreflexivität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen | | |
| 0.2 Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie und handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen | In Bezug auf die berufsbiografische Gewordenheit / generelle Berufsmotivation/-identifikation | |
| | In Bezug auf das Bildungsverständnis, grundlegende frühpädagogische Ansätze und den jeweiligen Bildungsplan | |
| | In Bezug auf die konkrete pädagogische Arbeit / den beruflichen Alltag in der Einrichtung / reflektierte Haltung | <p><u>Systematische Analyse pädagogischer Situationen</u> Systematisch und (forschungs-)methodisch fundiert, mehrere Lesarten von Situationen entwickeln und entsprechend sensibel auf die verschiedenen beteiligten Akteure reagieren/agieren, die Analyse von pädagogischen Situationen als Bestandteil der reflektierten pädagogischen Praxis und Grundlage für die Handlungsplanung nutzen</p> <p><u>Praxisforschungskompetenz</u> Anwenden können praxisnaher und anwendungsorientierter Forschung (z. B. Entwicklung/Auswertung von Fragebögen, Gesprächen/Interviews und (videogestützten) Beobachtungen</p> <p><u>Weiterentwicklung der professionellen Haltung der Fachkräfte / des Teams einer Einrichtung</u> Die professionelle Haltung als zentralen Bestandteil der Orientierungsqualität einer Einrichtung kontinuierlich weiterentwickeln, Unterstützung der frühpädagogischen Fachkräfte bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Haltung, Kenntnisse der verschiedenen Qualitätsdimensionen und deren Interdependenz</p> |
| 0.3 Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung | | |
| 0.4 Beziehungsfähigkeit, grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, im wechselseitigen Austausch zu gestalten und zu reflektieren | | |
| 0.5 Motivationale, volitionale und emotionale Aspekte in pädagogischen Situationen | | |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|---|------------------|--|
| 0.6 Selbstregulatorische Fähigkeiten | | <p><u>Handlungsmächtigkeit in komplexen Situationen</u> Fähigkeit zu divergentem Denken und Suchen nach „ungewöhnlichen“ Lösungen, Teamprozesse zur Vermeidung von Überlastung moderieren, eigene Maßstäbe bezüglich Überforderungsphänomenen im Vergleich zu Belastungserfahrungen der Teammitglieder reflektieren, Kenntnis über Gesundheitsförderungsmaßnahmen, deren Planung und Umsetzung</p> |
| 0.7 Eigene Lernbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft / forschende Haltung | | <p><u>Forschendes Handeln / forschender Habitus</u> Auf der Grundlage von forschungsmethodischen Kompetenzen in der Lage sein, sich systematisch pädagogischen Alltagssituationen (Fällen) zuzuwenden sowie eingegrenzten Fragestellungen im Rahmen von Praxisforschung nachzugehen</p> |
| 0.8 Reflexion der eigenen Profession / Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung der Profession | | <p><u>Weiterentwicklung der professionellen Haltung der Fachkräfte / des Teams einer Einrichtung</u> Berufliche Entwicklungsaufgaben werden kontinuierlich als Chance zur Reflexion über die Berufsrolle und zur Festigung des Berufsethos genutzt</p> <p>Einsatz von (Praxis-)Forschungsmethoden Fallrekonstruktive, fallverstehende Arbeit als Bestandteil pädagogischer Praxis</p> |
| 0.9 Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum Einholen von Unterstützung | | <p><u>Umgang mit Konflikten</u> Komplexe Konfliktverläufe erkennen, analysieren, Lösungsmöglichkeiten entwickeln und umsetzen, Teamsupervision oder Intervention organisieren, Konfliktlösekompetenz (Konfliktmanagement und Konfliktlösung, Mediation)</p> <p><u>Nachträgliche Analyse/Dokumentation von herausfordernden Situationen</u> Wissen über Methoden der Dokumentation und (nachträglichen) Analyse von herausfordernden und „dilemmatischen“ Situationen, Bewusstsein über persönlich nicht zu bewältigende Aufgaben bzw. nicht auflösende Dilemmata</p> <p><u>Kenntnisse des betrieblichen Gesundheitsmanagements</u> Motivation und Unterstützung bei der Gesundheitserhaltung bzw. -wiederherstellung, gesundheitsförderliches Vorbild der Leitungskräfte</p> |

Tabelle 33: Handlungsfeld 1 „Arbeit mit Kind(ern)“

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|---|---|--|
| <p>Arbeit mit dem einzelnen Kind</p> <p>1.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Kind</p> <p>1.2 Beziehung und Interaktion</p> <p>1.3 Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe</p> <p>1.4 Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen</p> | <p>Aktiver Aufbau und dauerhafte Gestaltung von entwicklungs-förderlicher Beziehung zu jedem Kind</p> <p>Entwicklungsförderliche und responsive Interaktionsgestaltung</p> <p>Förderung von Kommunikation und Entwicklung von Kommunikationsformen</p> <p>Systematische Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsverläufen</p> <p>Erkennen und Fördern der Bedürfnisse und Interessen von Kindern</p> <p>Beachtung kindlicher Zugangsweisen auf die Welt</p> | <p><u>Vertieftes Wissen zu Bindung, Bindungstheorie und Bindungsstörungen</u> Wissen über aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über den Zusammenhang von Bindung und Bildung, Wissen über empirische Ergebnisse über Erkennung von Bindungsstörungen und der Notwendigkeit einer Hinzuziehung von Experten</p> <p><u>Sicherstellung der Bindungsqualität in der Einrichtung</u> Sicherstellung von Qualitätskriterien für Beziehungsqualität in der Einrichtung für alle Kinder und besonders Kinder mit besonderen Bedürfnissen</p> <p><u>Vertieftes Fachwissen zu responsiver Interaktionsgestaltung</u> Wissen über den aktuellen Forschungsstand zu responsiver Interaktionsgestaltung</p> <p><u>Unterstützung der KollegInnen und Durchführung von Evaluation</u> Unterstützung der KollegInnen bei der Umsetzung sowie regelmäßige Evaluation der sprach- und kommunikationsförderlichen Arbeit in der Einrichtung</p> <p><u>Fachwissen über Instrumente und Früherkennung</u> Kenntnis der Qualitätskriterien verschiedener Instrumente, vertieftes Wissen zur Früherkennung und Prävention von Entwicklungsstörungen</p> <p><u>Sicherstellung des Umgangs mit Verfahren, der Formulierung von Maßnahmen und Reflexion</u> Sicherstellung des richtigen Einsatzes und der korrekten Interpretation der eingesetzten Verfahren, Formulierung von Maßnahmen zur Früherkennung von Kindern mit Entwicklungsrisiken durch gestuftes Vorgehen und Sicherstellung der Umsetzung</p> |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--------------------------------------|--|--|
| Arbeit mit dem einzelnen Kind | | |
| | Nutzung des Bildungspotentials von Situationen | |
| | Gestaltung und Begleitung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse | <u>Vertiefte Kenntnisse über die Gestaltung von Lernprozessen</u> Vertiefte Kenntnisse frühkindlicher Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Forschung |
| | Ermöglichung und Gestaltung unterschiedlicher Lernsettings | Vertieftes Wissen zu Lernsettings und Reflexion über Lernsettings Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zu unterschiedlichen Lernsettings, vertiefte Reflexion der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder in den unterschiedlichen pädagogischen Settings und Beratung der KollegInnen diesbezüglich, spezifische Kenntnisse zu Förder-/Unterstützungsmethoden in unterschiedlichen Entwicklungsfeldern |
| 1.5 Pädagogische Alltagsgestaltung | Verständnis der Besonderheit des kindlichen Spiels und der Spielprozesse | |
| | Rhythmisierte Gestaltung des Tagesablaufs und Pflege von Ritualen | Planung, Sicherung und Reflexion des Tagesablaufs in der Einrichtung Planung eines ausgewogenen Tagesablaufs für die ganze Einrichtung und Sicherung der gruppen- und einrichtungsbezogenen Umsetzung, Sicherung personeller Kontinuität |
| | Kindgerechte Bereitstellung anregenden Materials | |
| | Pflege und Begleitung der Sauberkeitsentwicklung | <u>Fachwissen über und Weiterentwicklung von Pflege in der Einrichtung</u> Entwicklung eines Curriculums für respektvolle Pflege und Erziehung und Sicherstellung und Evaluation der Umsetzung, Pflegen von Teamgesprächen zur Sauberkeitsentwicklung und zur frühkindlichen Sexualität und den damit verbundenen Gefühlen und unterschiedlichen Sichtweisen |
| | Essenssituationen gestalten und auf gesunde Ernährung achten | Sicherstellung von Qualitätsstandards zur Ernährung Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation der festgelegten Qualitätsstandards im Hinblick auf Ernährung und Essenssituationen |
| | Gestaltung von Schlaf- und Ruhesituationen | Vertiefte Auseinandersetzung mit und Reflexion von <u>Schlafsituationen</u> Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation festgelegter Qualitätsstandards für die Gestaltung der Schlafsituation, Unterstützung der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen zu Schlafen und Ruhephasen mithilfe von Biografiearbeit |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|---|--|---|
| Arbeit mit der Gruppe | | |
| 1.6 Moderation von Gruppenprozessen | | |
| 1.7 Begleitung und Moderation von Dialogen mit und zwischen Kindern und Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern | | <u>Vertieftes Wissen</u> Detailliertes Wissen über die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation für das Lernen der Kinder und dessen Vermittlung an die Teammitglieder |
| 1.8 Begleitung und Moderation von Konflikten | | <u>Moderation in Konfliktsituationen</u> Unterstützung bei der Lösung bzw. Moderierung möglicher Konflikte zwischen Fachkraft und Kind oder zwischen Fachkraft und Eltern |
| 1.9 Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse | | |
| 1.10 Gestaltung und Ermöglichung von Partizipation | | |
| Besondere Entwicklungsfelder | | |
| 1.11 Besondere Transitionsprozesse | Kindgerechte Gestaltung der Aufnahme/Eingewöhnung und des Übergangs zur Grundschule | <u>Weiterführende Umsetzung der Übergangsgestaltung</u> Koordination/Führung bei der Entwicklung eines Eingewöhnungskonzepts für die Einrichtung, Organisation von Entlastung für Beziehungspersonen, die die Eingewöhnung begleiten, Sicherstellung der fachlich fundierten Transitionsgestaltung mit aufnehmenden Einrichtungen |
| 1.12 Diversität und Inklusion | Realisierung der generellen Grundprinzipien einer inklusiven und kultursensiblen Pädagogik (auch unter der Berücksichtigung der Dimension sozialer Benachteiligung) Moderation von Zurückweisung und Ausschluss | Sicherung der Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension in der pädagogischen Arbeit als Qualitätskriterium, Qualifizierung des Teams |
| 1.13 Inklusion – kulturelle Heterogenität | Interkulturelle und kultursensible Gestaltung von Bildungsprozessen und Begleitung von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen unter Heterogenitätsbedingungen | <u>Weiterführendes Wissen zu Entwicklungszielen und Diskriminierungstheorien</u> Wissen um aktuelle Forschungsergebnisse zu den kulturell geprägten Entwicklungs- und Sozialisationszielen, Wissen über Diskriminierungstheorien, Sicherstellung der Berücksichtigung entsprechender Konzepte als Qualitätskriterium der pädagogischen Arbeit, Implementierung entsprechender Programme/Konzepte, Qualifizierung des Teams |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|---|--|
| | Kultursensible Gestaltung von Gruppenprozessen und Alltagsroutinen | Qualifizierung der Teammitglieder in Fragen der kulturellen Heterogenität und Initiierung entsprechender Lernprozesse |
| 1.14 Inklusion – Kinder mit Behinderung | Individuelle Planung der Entwicklungsunterstützung | Kenntnis weiterer Möglichkeiten der Diagnostik Anwendung weiterer diagnostischer Angebote bei Bedarf; Qualifizierung der Teammitglieder in Wahrnehmung/Erkennen, Verstehen und gezielter Intervention bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen |
| | Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen | <u>Wissen um Zugang zu Spielsituationen und unterstützter Kommunikation</u> Breite/vertiefte Kenntnis inklusiver Spiel- und Lernsituationen, Kenntnis von Möglichkeiten unterstützter Kommunikation, Qualifizierung der Teammitglieder |
| 1.15 Diversität und Inklusion – Kinder unterschiedlichen Geschlechts | | |
| 1.16 Sprachliche Bildung | Aneignung sprachlicher Grundlagen und Beobachtung und Dokumentation im Hinblick auf sprachliche Entwicklung | <u>Vertiefes, wissenschaftlich begründetes Wissen und Können hinsichtlich</u> spezifischer sprachdiagnostischer Methoden, spezifischer Sprachfördermaßnahmen im Alltag, spezifischer Sprachfördermaßnahmen im Rahmen individualisierter Bildungsplanung (Ableitung passgenauer Sprachfördermaßnahmen aus Beobachtung/Diagnostik und deren Umsetzung), der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen, der spezifischen Kooperation mit Eltern (und ggfs. weiteren Diensten) bei Vorliegen von Sprachentwicklungsrückständen und -störungen, Qualifizierung des Teams |
| | Theoriegestützte Gestaltung alltagsintegrierter Sprachförderung | |
| | Unterstützung mehrsprachiger Kinder | |
| | Umgang mit Spracherhebungsverfahren und Umsetzung von Sprachfördermöglichkeiten | <u>Vertiefte Kenntnis von sprachdiagnostischen Verfahren, deren Einsatzmöglichkeiten, Gütekriterien und Grenzen</u> <u>Wissen über Sprachförderkonzepte und deren Ziele</u> Vertiefes Wissen über Abweichungen von „normalen“ Sprachentwicklungsverläufen und angezeigten Fördermöglichkeiten und Hilfemöglichkeiten |

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|---|---|---|
| 1.17 Weitere Bildungs- und Entwicklungsbereiche | Erfahrungen mit Musik und Rhythmik / ästhetischer Bildung | <p><u>Fähigkeit zur Realisierung passgenauer Interventionen zur Sprachförderung im Alltag und in spezifischen unterstützenden Förderituation</u></p> |
| | | <p><u>Weiterführende Auseinandersetzung mit musikalischen Angeboten und Kompetenzen</u> Verankerung elementarer musikalischer Erfahrung in Leitlinien und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung</p> <p><u>Weiterführende Auseinandersetzung mit gestalterischen Angeboten und Kompetenzen</u> Unterstützung des Teams, den freien Ausdruck von Kindern angemessen zu dokumentieren, ihn als individuellen Ausdruck zu respektieren und als Weltaneignungs- und Konstruktionsleistung zu interpretieren; Verankerung von Erfahrungen mit gestalterischen Materialien in der Konzeption und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung</p> |
| | Mathematik, Physik, Technik und Natur | <p><u>Weiterführende Auseinandersetzung mit mathematisch, naturwissenschaftlich-technischen Angeboten und Kompetenzen</u> Verankerung elementarer Naturerfahrungen sowie physikalische, mathematische und technische Erfahrungen in Leitlinien und Sicherstellung der Beachtung in der Einrichtung</p> |
| | Förderung der seelischen und körperlichen Gesundheit | <p><u>Vertiefte Kenntnisse von Konzepten und Maßnahmen zur Förderung der seelischen und/oder körperlichen Gesundheit auf der Ebene der Einrichtung</u></p> <p><u>Fähigkeit zur Etablierung und Evaluation von Gesundheitsförderungsstrategien</u></p> |

Tabelle 34: Handlungsfeld 2 „Zusammenarbeit mit Eltern/Familien“

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|---|---|
| 2.1 Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Normsystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf die Elternschaft | | |
| 2.2 Gestaltung von Beziehungen zu Eltern | Passgenaue Begegnungsgestaltung mit Eltern / spezifischen Elterngruppen in spezifischen (Lebens-)Situations | Überprüfung der Passgenauigkeit der Begegnung Regelmäßige Reflexion, ob es gelingt, die Eltern als Partner anzuerkennen und auf ihre spezifischen Lebenslagen einzugehen, Moderieren von Teamprozessen auf dem Weg zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen der unterschiedlichen Konzepte von Erziehungspartnerschaft |
| | Systematische Analyse der Bedürfnisse und Bedarfe unterschiedlicher Eltern(-gruppen) | <u>Begründeter, systematischer und reflektierter Einsatz von Instrumenten/Methoden</u> Wissen über Instrumente und Methoden, um Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen zu erfragen, Konzipierung, Durchführung und Auswertung von Elternbefragungen, Aufbereitung von Informationen für Eltern und Kollegen, Prüfung und ggf. Anpassung der Konzeption im Hinblick auf Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen von Eltern, Verhandlung mit dem Träger über erforderliche Konzeptionsveränderungen |
| | Gestaltung von alltäglichen und zielgerichteten Begegnungen mit den Eltern (Kommunikation, Führen von Entwicklungsgesprächen, Tür- und Angelgesprächen) | <u>Beratung und Unterstützung von KollegInnen bei schwierigen Elterngesprächen</u> Einsatz von (Praxis-)Forschungsmethoden Fallrekonstruktive, fallverstehende Arbeit als Bestandteil pädagogischer Praxis |
| | Bearbeitung von Konflikten und Krisen | <u>Reflektierter Umgang mit Konflikten auf der Grundlage einer systematischen, forschungsmethodisch fundierten Analyse von Situationen/Fällen</u> Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen beherrschen, Unterstützung und Beratung des Teams in herausfordernden Situationen und Konflikten mit Eltern, Einsetzen der Prinzipien der Mediation (Win-win-Postulat), Lösung und Moderierung möglicher Konflikte |
| 2.3 Institutionell-konzeptionelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern | Vermittlung des rechtlichen Betreuungsverhältnisses | |
| | Beteiligung der Eltern an den institutionellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes | <u>Sicherung eines regelmäßigen Austauschs</u> Schaffung und Sicherung von adäquaten institutionellen Rahmenbedingungen, die eine systematische und differenzierte Dokumentation des Bildungsprozesses der Kinder erlauben und einen regelmäßigen Austausch zwischen Eltern und Fachkräften fördern |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|---|---|
| | <p>Gestaltung von Übergängen zusammen mit den Eltern</p> <p>Beteiligung der Eltern an der Konzeptions- und Leitbildentwicklung</p> | <p><u>Absicherung der Berücksichtigung der Eltern in der Konzeption bzw. Konzeptionsentwicklung</u></p> <p>Besprechung des Leitbildes mit dem Träger, Beteiligung der Eltern und der Elternvertretungen an allen wichtigen Entscheidungen, die das Leitbild / die Konzeption betreffen, Einbindung der Eltern in Ausgestaltung der Einrichtungskonzeption, angemessene Berücksichtigung des wertschätzenden Umgangs aller Eltern in der Konzeption</p> |
| <p>2.4 Gestaltung von Angeboten für Elterngruppen</p> | <p>Gestaltung unterschiedlicher klassischer Angebote mit Eltern (Hospitalation, Elternabend, Hausbesuche)</p> <p>Förderung elterlicher Reflexion und Kompetenzen: Eltern- und Familienbildung, Elternberatung, Elternkurse</p> <p>Unterstützung im Aufbau informeller Netzwerke zwischen Eltern</p> <p>Weitervermittlung an andere weiterführende Institutionen</p> | <p><u>Realisierung spezifischer Angebote</u></p> <p>Kenntnisse und Realisierung spezifischer Angebote (z. B. Elternkurse), Strukturen und Kompetenzen für Elternberatung und Elternbildung im Team schaffen und stärken, Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts Elternbildung, Organisation von Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Beratung, Moderation schwieriger Beratungssituationen zwischen Team und Eltern</p> <p><u>Rücksprache mit dem Träger</u></p> <p>Kommunikation mit dem Träger, wie ein elterliches Netzwerk unterstützt werden kann (Räume, Nutzung der Infrastruktur), Organisation, Anregung und Kommunikation mit dem Träger, Bereitstellung eines geschützten Rahmens für Eltern zum Austausch</p> |
| <p>2.5 Gestaltung spezifischer Angebote unter der Perspektive von Diversität und Inklusion</p> | | <p><u>Fundierte Kenntnis über aktuelle Projekte und deren Qualität</u></p> <p>Wissen über gelungene Projekte der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sowie der inklusiven Pädagogik</p> |
| <p>2.6 Beteiligung von Eltern und Familie</p> | <p>Verbindung der Kompetenzen der Eltern mit der fachlichen Arbeit der Kindertageseinrichtung / elterliche Beteiligung</p> | <p><u>Kontinuierlicher Austausch mit ElternvertreterInnen</u></p> <p>Anleitung der Reflexion im Team, Gewährleistung eines regelmäßigen Informationsaustausches mit den ElternvertreterInnen und Dokumentation der Ergebnisse</p> |
| <p>2.7 Organisation der einrichtungsinternen Information der Eltern</p> | | |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|------------------|---|
| <p>2.8 Organisation und Gestaltung eines Beschwerdemanagements</p> | | <p><u>Monitoring des Beschwerdeverfahrens</u> Monitoring des Beschwerdeverfahrens von der Aufnahme bis zur Maßnahme, Reflexion der Auswirkungen auf die Beziehungsdynamik des Teams, angemessene Bearbeitung der Beschwerden im Team</p> |
| <p>2.9 Beteiligung an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung / Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zu Familienzentren</p> | | <p><u>Weiterentwicklung der Konzeption u. a. in Bezug auf Familien und Angebotsgestaltung</u> Formulierung eines weiterführenden familienorientierten Auftrags für die Einrichtung, Stärkung der familienorientierten Beratungskompetenz im Team</p> <p><u>Steuerung der Umsetzung</u> Planung, Steuerung und Umsetzung des weiterentwickelten Angebots, Einsetzen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten, Aufbau von Netzwerken und Kooperationen</p> |

Tabelle 35: Handlungsfeld 3 „Arbeit in und mit der Institution“

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|--|---|
| <p>3.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertesystemen / handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf das Team</p> | | <p><u>Thematisierung der professionellen Haltung</u> Suchen nach Unterstützungsstrategien im Team und mit anderen Fachkräften bzw. gemeinsame Entwicklung von Unterstützungsstrategien, Stellen verbindlicher Anforderungen an eine professionelle Haltung für das ganze Team und Unterstützung in der Umsetzung, Thematisierung politischer und gesellschaftlicher Ursachen von Ungleichheiten im Team</p> |
| <p>3.2 Fähigkeit zur Arbeit im Team</p> | <p>Fähigkeit zur Gestaltung einer stützenden Teamkultur / Teamentwicklung</p> | <p><u>Führungskompetenz</u> Anleitung von Reflexionen im Team, Moderation, Leitung und Führung eines interdisziplinären Teams, Führung, Leitung und Moderation von Teamentwicklungsprozessen, Schützen des Teams vor Überforderung, Sensibilität für Ressourcen und Bedürfnisse des Teams und der einzelnen MitarbeiterInnen, partizipative Einbeziehung des Teams bei Berücksichtigung individueller Berufsbiografien, Alter und Geschlecht der MitarbeiterInnen</p> <p><u>Vernetzung im Team und Kompetenztransfer</u> Wissen an MitarbeiterInnen weitergeben (Verbesserung des Informationsflusses), Initiierung von Kooperationen zwischen MitarbeiterInnen, Kenntnisse über Konzepte des Wissensmanagements, Kenntnis unterschiedlicher Stufen der Teamkooperation, Evaluation der Teamqualität</p> <p><u>Gestaltung einer Kultur der Experimentierfreudigkeit und Fehlerfreundlichkeit</u> Systematisierung und strukturelle Absicherung des fachlichen Austauschs im Team, Reflexion des eigenen Führungs- und Rollenverständnisses und Nähe-Distanz-Verhältnisses zu den MitarbeiterInnen</p> |
| | <p>Zusammenarbeit im Team unter Berücksichtigung von Inklusion und kultureller Heterogenität</p> | <p><u>Diversity-Management</u> Kenntnis von Konzepten zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen, Engagement gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams, Umsetzen von Diversity-Management im Team</p> <p>Kenntnisse über Strategien multiprofessioneller Personalentwicklung</p> |
| | <p>Fähigkeit zur angemessenen Bewältigung von Konflikten im Team</p> | <p><u>Vermittlung in Konfliktsituationen</u> Konstruktiver Umgang mit Konflikten und herausfordernden Situationen, Reflexion des eigenen Verhaltens bei divergierendem Verhalten und in herausfordernden Situationen, Vermittlung zwischen Einzelnen im Team</p> <p><u>Reflexion von Konflikten und Konfliktlösungen</u> Kritische Reflexion von Konfliktlösungsstrategien, die in der Einrichtung bevorzugt werden</p> |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|--|--|
| | Zusammenarbeit im Team im Hinblick auf die Umsetzung pädagogischer Aufgaben | <u>Initiierung fachlicher Diskussionen und Aufzeigen der Bedeutung</u> Z. B. von Bindung zwischen Fachkräften und Kind, responsivem Interaktionsverhalten zum Beziehungsklima im eigenen Team etc. Unterstützung des Teams in der Rollen- und Aufgabenklärung |
| 3.3 Begleitung der Lern- und Bildungsprozesse von PraktikantInnen und Auszubildenden | | <u>Entwicklung von Konzeptionen zur Theorie-Praxis-Verzahnung</u> Reflexion des Unterstützungsbedarfs von BerufseinsteigerInnen, Kenntnis über Mentorenprogramme zur Begleitung des Berufseinstiegs |
| 3.4 Bewältigung organisatorischer (und hauswirtschaftlicher) Anforderungen | | |
| 3.5 Gestaltung notwendiger administrativer Abläufe | | <u>Kenntnis fachlicher Profile</u> Kenntnis des fachlichen Profils einer Einrichtung/Leitung |
| 3.6 Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement | Umsetzung des Bildungsprogramms des jeweiligen Bundeslandes | <u>Detaillierte Kenntnisse des Bildungsprogramms</u> Wissen um fachpolitische Verortung/Entstehung des Plans, Kenntnisse möglicher Diskussionsorte (Foren, AGs, Zirkel), kritische Reflexion von Stärken und Schwächen des jeweiligen Programms, Abgleich mit den je spezifischen Bedarfen und Lebenslagen der NutzerInnen einer Kindertageseinrichtung <u>Weiterführende Auseinandersetzung mit dem Bildungsprogramm</u> Sicherung des Transfers des Bildungsprogramms in die Konzeptionsentwicklung, eventuelle Förderung der Zusammenarbeit mit den AutorInnen, Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis |
| | Konzeptionsentwicklung und beständige, aktive Auseinandersetzung mit der Konzeption | <u>Steuerung und Strukturierung von konzeptionellen Entwicklungsprozessen</u> Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung von konzeptionellen Entwicklungsprozessen |
| | Ausarbeitung und Weiterentwicklung einer Konzeption im Hinblick auf kulturelle Heterogenität | <u>Anregung diversitätsbewusster und inklusiver Qualitätsentwicklung</u> Kenntnis inklusionsspezifischer Instrumente der Qualitätsentwicklung, Forcierung des diversitätsbewussten Leitbilds als Grundlage organisationsinterner Entscheidungsabläufe und Kommunikationsstrukturen (mit Kindern, im Team und mit den Eltern) |
| | Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption unter inklusiven Aspekten (Barrierefreiheit etc.) | <u>Führung und Anleitung der Erstellung einer inklusiven Konzeption</u> Führung und Anleitung des konzeptionellen, inklusiv ausgerichteten Entwicklungsprozesses in der Kindertageseinrichtung, regelmäßiger Austausch mit anderen inklusiven Kindertageseinrichtungen und dem Träger |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|------------------|--|--|
| | <p>Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption unter verschiedenen inhaltlichen Gesichtspunkten (z. B. Geschlechtsspezifik, Erweiterung für den U3-Bereich)</p> | <p>unter Inklusionsperspektive</p> <p>Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung in Bezug auf die barrierefreie Gestaltung mit allen Beteiligten</p> <p><u>Differenziertes Wissen über Besonderheiten der unter Dreijährigen</u></p> <p>Gestaltung der Strukturqualität unter Berücksichtigung von Kindern unter drei Jahren (Bedarfsplanung, Aufgabenplanung, Beziehungsqualität und -kontinuität, Gruppenzusammensetzung, Öffnungszeiten, Raumgestaltung und Materialausstattung)</p> |
| | <p>Qualität entwickeln und sichern</p> | <p>Wissen um Aspekte der Qualitätsentwicklung</p> <p>Theoretisches und empirisch fundiertes Wissen zu aktuellen Qualitätsdimensionen, Kenntnis von Instrumenten zur Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung, Kenntnis von Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen</p> <p><u>Reflexion der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen</u></p> <p>Reflexion der Veränderung der Praxis durch die Implementierung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, Reflexion der eigenen Rolle bei der Gestaltung von Prozessen der Evaluation und Qualitätsentwicklung, Wissen über Strategien zur Organisationsentwicklung, Einwerben von Projektmitteln, Sponsoring</p> <p><u>Evaluation der Qualitätsentwicklung</u></p> <p>Anwendung von Verfahren der Evaluation und des Qualitätsmanagements, Beteiligung an Prozessen der Selbstevaluation und des internen Qualitätsmanagements, Einigung im Team auf ein einheitliches Methodenset</p> <p><u>Anleitung, Führung und Moderation von Qualitätsentwicklungsprozessen im Team</u></p> <p>Unterstützung des Teams bei der Beachtung und Verwirklichung der Qualitätskriterien im Alltag, Begleitung der Teammitglieder bei der Organisationsentwicklung, Anleitung und Begleitung des Einsatzes der Instrumente zur Qualitätssicherung, Anstoßen reflexiver Prozesse im Team zu Qualitätskriterien und -dimensionen</p> <p><u>Weiterführende Gestaltung der Qualitätsentwicklung</u></p> <p>Einrichtungsspezifische Definition und Sicherung von Qualitätsdimensionen, Bereitschaft, die Leitungstätigkeit einem Prozess der Evaluation und Qualitätsentwicklung zu unterziehen, zielgruppenadäquate Entwicklung und Reaktion auf Qualitätsanforderungen</p> |
| | <p>Gemeinsame Gestaltung anregungsreicher</p> | <p><u>Weiterführendes Engagement in der Raumgestaltung</u></p> <p>Beteiligung an politischer Anschlussarbeit, Einsatz für pädagogisch</p> |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|--|---|
| | <p>Entwicklungsumgebungen</p> <p>Durchführung regelmäßiger Fallbesprechungen</p> | <p>unverzichtbare Elemente bzw. Grundsätze beim Bau von Krippen / Gruppen von Kleinkindern, Verhandlung mit Aufsichtsbehörden</p> <p>Moderation und Anleitung von Fallbesprechungen</p> <p>Kenntnis der Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Fallbesprechungen im Team, Gewährleistung der Durchführung von Fallbesprechungen im Team, Moderation von Fallbesprechungen im Team</p> |
| <p>3.7 Aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen Träger und Institution</p> | | <p><u>Zusammenarbeit mit dem Träger im Hinblick auf die pädagogische Arbeit</u></p> <p>Vermittlung zwischen pädagogischen Leitvorstellungen und Interessen von Eltern und Trägern</p> <p><u>Koordination der Öffentlichkeitsarbeit mit dem Träger</u></p> <p><u>Teilnahme an Förderprogrammen</u></p> <p>Stellung von Förderanträgen in Absprache mit dem Träger, Verhandlung mit Trägern über die Beteiligung an Maßnahmen, Anträgen etc.</p> <p><u>Zusammenarbeit mit dem Träger im Bereich diversitätsbewusste und inklusive Pädagogik</u></p> <p>Engagement gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams, Kenntnis der Vorgaben durch den Träger für Qualitätsentwicklung im Rahmen der inklusiven Frühpädagogik</p> <p>Planung der Raumgestaltung mit dem Träger</p> <p>Gemeinsame Planung der Raumgestaltung mit Träger, Bauleitung, Architekturbüros</p> |
| <p>3.8 Öffentlichkeitsarbeit</p> | | <p><u>Wissen um die Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit und deren Wirkung</u></p> <p>Wissen über die Eignung von verschiedenen Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit und deren Wirkung für Kindertageseinrichtung, Auswahl und regelmäßige Anwendung der Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit</p> <p><u>Kooperation mit Externen zum Zweck der Öffentlichkeitsarbeit</u></p> <p>Pflege von Kontakten mit MedienvertreterInnen, Unterstützung der Öffentlichkeitsbeauftragten</p> <p><u>Vertreten von spezifischen Inhalten</u></p> <p>Präsentation der inklusiven Arbeit bei Veranstaltungen, in Medien und in</p> |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|------------------|---|
| <p>3.9 Umsetzung von Förderprogrammen im Kontext fachpolitischer Rahmenbedingungen</p> | | <p>politischen Gremien, Vertreten des Aufbaus neuer Angebote</p> <p><u>Kenntnis der Modalitäten von Förderprogrammen</u> Kenntnis bundes-, landes- und ortsspezifischer Fördermöglichkeiten und Beratungsangebote, Kenntnis rechtlicher Regelungen für die Antragstellung der Förderprogramme, Kenntnis aktueller (fach-)politischer Positionspapiere</p> <p><u>Prüfung von Angeboten und Stellen von Förderanträgen</u> Prüfung und Systematisierung von Informationen und deren Angemessenheit für die Einrichtung und ihre Zielgruppen</p> <p><u>Teilnahme an Projekten und Fördermaßnahmen</u> Management von Fördermaßnahmen und Projekten in Zusammenarbeit mit Team, Einbringen von Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Begleitstudien ins Team</p> |
| <p>3.10 Betriebswirtschaftliches Management / Einwerbung von Projektmitteln / Sponsoring</p> | | <p><u>Kenntnis und Prüfung finanzieller Aspekte</u> Prüfung der materiellen Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption, differenzierte Kenntnis gesetzlicher Grundlagen (Finanzierungsregelungen, Rechtslage Kitagesetze), Fähigkeit zur Kostenstellenrechnung und deren transparenter Weitergabe</p> <p><u>Fundraising und Sponsoring</u> Nutzung von Unterstützungspotentialen lokaler Unternehmen (Fundraising, Sponsoring)</p> |
| <p>3.11 Personalentwicklung</p> | | <p><u>Wissen um Personalschlüssel und -standards</u> Detailliertes Wissen zu relevanten Aspekten der Strukturqualität und des Personalschlüssels, differenzierte Kenntnis gesetzlicher Grundlagen (Vorgabe Personalstandards, fachliche Empfehlungen zu Personalstandards), Beachtung der heterogenen Zusammensetzung des Teams bei der Einstellung</p> <p><u>Regelmäßiges Führen von Mitarbeitergesprächen (Zielvereinbarungsgespräche)</u></p> <p><u>Erkennen von Weiterbildungsbedarfen</u> Erkennen von Weiterbildungsbedarfen im Team und bei Einzelnen, Planung von Teilnahme an Weiterbildung und Auswahl geeigneter Angebote, Organisation und Mitgestaltung innerbetrieblicher Fortbildungsangebote, Kenntnisse von Strategien zur langfristigen und systematischen Personalrekrutierung, Kenntnisse von Strategien zur Mitarbeiterbindung</p> |

Tabelle 36: Handlungsfeld 4 „Vernetzung und Kooperation“

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|--|--|
| 4.1 Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertsystemen bzw. handlungsleitenden Orientierungen bezogen auf Netzwerke und Kooperationen | | |
| 4.2 Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation mit (potentiellen) Netzwerk- und Kooperationspartnern | | <p><u>Kontaktaufnahme</u> Informationsbeschaffung und Kontaktaufnahme zu externen Fachdiensten, Aufbau und Nutzung von Kontakten zu Einrichtungen mit guter Praxis (Konsultationseinrichtungen), konzeptionelle Verankerung der Kooperation und strukturelle Absicherung</p> |
| 4.3 Kooperation und Vernetzung mit externen Fachdiensten (Einrichtungen der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Jugendamt, TherapeutInnen etc.) | Allgemein | <p><u>Unterstützung und Beratung in der Zusammenarbeit</u> Anregung des Teams zu Kontaktaufnahmen mit Kooperationspartnern, Unterstützung und Beratung in der Zusammenarbeit von KollegInnen mit Netzwerkpartnern, Aufbau von Kooperationen bevor Problemlagen entstehen</p> <p><u>Repräsentation der Einrichtung und ihrer Belange</u> Engagement in Gremien des Sozialraums zeigen und Repräsentieren der Einrichtung</p> <p><u>Angebotserstellung und Bedarfserhebung</u> Durchführung einer regionalen Bestandsaufnahme zu Unterstützungsangeboten</p> <p><u>Monitoring von Kooperationsprozessen</u> Erkennen von Ursachen für Konflikte im Netzwerk und deren angemessene Besprechung im Team, Analyse des Prozesses und der Ergebnisse der Kooperation und Ableitung von Schlussfolgerungen</p> |
| | Vernetzung und Kooperation diversitätsbewusst und inklusiv gestalten und Vernetzung unter inklusiver Perspektive | <p><u>Förderung von Diversität und Inklusion im Sozialraum</u> Förderung der inklusiven Weiterentwicklung des Sozialraums, vertieftes Wissen über die Bedeutung von Chancen des Sozial- und Kulturraums für die inklusive Bildung</p> <p><u>Vertretung der Idee der Diversität und Inklusion</u> Übernahme von bildungspolitischen bzw. für die Inklusion relevanten gesellschaftlichen Aufgaben in Absprache mit dem Träger</p> |
| 4.4 Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke | | <p><u>Vernetzungstätigkeit</u> Wissen um Anknüpfungspunkte und Ansprechpartner im Gemeinwesen, Fähigkeit zur konstruktiven Vernetzung unterschiedlicher Interessensgruppen im Sozialraum, Verfassen und Organisation von schriftlichen Informationen</p> |

| Kompetenzebene 1 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i. R. von Spezialfunktionen |
|--|------------------------------|--|
| 4.5 Strukturell und konzeptionell verankerte Gestaltung von Übergängen | Kooperation mit Grundschulen | <p><u>Vereinbarung der Kooperation</u> Kenntnisse über Analyseformen zur Systematisierung von Kooperation (Partner, Strukturen), Kenntnisse über Verhandlungstechniken und -strategien</p> |
| 4.6 Sicherstellung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung | | <p>Vertretung der Einrichtung gegenüber Schule und Kommune Halten von Vorträgen zur Konzeption der Kindertageseinrichtung, Kenntnisse über innovative Formen der Zusammenarbeit mit Schule (z. B. Teamteaching)</p> <p><u>Gestaltung strukturell verankerter Kooperationsbeziehungen</u> (Schaffung vertraglicher Grundlagen, Gestaltung regelmäßiger Kooperationstreffen etc.)</p> |
| | | <p><u>Schaffung von Strukturen zum Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Einrichtung</u> Verankerung von notwendigem Know-how in der Einrichtung zum Schutz vor Kindeswohlgefährdung, Formulierung von Verfahrensregeln für den Verdachtsfall und Festschreiben von Leitlinien und Sicherstellung des Schutzes in Einrichtung selbst, Etablieren von fallunabhängiger Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum, Sicherstellen und Verankern von Abstimmungsprozessen im Team für Verdachtsfall, Etablieren einer offenen und direkten Gesprächskultur in Teams</p> <p><u>Umgang mit Verdachtsfällen</u> Beherrschen von Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen, Hinzuziehen von Ansprechpartnern in fachlich angemessener Folge (Team, Eltern, erfahrene Fachkraft, Jugendamt), Vermittlung von Hilfsangeboten für betroffene Kinder und Familien und Verbleiben als GesprächspartnerIn, Aufrechterhalten einer professionellen Distanz auch in schwierigen Situationen, Qualifizierung der TeamkollegInnen</p> |

Legende der Quellen in der Kompetenzmatrix

- ¹ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 3. München: WiFF.
- ² Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, S., Wünsche, M. & Rönna-Böse, M. (Hrsg.) (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung*. Freiburg: FEL.
- ³ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 2. München: WiFF.
- ⁴ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 1. München: WiFF.
- ⁵ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 6. München: WiFF.
- ⁶ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2013). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 5. München: WiFF.
- ⁷ Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- ⁸ Autorengruppe Berufsfachschule (2013). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule*. München: DJI/WiFF.
- ⁹ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 4. München: WiFF.
- ¹⁰ Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI/WiFF.
- ¹¹ Aktionsrat Bildung (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“*. Zugriff am 09.09.2013 unter www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf

- ¹² Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/ Fachakademie*. Kooperation Nr. 1. München: DJI/WiFF.
- ¹³ Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Herausgeber. Zugriff am 10.11.2013 unter www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf
- ¹⁴ JFMK-KMK-Jugend- und Familienministerkonferenz (2010). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 04.02.2014 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf
- ¹⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011). Zugriff am 08.09.2013 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-Qualiprofil.pdf
- ¹⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 27.02.2013). Zugriff am 04.02.2014 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf
- ¹⁷ JFMK (2011). *Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung*. Zugriff am 05.02.2014 unter www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP_7_2_endg__ltig.pdf
- ¹⁸ JMK-KMK (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Zugriff am 06.02.2014. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf
- ¹⁹ Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 26.08.2013. Verfügbar unter www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf
- ²⁰ Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher in der Bundesrepublik Deutschland BöfAE (Hrsg.). (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher*. Entwurf vom 01.07.2012. Zugriff am 18.08.2013 unter: www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf

²¹ Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (2012). *Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg*. Zugriff am 03.12.2013 unter www.eh-freiburg.de/inc/template/ehfreiburg/de/Pdf/aktuelles/Rahmencurriculum-BA-Fruehpaedagogik_Mai12.pdf

7.2.2 Zusammenhänge zwischen Qualifikationsniveau und Kompetenzen

Als *problematisch* erwies sich die *Zuordnung* zwischen Berufsabschluss bzw. Qualifikationsniveau und Kompetenzen der BerufsanfängerInnen bzw. der Berufstätigen mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau (in der Praxis): Hier finden sich zumindest zum gegenwärtigen Stand keine eindeutigen Zusammenhänge. Insgesamt zeigen die verfügbaren Studien eher ernüchternde Ergebnisse – insbesondere auch, weil erhebliche Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen vorliegen und es sich zumeist fast ausschließlich um Momentaufnahmen handelt. Zudem deckt keine der Untersuchungen auch nur näherungsweise das Spektrum der Kompetenzen in den Handlungsfeldern bzw. der personalen Kompetenzen ab. Die Beschreibungen von Differenzierungen auf der Ebene von Qualifikationsniveaus (z. B. im Rahmen des Qualifikationsprofils, Robert Bosch Stiftung, 2011) können eine theoretische Bedeutung haben, sie finden jedoch keine Entsprechungen in bisher vorliegenden empirischen Studien.

Als Konsequenz hieraus – und aus der Analyse der Ausbildungscurricula – kann festgestellt werden, dass die Abschlüsse der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik und der Bachelorstudiengänge Kindheitspädagogik an den Hochschulen grundsätzlich die Voraussetzungen bieten, das sorgfältig abgeleitete Basis-Kompetenzprofil abzudecken.

Zur (Weiter-)Entwicklung dieser Kompetenzen sind eine kontinuierliche Weiterqualifizierung der Fachkräfte, aber auch eine systematische Teamentwicklung notwendig, um die mit der Berufseinmündung durch die Ausbildungen erworbenen Kompetenzen in ein System qualitätshaltiger pädagogischer Arbeit in den Kindertageseinrichtungen einzupflegen.

Hinsichtlich der Berufsgruppe der SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen finden sich zwar Hinweise aus den Ausbildungs-/Lehrplänen, dass diese Ausbildungen einen Teil der Basiskompetenzen abdecken. Allerdings lassen die wenigen verfügbaren Studien zur Entfaltung möglicher Kompetenzen dieser Berufsgruppe den Schluss zu, dass die AbsolventInnen der Berufsfachschulen – auch verbunden mit den Berufseingangsmöglichkeiten (Hauptschulabschluss) – die Voraussetzungen nicht durchgängig erfüllen, den gestiegenen An- und Herausforderungen im Feld zu begegnen. Auch für den Einsatz als Zweitkraft wird überwiegend das nötige Profil der Basiskompetenzen nicht erreicht (wobei es immer individuell positive Abweichungen gibt). Für diese Gruppe von Berufstätigen und Auszubildenden ist dringend eine Weiterqualifizierung nötig, damit sie auch den formalen Abschluss als ErzieherIn mit den damit verbundenen Kompetenzen erreichen.

7.2.3 Spezialfunktionen

Es lassen sich Spezialfunktionen beschreiben, für die spezifische Kompetenzen nötig sind, z. B. Fachkraft für Inklusion, Fachkraft für Qualitätsentwicklung, Fachkraft für spezifische Bildungsbereiche (z. B. Sprachentwicklung/Förderung), Fachkraft für die Anleitung von PraktikantInnen (PraxismentorInnen), Fachkraft für

spezifische Aufgaben im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern, Fachkraft für spezifische Vernetzungs-/ Sozialraumaktivitäten/Kooperationsformen. Diese Spezialfunktionen sollen einerseits in besonderer Weise gefördert (und honoriert) werden, andererseits ist es wichtig, dass diese konsequent und kontinuierlich in das Gesamtteam einer Kindertageseinrichtung eingebunden sind und die Kompetenzen an die übrigen Teammitglieder weitervermittelt werden.

Sehr deutlich zeigte sich die *besondere Bedeutung der Leitung* des Teams der Kindertageseinrichtung. Die Leitungskraft trägt besondere Verantwortung für den Prozess der Teamentwicklung und für die Sicherung der Qualität auf allen Ebenen. Gemeinsam mit dem Team muss auch der Prozess der Aufgabendifferenzierung partizipativ gestaltet werden. Hierfür benötigen Leitungskräfte neben Zusatzqualifikationen und Berufserfahrung v. a. zeitliche Ressourcen.

7.3 Empfehlungen

Aus den umfangreichen Analysen lässt sich ein Katalog von Empfehlungen ableiten (vgl. ausführlich Kap. 6):

- Die beschreibbaren Basiskompetenzen für die professionelle Praxis sollten Grundlage für die Gestaltung von Ausbildungen an Fachschulen sowie von Studiengängen sowie von Aus- und Weiterbildungsprozessen – auf Ebene der Team-/Organisationsentwicklung wie der individuellen Entwicklung – darstellen. Die Ausbildungen und Studiengänge sollten stärker das breite Spektrum des Kompetenzprofils in den Handlungsfeldern und hinsichtlich der personalen Kompetenzen berücksichtigen.
- Für besondere Arbeitsbereiche und Handlungsfelder lassen sich vertiefte Kompetenzen beschreiben; diese sollen sich in Praxisstrukturen niederschlagen. Für die kompetenzorientierte Organisations- und Personalentwicklung bedeutet dies die Schaffung von Funktionsstellen mit entsprechenden Gestaltungsspielräumen und Verantwortungen.
- Die Berufsgruppe der SozialassistentInnen/KinderpflegerInnen muss auf der Ebene der Berufstätigen weiterqualifiziert werden; auf der Ebene der Ausbildungsgänge sollte der entsprechende Berufsabschluss als solcher nur als Voraussetzung für eine spätere ErzieherInnenausbildung dienen. Gleiches gilt für das breite Spektrum neuer Assistenzkräfte.
- Zur Organisationentwicklung sind eine systematische Personal- und systematische Möglichkeiten der Teamentwicklung mit entsprechenden Ressourcen (mindestens fünf Schließtage zur konzeptionellen Weiterentwicklung) erforderlich.
- Für die individuelle Weiterentwicklung der Fachkräfte – und zur Steigerung der Attraktivität des Berufs – sind Fort- und Weiterbildungen zu fördern. Familienfreundliche und flexible Arbeitsmodelle sind zu etablieren.
- Die Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung hat eine hohe Bedeutung; deswegen sind PraktikantInnen (in unterschiedlichen Zusammenhängen und Niveaus) kompetenzorientiert zu begleiten. Hierfür sind Personalkapazitäten und Fachkräfte mit entsprechender Qualifikation vorzuhalten (PraxismentorInnen).
- Entsprechend können Empfehlungen für die Qualitäts- und Organisationsentwicklung auf der Trägerebene abgeleitet werden (Besetzung der Leitungsfunktionen mit sehr gut aus- bzw. weitergebil-

deten Fachkräften, Förderung der Spezialisierung/Rollen- und Funktionsteilungen, Förderung von Teamfortbildungen, Förderung von Qualitätsentwicklung).

- Damit sich auf individueller wie Teamebene eine entsprechende Kompetenzentfaltung und damit Qualitätsentwicklung vollziehen kann, ist eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in den Einrichtungen dringlich. Dies bedeutet eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relationen sowie der Gruppengrößen (Altersstaffelung), eine Freistellung aller Fachkräfte im Team für die mittelbare pädagogische Arbeit mit einem Anteil von mindestens 20 Prozent und eine Verbesserung der Bezahlung der Fachkräfte (wenn Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen gelten, dann müssen die Gehälter der dort Beschäftigten an das Niveau anderer Bildungsinstitutionen, z. B. der Grundschule, angeglichen werden).
- Aus den umfangreichen Analysen lässt sich eine Reihe von dringlichen Forschungsnotwendigkeiten ableiten; hier sollten – analog zu dem AWiFF-Programm – kontinuierliche Forschungsprogramme aufgelegt werden. Besonders dringlich erscheinen Langzeitstudien zum Zusammenhang zwischen Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität; dabei sollte die Kompetenzperspektive systematisch einbezogen werden.

Abschließend muss nochmals bemerkt werden, dass die vorliegende Expertise eine Momentaufnahme mit dem Erkenntnisstand Jahresbeginn 2014 darstellt. Gesellschaftliche Verhältnisse und Zusammenhänge ändern sich und ebenso fachliche und fachpolitische Anforderungen – es erscheint sinnvoll, eine ähnliche Bestandsaufnahme systematisch zu wiederholen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H. H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, 2007* (S. 51–70). Wiesbaden: VS.
- Aktionsrat Bildung (2012a). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“*. München: vbw.
- Aktionsrat Bildung (2012b). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten (Gutachten)*. Zugriff am 08.08.2013 unter www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf
- Andermann, H., Dippelhofer-Stiem, B. & Kahle, I. (1996). Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. Zu ihren beruflichen Orientierungen und zur Beurteilung ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 14 (1/2), 138–151.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 183–196). Wiesbaden: Springer.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009). *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 20.02.2014 unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/stand_der_umsetzung
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 20.02.2014 unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1382436343763
- Autorengruppe Berufsfachschule (2013). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule*. München: DJI/WiFF.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. München: DJI/WiFF.
- Balluseck, H. von (Hrsg.). (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: B. Budrich.
- Bastigkeit, A. (2007). *Bildungsbiographie und elementarpädagogische Bildungsarbeit. Eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags*. Frankfurt/Main: Lang.
- Bauer-Lachenmaier, A. & Batura, S. (2012). Voneinander lernen – Übergänge erleichtern – Kooperation vertiefen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 45-48.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beher, K. & Gragert, N. (2004). *Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Abschlussbericht – Band 1*. München: DJI.
- Beher, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Zehn Fragen – zehn Antworten. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. München: DJI.
- Berger, J., Niemann, D., Nolting, H.-D., Schiffhorst, G. (2002). *Arbeitsbedingungen und Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse des BGW-DAK Stress-Monitorings*. Berlin: IGES Institut für Gesundheits- und Sozialforschung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2013a). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2013b). *Pädagogisches Personal in KiTas – Qualifikationsniveaus*. Zugriff am 16.02.2014 unter www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-11a1-qualifikationsniveaus/indikator/9/indcat/11/indsubcat/5/index.nc.html
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2013c). *Pädagogisches Personal in KiTas – Einrichtungen mit mindestens einer Hochschulausgebildeten*. Zugriff am 16.02.2014 unter www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-11a3-einrichtungen-mit-mindestens-einer-hochschulausgebildeten/indikator/45/indcat/11/indsubcat/29/index.nc.html
- Berth, F., Nürnberg, C. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2013). *Gleich und doch nicht gleich*. München: DJI.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). (2008). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht*. Zugriff am 28.12.2008 unter www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf
- Bloom, B. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluß integrativer Lehrerbildung auf die Unterrichtskompetenz 1+2. *Empirische Pädagogik* 9, 3–31, 289–330.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 26.08.2013 unter www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf

- Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf vom 01.07.2012*. Zugriff am 18.08.2013 unter www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: BMBF. Zugriff am 16.12.2008 unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). *Bundesprogramm „Lernort Praxis“*. Zugriff am 12.01.2014 unter www.fruehe-chancen.de/was_politik_leistet/lernort_praxis/dok/1218.php
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. Zugriff am 29.10.2013 unter www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19Prozent20QualifikationsrahmenProzent20FS.pdf
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 107–133). Freiburg: FEL.
- Carle, U., Košinár, J. & Leineweber, S. (2011). *Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation*. Zugriff am 18.02.2014 unter www.kita.sachsen.de/download/download_smk/bp_abschlussbericht_2011_07_01.pdf
- Carle, U. & Samuel, A. (2006). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*. Bremen: Universität.
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen* (S. 97–130). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Cloos, P. (2004). Biografie und Habitus. Ethnografie sozialpädagogischer Organisationskulturen. Unveröffentlichte Dissertation: Kassel.
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P. (2013). Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 39–62). München: DJI.

- Cloos, P. & Karner, B. (2010). Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt* (S. 169–192). Baltmannsweiler: Schneider.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dann, H. D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. „Praxisschock“ drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8 (3), 251–262.
- Diller, A. (2006). *Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse*. München: DJI.
- Dippelhofer-Stiem, B. & Kahle, I. (1995). *Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern*. Bielefeld: Kleine.
- Dorrance, C. (2010). *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? – Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus Sicht betroffener Eltern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Dudek, J., Hanssen, K. & Reitzner, B. (2013). Pluralisierung der Ausbildungslandschaft. Neue Wege in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 63–82). München: DJI.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., Henry, G., Iriondo-Perez, J. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills. Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78 (2), 558–580.
- Ecarius, J. (1999). *Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften*. Halle: Martin-Luther-Universität Wittenberg.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect size. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: University Press.
- Emmerl, D. (2008). Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*, Band 1 (S. 37–57). Freiburg: FEL.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer.
- Fläming, K. (2011). *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.

- Frey, A. (1999). *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbil-
dungsevaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2003). Aus- und Weiterbildung. In L. Fried, S. Roux, A. Frey & B. Wolf (Hrsg.), *Vorschulpädagogik*
(S. 189–233). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Kompetenzmessung. Sichtweise und Methoden zur Erfassung und Bewertung
von beruflichen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), 117–122.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial
extra*, 5/6, 26–28.
- Fried, L. (2010). Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartener-
zieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In H. J. Fischer, P. Gan-
sen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (S. 194–205). Bad Heilbrunn:
Klinhardt.
- Fried, L. (2013). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräf-
ten und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RE-
SI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.),
*Forschung in der Frühpädagogik, VI, Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und
Kindern* (S. 12–35). Freiburg: FEL.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherin-
nen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S. & Liegle, L. (2012). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim:
Beltz.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. überarbeitete Auflage).
Berlin: Cornelsen.
- Friederich, T. (2009). *Zusammenarbeit mit Eltern. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. Mün-
chen: DJI/WiFF.
- Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fach-
kräfte*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
München: DJI/WiFF.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013a). Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtun-
gen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*
(S. 357–372). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013b). Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte – welche sind's? Und wie
sind sie zu erfassen? In Pestalozzi Fröbel Verband (Hrsg.), *Bundesfachtagung „Quo vadis Professiona-
lisierung?“* Zugriff am 20.02.2014 unter www.pfv.info/pfv/wp-content/uploads/FF_3_FrProzentC3ProzentB6hlich-Gildhoff.pdf

- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Gruner, G. (2011). Familienbildung und Resilienzförderung durch Vernetzung in Kindertageseinrichtungen – Projekterfahrungen und -ergebnisse. In G. Robert, K. Pfeifer & T. Dröbler (Hrsg.), *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung* (S. 188–203). Wiesbaden: VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2005). *Abschlussbericht der Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“*. Freiburg: Evangelische Fachhochschule.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 10, 6–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2 (2), 59–71.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Mischo, C. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4–12.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI/WiFF.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmeyer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, IV, Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 37–68). Freiburg: FEL.
- Fthenakis, W. E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher, D., Eirich, H. & Mayr, T. (1995). *Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessensgruppen* (Endbericht Band 3, Teil A). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007). *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt/Main: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Garske, K. (2003). *Pädagogik in Kindertagesstätten. Eine Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit*. Frankfurt/Main: Lang.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Abschlussbericht*. Weingarten: Pädagogische Hochschule. Zugriff am 14.02.2014 unter www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf
- Gomolla, M. (2010). *Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt. Abschlussbericht über die zweite Erhebung im Frühjahr 2008 und zusammenfassende Beurteilung*. Berlin: Institut für den Situationsansatz, Freie Universität Berlin.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education. A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16 (1), 9–30.

- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Gruber, H. (2007). *Bedingungen von Expertise*. Forschungsbericht Nr. 25. Regensburg: Universität.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (2011). *Bildungsplan. Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz (BFS SPA)*. Hamburg: HIBB. Zugriff am 19.02.2014 unter www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1336
- Hanke, P., Merkelbach, I., Rathmer, B. & Zensen, I. (2009). Evaluation der Kooperationspraxis. In Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.), *Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts* (S. 40–47). Weimar: Das Netz.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*. NY: Teachers College Press.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. A. H. Stevenson, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: Freeman.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2005). *Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zu inklusiven Kindertageseinrichtungen*. Münster: LIT.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2007). *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht)*. Forschungsbericht Nr. 8. München: LMU München, Forschungsstelle (FiF).
- Helbig, P., Kallert, H. & Wieners, T. (2004). *Elternwünsche zur Kinderbetreuung – Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis*. Frankfurt am Main: Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.
- Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Stand: November/Dezember 2010. München: DJI/WiFF.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Forschen lernen*, 1, 7–15.
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 518–542.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Hildenbrand, C. & Köhler, H. (2010). Kooperation mit Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, III, Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 193–217). Freiburg: FEL.
- Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (2012). *Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg*. Zugriff am 19.02.2014 unter www.eh-freiburg.de/inc/template/ehfreiburg/de/Pdf/aktuelles/Rahmencurriculum-BA-Fruehpaedagogik_Mai12.pdf
- Höke, J. (2013). *Professionalisierung durch Kooperation. Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter. Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300.
- Holz, G., Schlevogt, V., Kunz, T. & Klein, E. (2005). *Armutsprävention vor Ort – „MoKi – Monheim für Kinder“*. *Evaluationsergebnisse zum Modellprojekt von Arbeiterwohlfahrt Niederrhein und Stadt Monheim*. Frankfurt/Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS).
- Honig, M.-S. (2010). Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 335–358). Wiesbaden: VS.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (Hrsg.) (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen(o. J.). *Projekt bawüff: Projekt Freiburg*. Zugriff am 20.02.2014 unter www.bawueff.de/projekt-freiburg.php
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. München: DJI/WiFF.
- Janssen, R. (2011). *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. München: DJI/WiFF.
- JFMK (Jugend- und Familienministerkonferenz) (2011). *Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung*. Zugriff am 05.02.2014 unter www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP_7_2_endg__ltig.pdf
- JFMK & KMK (Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz) (2010). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 04.02.2014 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf
- JMK-KMK (Jugend- und Familienministerkonferenz) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Zugriff am 18.02.2014 unter www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP%205%20-%20Anlage.15475620.pdf

- Joos, M.-S. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69–118). Weinheim: Juventa.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2 (3), 110–121.
- Kahle, I. (1997). Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller Ökologie. In B. Dippelhofer-Stiem & B. Wolf (Hrsg.), *Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen* (S. 49–76). Weinheim: Juventa.
- Kaltenbach, K. (o. J.). *Kita im Wandel – Neue Anforderungen an Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder. Eine empirische Analyse*. Zugriff am 27.11.2013 unter www.awobundesakademie.org/fileadmin/user_upload/documents/3
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Wiesbaden: Springer.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). Adaptive Sprachförderung in Kindertagesstätten – welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 439–461.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2010). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*. Halle: Institut für Hochschulforschung.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Kelley, P. & Camilli, G. (2007). *The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis. NIEER Working Paper*. Zugriff am 24.09.2013 unter <http://nieer.org/publications/nieer-working-papers/impact-teacher-education-outcomes-center-based-early-childhood>
- Kieselhorst, M., Bree, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Kirstein, N. & Eichin, C. (2012). Ressourcenorientierte Gesundheitsförderung für Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an* (S. 149–164). Weinheim: Beltz.

- Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Abschlussbericht der Studie zur Berufsentwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Wie stehen die Kita-Träger in Baden-Württemberg zu den AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge? *Frühe Bildung*, 1, 52-54.
- Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (in Druck). Übergang vom Studium in den Beruf: Ergebnisse der AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung*.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2012). *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Zehn Fragen – Zehn Antworten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik (WiFF-Studie Nr. 13)*. München: DJI.
- Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Bodansky, A., Deu, A., Linde, K., Neuhaus, M. et al. (2008). *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten*. Weinheim, München: Juventa.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: BMBF. Zugriff am 16.12.2008 unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kluczniok, K., Sechtig, J. & Roßbach, H.-G. (2012). Qualität im Kindergarten – wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen? *DJI Impulse*, 2, 33–36.
- König, A. (o. J.). *Elternarbeit. Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*. Zugriff am 03.11.2013 unter www.kindergartenpaedagogik.de/1061.html
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern)*. Zugriff am 14.02.2014 unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf
- Koslowski, C. (2013). *Kommunikations- und Kooperationsbarrieren in der institutionellen Zusammenarbeit im Elementarbereich*. Bremen: Universität.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbefragungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 35–80). Wiesbaden: VS.
- Krebs, K., Ehm, J.-H. & Hasselhorn, M. (2012). Zur Konzeption und Evaluation eines Ansatzes zur engeren Einbindung von Eltern in vorschulische Förderentscheidungen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 20–25.

- Kron, M. (2013). Kooperation – unumgänglich zur Inklusion. Zur Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrer/innen im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. *Gemeinsam leben, 4*, 213-233.
- Kron, M. & Papke, B. (2006). *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11* (S. 159-178) Wiesbaden: VS.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Landtag von Baden-Württemberg (2013). *Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Kindertagesbetreuungsgesetzes. Drucksache 15/3209. 12.03.2013*. Zugriff am 16.02.2014 unter www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/3000/15_3209_D.pdf
- Lawrence J., Schweinhart, J. M., Zongping X., William S. B., Clive R. B. & Milagros N. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Liebers, K. & Kowalski, D. (2007). *Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B., Weiss, M. (2005). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Unveröffentlichter Zwischenbericht*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Love, J. M., Kisker, E. E, Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J. et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology, 41* (6), 885–901.
- Ludwig-Körner, C. & Stegemann, U. (2014). Helfende Beziehungen im Kindergarten. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zur Förderung der Eltern-Kind-Beziehung. *Frühpädagogik interdisziplinär, 1*, 26–33.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichtes. In Sachverständigenkommission, *14. Kinder- und Jugendbericht*. (Hrsg.) München: DJI.
- Manning-Chlechowicz, Y., Sitter, M., Cloos, P., Baader, M. S. & Schröder, W. (2009). *Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Niedersächsischen Brückenjahres*. Hildesheim: MS.

- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayr, T. (1997). Heilpädagogischer Fachdienst und Kindergarten – Dimensionen der Zusammenarbeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 162–171.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mischo, C. (2012). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Das Forschungsprojekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“. In H. Rieder-Aigner (Hrsg.), *Bildung & Soziales. Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen* (S. 1–14). Regensburg: Walhalla.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4–12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012a). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungs-/Studienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 167–181.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012b). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 34–44.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 22–46.
- Moritz, M., Müller, G., Weber, M. & Zipperle, M. (2012). *Evaluation der Einführung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten*. Stuttgart: Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e. V.
- Mühling, T. & Smolka, A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Müller, G. & Nöcker, A. (2012). *Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Forschungsbericht*. Zugriff am 21.11.2013 unter www.bawueff.de/downloads/Endbericht_Tuebingen.pdf
- Müller, G. & Zipperle, M. (2012). Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV, Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 121–150), Freiburg im Breisgau: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI/WiFF.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22–30.

- Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie der Europäischen Kommission (1996). *Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm*. O. O.: Selbstverlag.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo)*. Paris: OECD.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ofner, D., Thoma, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung, 0*, 31–36.
- Pasternack, P. & Strittmatter, V. (2012). Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der ErzieherInnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), *Von der Fachschule in die Hochschule* (S. 127–153). Wiesbaden: VS.
- Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*, 258–272.
- Projektgruppe ÜFA (2013). *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt*. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012 unter www.projektuebergang.de/Broschuere_UEFA_final.pdf
- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (2013). *Bildungsforschung, Integration, Genderforschung Förderbereich „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF)*. Zugriff am 15.11.2013 unter www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089
- RAA-Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (o. J.). *Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich*. Zugriff am 11.11.2013 unter www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/RAA-Flyer-Rucksack_Allgemein_LR.pdf
- Rabe-Kleeberg, U. (1999). Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In R. Auernheimer (Hrsg.), *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel* (S. 15–23). Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Randhawa, E., Keppler, I., Johnson, M. & Schöler, H. (2012). Effekte einer systemisch ausgerichteten Prozessbegleitung auf die Wirksamkeit der Zusatzförderung im Projekt „Schulreifes Kind. *Frühe Bildung, 1* (1), 11–19.
- Rathmer, B. (2012). *Kita und Grundschule. Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen – empirische Bestandsaufnahme – Perspektiven*. Münster: Waxmann.

- Rauschenbach, T. (2013). Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 15–37). München: DJI.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Ökonomische, rechtliche und fachpolitische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 44-55). Berlin: Cornelsen.
- Remsperger, R. (2011). Sensitive Responsivität im Umgang mit Kindergartenkindern. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.-R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV* (S. 235–259). Freiburg: FEL.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifizierungsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart. Zugriff am 11.10.2013 unter www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikations-profile.pdf
- Rönnau, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Elternarbeit in der Gesundheitsförderung. Angebote und Zugangswege unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe „schwer erreichbare Eltern“*. Expertise. Stuttgart: Landesjugendamt Baden-Württemberg.
- Roßbach, H.-G., Frank, A., & Sechtig, J. (2007). Wissenschaftliche Einbettung des Modellversuchs KIDZ. In Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), *Das KiDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KIDZ-Kindergarten der Zukunft in Bayern“* (S. 24-59). Köln: Wolters Kluwer.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W., Schuster, K.-M. & Grenner, K. (2011). *Kindergarten-Skala (KES R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelson Scriptor.
- Roth, X. (2010). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Rothenhäusler, H., Dunkl, H.-J., Eirich, H., Stichling, M. M., Diskowski, D., Vierkant, D., Neuwirth, S. et al. (2012). *Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung. Eine Handreichung der Expertengruppe im Rahmen des 10 Punkte-Programms „Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung 2013“ der Bundesregierung*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Zugriff am 24.09.2013 unter www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/fachkraefte-gewinnung-kinderbetreuung-2013,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

- Rudow, B. (2004). Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen. Hohe psychische Belastungen. *Bildung und Wissenschaft*, 6, 6–13.
- Rückert, E., Schnabel, M. & Minsel, B. (2000). *Kommunikationsfördernde Gesprächsführung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse von Video-Elterngesprächen* (Bericht 10/2000). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Ruppig, I., Braun S. & Röhrig, A. (2012). *Professionalisierung von Führungsverhalten im Elementarbereich (ProFuE). Forschungsbericht*. Saarbrücken: Hochschule für Technik und Wirtschaft
- Sachse, S., Budder, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1 (4), 194–201.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual* (3. Auflage). London: Pearson.
- Scheuch, K. & Seibt, R. (2007). Arbeits- und persönlichkeitsbedingte Beziehungen zu Burnout – eine kritische Betrachtung. In P. G. Richter, R. Rau & S. Mühlpfordt (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit* (S. 42–54). Lengerich: Pabst.
- Schmidt, T. (2005). Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 713–730.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechting, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage) (S. 351–363). Wiesbaden: VS.
- Schneewind, J. & Böhmer, N., Granzow, M. & Lattner, K. (2012). *Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Abschlussbericht*. Hochschule Osnabrück. Zugriff am 14.02.2014 unter www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118
- Schneider, H. (2011). *Qualität für Kinder. Weiterentwicklung der Qualifizierung des pädagogischen Personals für Kindertageseinrichtungen in Bayern. Impulspapier*. Zugriff am 19.02.2014 unter <http://dianastachowitz.de/wp-content/uploads/2013/08/Schneider-0711-Erzieherinnenausbildung.pdf>
- Schreiber, N. (2004). Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 39–67). Weinheim: Juventa.
- Schreiber, N. (2012). *Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen. Eine bundesweite Befragung der Leitungen von Berufsfachschulen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. WiFF-Studie Nr. 18. München: WiFF/DJI.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2011). Die ‚Entdeckung‘ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.-R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV, Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 91–120). Freiburg: FEL.

- Sechting, J., Freund, U., Roßbach, H.-G. & Anders, Y. (2012). Das Modellprojekt „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ – Kernelemente, zentrale Ergebnisse der Evaluation und Impulse für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In F. Pohlmann-Rother (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule gestalten* (S. 98–108). Köln: Carl Link.
- Seelhorst, C., Wiedebusch, S., Zalpur, C., Behnen, J & Patock, J. (2012). Zusammenarbeit zwischen Frühförderstellen und Kindertageseinrichtungen bei der Diagnostik und Förderung von Kindern im Vorschulalter. *Frühförderung interdisziplinär*, 31 (4), 178–186.
- Seitz, S., Korff, N. & Thim, A. (2010). Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren – Herausforderungen, Erkenntnisse, Perspektiven. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheiten der Lebensspanne* (S. 79–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011*. Zugriff am 08.09.2013 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 27.02.2013*. Zugriff am 04.02.2014 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf
- Smidt, W. (2006). *Pädagogische Prozessqualität in integrativen Kindergartengruppen und Regelkindergartengruppen. Eine vergleichende Untersuchung*. Zugriff am 15.09.2013 unter www.unibamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/forschung/Diplomarbeiten/Smidt_2006_Paedagogische_Qualitaet_in_integrativen_Kindergaerten_und_Regelkindergaerten.pdf
- Smidt, W. (2008). Pädagogische Qualität in integrativen Kindergärten und Regelkindergärten. *Empirische Pädagogik*, 22 (4), 537–551.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Smidt, W. & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne. Eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10 (3), 244–256.
- Speth, C. (Hrsg.). (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Stieve, C. (2009). *Knotenpunkte der Vernetzung – Kinder- und Familienzentren im Kontext kommunaler Politik. Bertelsmann Stiftung*. Zugriff am 12.11.2013 unter www.wegweiser-kommune.de/themenkonzepte/bildung/download/pdf/Netzwerke_fruehkindliche_Bildung.pdf

- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S. & Tietze, W. (2008). Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 105–122.
- Sturzbecher, D. & Bredow, C. (1998). Das Zusammenwirken von Familie und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus den drei Bundesländern. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven* (S. 193–233). Freiburg: Lambertus.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the early primary years*. Zugriff am 12.10.2013 unter www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/epe/epepdfs/RB%20Findings%20from%20Early%20Primary.pdf
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Textor, M. R. (1992). *Familienstützende Maßnahmen im Kontext des Kindergartens. Abschlussbericht zu Projekt 24/89/1a/MT*. München.
- Textor, M. R. (1999). *Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten – Eine Einführung*. Zugriff am 16.09.2013 unter www.kindergartenpaedagogik.de/100.html
- Thinschmidt, M., Gruhne, B. & Hoesl, S. (2008). *Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation vom Kita-Personal in Sachsen*. Dresden: TU.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?* (S. 47–78). Wiesbaden: VS.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung, 0*, 31–36.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010a). *Integrierte Qualitäts-Skalen (IQS)*. Berlin: Forschungsversion.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010b). *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*. Berlin: Forschungsversion.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010c). *Krippen-Skala (KRIPS-R)*. Berlin: Forschungsversion.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H. G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Timar, T. B. & Kirp, D. L. (1991). Educational Reform and Institutional competence. In M. Yudof, & D. Kirp (Eds.), *Law and Educational Policies*. St. Paul, Minn: West Law Publishing.

- Timm, A. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Többen, B. (2008). *Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision?* Lüneburg: Leuphana Universität.
- Ueffing, C. M. (2007). *Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis*. Freiburg: Herder.
- University of East London & University of Gent (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate General for Education and Culture. Final Report*. Zugriff am 10.08.2013 unter http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf
- Vandenbroeck, M., Coussée, F. & Bradt, L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*, 58 (2), 139–153.
- Viernickel, S. (2006). Qualitätsanforderungen an Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Kindheit Online*, 4. Zugriff am 16.10.2013 unter http://liga-kind.de/fruehe/406_viernickel_leiterinnen.php
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente & strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 15.10.2013 unter www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf
- Viernickel S. & Voss A., Mauz, E., Gerstenberg, F., Schumann, M. (2013). *STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König & U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI* (S. 87–118). Freiburg: FEL.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011a). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 1. München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011b). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 2. München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011c). *Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 3. München: DJI.

- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011d). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung* Nr. 4. München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2013a). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung* Nr. 5. München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2013b). *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung* Nr. 6. München: DJI.
- Weltzien, D., Schuster-Lang, K.-M. & Viernickel, S. (2008). *Bildungsmanagement. Methoden und Instrumente zur Umsetzung pädagogischer Konzepte* (2. überarbeitete Auflage). Remagen: Ibus.
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2008). Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*, Band 1 (S. 203–234). Freiburg: FEL.
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2012). Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren – Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 1 (2), 78–86.
- Wertfein, M, Kofler, A. & Müller, K. (2011). Kleine Kinder – großer Anspruch 2010! Ausgewählte Ergebnisse der 2. IFP-Krippenstudie. *IFP-Infodienst*, 16, 38–42.
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2 (1), 20–27.
- Wertfein, M., Nied, F., Niesel, R., Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2011). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative (WiFF)*. München: DJI.
- Westphal, M. & Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt. (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen und Strukturen der Elternarbeit* (S. 244–254). Wiesbaden: VS.
- Whitebook, M. (2003). *Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review of the Literature*. Berkley: University of California. Zugriff am 24.09.2013 unter www.irlle.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2003/01/Early_Ed_Quality.pdf
- Wichtl, E. (2011). *Belastungsfaktoren von Leiterinnen in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 17.01.2014 unter www.gew.de/Binaries/Binary84424/Belastungsfaktoren%20WEB.pdf
- Wildgruber, A. (2011). *Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung*. München: Utz.

- Wildgruber, A. (2012). Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 1 (2), 87–94.
- Wünsche, M. & Eichin, C. (2011). *Gesund aufwachsen in der Kita. Zusammenarbeit mit Familien stärken. Unveröffentlichter Abschlussbericht*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14–26). Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, M. (2012). Professionalisierung von Erzieherinnen im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung: Forschungsergebnisse einer mehrperspektivischen Längsschnittstudie. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, V, Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 101–134). Freiburg: FEL.

Verantwortlich für den Inhalt:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Prof. Dr. Dörte Weltzien

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im
Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V.
Evangelische Hochschule Freiburg

Leitung: Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Prof. Dr. Dörte Weltzien

Bugginger Straße 38

79114 Freiburg

Telefon: 0761 47812-40/-42

E-Mail: froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de und weltzien@eh-freiburg.de

Druck gefördert durch:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

10117 Berlin

www.bmfsfj.de



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Druck:

FISCHER druck&medien

www.fischerdruckmedien.de

Stand: Februar 2015