



**Professionalisierung anhand des Kompetenzerwerbs
im kindheitspädagogischen Studium**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

eingereicht am

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der

Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Lea Isabel Barnikol

Dezember 2023

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VIII
Danksagung.....	X
Vorbemerkungen.....	XII
Zusammenfassung	XIII
1 Einleitung	1
2 Hinführung	6
2.1 Begriffsklärungen.....	6
2.2 Professionstheoretische Grundlagen	13
3 Perspektiven auf kindheitspädagogische Professionalisierung.....	21
3.1 Formale Perspektive	27
3.1.1 Wissenschaftliche Disziplin	28
3.1.2 Berufsbeschreibung.....	37
3.1.3 Formale Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen	43
3.1.4 Ethische Handlungsorientierung	55
3.1.5 Zwischenfazit formale Perspektive	62
3.2 Kompetenztheoretische Perspektive	64
3.2.1 Zum Kompetenzbegriff	65
3.2.2 Kompetenzmodell der Frühpädagogik	75
3.2.3 Kompetenzbereiche der Kindheitspädagogik.....	90
3.2.4 Prädiktoren der Kompetenzentwicklung im kindheitspädagogischen Studium.	108
3.2.5 Zwischenfazit kompetenztheoretische Perspektive.....	112
4 Forschungsfragen und Hypothesen	115
5 Methode.....	120
5.1 Der Studiengang Kindheitspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen	120

5.2	Beschreibung der Stichprobe.....	123
5.3	Fragebogaufbau	125
5.4	Datenerhebung	130
5.5	Datenbereinigung	131
5.6	Statistische Analysemethoden.....	134
5.6.1	Bivariate Analysemethoden	134
5.6.2	Multivariate Analysemethoden	137
6	Ergebnisse	147
6.1	Deskriptive Statistik	147
6.2	Forschungsfrage 1: Prüfung der Kompetenzstruktur	153
6.2.1	Invarianzprüfung der Kompetenzbereiche	156
6.2.2	Reliabilitätsprüfung der Kompetenzbereiche.....	158
6.3	Forschungsfrage 2: Pädagogische Vorerfahrung zu Studienbeginn	160
6.4	Forschungsfrage 3: Selbsteingeschätzter Kompetenzerwerb im Studienverlauf ...	165
6.5	Forschungsfrage 4: Prädiktoren des selbsteingeschätzten Kompetenzerwerbs	171
6.6	Zwischenfazit: Ergebnisse.....	178
7	Diskussion	180
7.1	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse.....	180
7.2	Methodische Limitationen und Stärken	193
7.3	Abschließende Betrachtung.....	204
	Literaturverzeichnis.....	207
	Anhang	228
	Anhang 1: Fragebogen	228
	Anhang 2: Überprüfung der Normalverteilung (Forschungsfrage 2).....	237
	Anhang 3: Überprüfung der Normalverteilung (Forschungsfrage 3).....	239
	Anhang 4: Überprüfung der Linearität (Forschungsfrage 4)	242
	Anhang 5: Überprüfung der Homoskedastizität (Forschungsfrage 4)	246
	Anhang 6: Eigenständigkeitserklärung	247

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Darstellung unterschiedlicher Perspektiven auf Professionalisierung in der Kindheitspädagogik	22
Abbildung 2. Kompetenzmodell der Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022)	76
Abbildung 3. Kompetenzstruktur zur empirischen Überprüfung.....	93
Abbildung 4. Erhebungsablauf im Studienverlauf.....	130
Abbildung 5. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Bildung & Förderung.....	138
Abbildung 6. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Institutionsstrukturen	139
Abbildung 7. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Kommunikationsprozesse.....	139
Abbildung 8. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Inklusion & Diversität	139
Abbildung 9. Theoretisches Modell für die Durchführung der multiplen linearen Regression	145
Abbildung 10. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zur Testung der Kompetenzstruktur.....	155
Abbildung 11. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ nach Gruppen.....	163
Abbildung 12. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ nach Gruppen	163
Abbildung 13. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ nach Gruppen.....	164
Abbildung 14. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ nach Gruppen	164
Abbildung 15. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ nach Studienjahr	169
Abbildung 16. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ nach Studienjahr.....	169
Abbildung 17. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ nach Studienjahr	170

Abbildung 18. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ nach Studienjahr	170
Abbildung 19. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“	172
Abbildung 20. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“	172
Abbildung 21. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“	172
Abbildung 22. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“	172
Abbildung 23. Zeitpunkt der für die Kompetenzbereiche relevanten Module im Studium...	185

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Übersicht zur Begriffsbestimmung Kindheitspädagogik. Unterteilung in wissenschaftliche Disziplin und Praxisfeld	7
Tabelle 2. Übersicht zur formalen und kompetenztheoretischen Professionalisierung der Kindheitspädagogik	27
Tabelle 3. Hypothese 1 zur Forschungsfrage 1. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen	115
Tabelle 4. Hypothesen 2.1-2.4 zur Forschungsfrage 2. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen	116
Tabelle 5. Hypothesen 3.1-3.4 zur Forschungsfrage 3. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen	117
Tabelle 6. Hypothesen 4.1-4.4 zur Forschungsfrage 4. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen	118
Tabelle 7. Übersicht der Module im BA-Studiengang "Kindheitspädagogik" nach Abkürzung, Semester und CP	121
Tabelle 8. Module des BA- Studiengangs "Kindheitspädagogik" nach MZP	122
Tabelle 9. Mittelwerte, Standardabweichungen und Streuung des Alters der Studierenden nach MZP	124
Tabelle 10. Relative Häufigkeit des Geschlechts nach MZP	125
Tabelle 11. Anzahl der Kinder im Haushalt. Absolute und relative Häufigkeiten	125
Tabelle 12. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“	126
Tabelle 13. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“	127
Tabelle 14. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“ ..	128
Tabelle 15. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“	128
Tabelle 16. Relative Häufigkeiten zur Dauer der Vorerfahrung	147
Tabelle 17. Häufigkeiten der Handlungsfelder in der pädagogischen Vorerfahrung	148
Tabelle 18. Ausgeübte Tätigkeiten in der pädagogischen Vorerfahrung	148
Tabelle 19. Mittelwerte, Standardabweichungen und Streuung der pädagogischen Nebentätigkeit in Stunden nach MZP	149
Tabelle 20. Häufigkeiten der Handlungsfelder in der pädagogischen Nebentätigkeit.....	150
Tabelle 21. Ausgeübte Tätigkeit im Rahmen einer pädagogischen Nebentätigkeit - Anteil nach Form der Tätigkeit	150
Tabelle 22. Häufigkeiten der Anzahl der Handlungsfelder durch Praktika	151

Tabelle 23. Relative Häufigkeiten der Handlungsfelder im Praktikum	152
Tabelle 24. Ergebnisse der Mardia-Schätzung für Multivariate Normalverteilung.....	153
Tabelle 25. Güteparameter der konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Kompetenzmodell	154
Tabelle 26. Güteparameter des Kompetenzmodells mit unterschiedlichem Grad an Messinvarianz	156
Tabelle 27. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“ zu allen drei MZP	158
Tabelle 28. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“ zu allen drei MZP.....	158
Tabelle 29. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“ zu allen drei MZP	159
Tabelle 30. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“ zu allen drei MZP	159
Tabelle 31. Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme nach Gruppen (Vorerfahrung/ Keine Vorerfahrung).....	161
Tabelle 32. Ergebnisse des Levene-Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität der einzelnen Kompetenzbereiche in der Stichprobe des MZP 1	161
Tabelle 33. Mittelwerte von Studierenden mit und ohne pädagogischer Vorerfahrung hinsichtlich der Kompetenzbereiche.....	162
Tabelle 34. Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme nach MZP	166
Tabelle 35. Ergebnisse des Levene-Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität der einzelnen Kompetenzbereiche in der gesamten Stichprobe.....	167
Tabelle 36. Ergebnisse der Welch-ANOVA	167
Tabelle 37. Ergebnisse des Post-Hoc-Tests nach Bonferroni	168
Tabelle 38. Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Residuen.....	172
Tabelle 39. Ergebnisse der multiplen linearen Regression: Prädiktoren der Kompetenzbereiche	174
Tabelle 40. Relevante Module für die Kompetenzbereiche im Studiengang.....	184

Abkürzungsverzeichnis

ANOVA	Einfaktorielle Varianzanalyse
AVE	Längsschnitt-Studie „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen“
AWiFF	Förderlinie Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BSAS/SFM	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik München
CIS	Caregiver Interaction Scale
CFI	Comparative Fit Index
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
COACTIV	Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern
CP	Credit Points
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ECEC	Early Childhood Education and Care
ECTS	European Credit Transfer (and Accumulation) System
EECERJ	European Early Childhood Education Research Journal
EPPE	The Effective Provision of Pre-School Education (Britische Studie)
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
FBBE	Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung
HMSI/HKM	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium
IASSW	International Association of Schools of Social Work
IFSW	International Federation of Social Workers
JLU	Justus-Liebig-Universität Gießen
JMFK	Jugend- und Familienministerkonferenz
KFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KMK	Kultusministerkonferenz
MGFA	Mehrguppen-Faktorenanalyse
MKFFI/MSB	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
nifbe	Niedersächsischer Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
NUBBEK	Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PdfK	Pädagogik der frühen Kindheit (Kommission der DGfE)
PIK	Profis in Kitas
PISA	Programme for International Student Assessment
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
QR SArb	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TVöD	Tarifvertrag öffentlicher Dienst
ÜFA	Projektstudie „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte

Danksagung

Zu Beginn möchte ich meinem Erstgutachter Prof. Dr. Norbert Neuß für die Unterstützung während meines gesamten Promotionsprozesses danken. Norbert, ich danke Dir für die Möglichkeit, bei Dir promovieren zu dürfen und dass Du trotz anfänglicher Stolpersteine immer in meine Fähigkeiten vertraut hast und mich in meinem Vorhaben unterstützt hast. Deine Anmerkungen und Gedanken zum Projekt waren stets hilfreich für mich. Gleichzeitig weiß ich die Freiheit und Flexibilität, die Du ermöglicht hast, sehr zu schätzen. Hierdurch hatte ich das Gefühl „meinen eigenen Weg“ gehen zu können und das war sehr wertvoll!

Ein großer Dank geht an meine Zweitgutachterin Prof. Dr. Katrin Rakoczy. Danke Katrin für die stetige Unterstützung, deine Zeit, Geduld und die Bereitschaft Dich mit meinem Projekt auseinanderzusetzen. Dass Du jederzeit ein offenes Ohr für meine Fragen hattest, was sehr hilfreich für mich. Besonders der Austausch in Bezug auf den methodischen Teil meiner Arbeit war sehr wertvoll, da ich viele Fragen klären und Sicherheit erlangen konnte!

An dieser Stelle möchte ich auch Prof. Dr. Jennifer Henkel und Prof. Dr. Anja Seifert danken. Ich freue mich sehr, dass ihr beide Euch bereit erklärt habt, Teil meiner Prüfungskommission zu werden!

Allen Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Kindheits- und Schulpädagogik, die mit mir Themen und Fragen meines Projekts diskutiert haben, bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet. Dabei möchte ich besonders Dr. Andrea Tures nennen. Danke Andrea, dass Du mir zur richtigen Zeit die Motivation geschenkt hast, diese Arbeit zu beginnen und immer wieder mit hilfreichen Gedanken und Anregungen an meiner Seite warst. Ein besonderer Dank geht auch an Simone Dumpies. Ohne deine Vorarbeit an dem Projekt und dem Fragebogen wäre diese Arbeit so nicht möglich gewesen. Ich bin sehr froh, dass ich das Projekt übernehmen und weiterführen konnte. Danke, dass Du mir bei Fragen immer zur Verfügung standest. Viele weitere tolle Kolleginnen und Kollegen haben meinen Weg fachlich, mental und kulinarisch unterstützt. Auch das weiß ich sehr zu schätzen! Darüber hinaus möchte ich mich bei den beiden studentischen Hilfskräften Nadja Zieschank-Waresi und Asxvana Thevarasa bedanken. Eure Unterstützung hat mir diese Arbeit deutlich erleichtert.

Ein riesen Dankeschön geht an meine Freundinnen und meine (Schwieger-)Familie, die mich in der Promotionszeit unterstützt haben. Danke Nathalie und Ursula für eure Bereitschaft, Euch mit den Inhalten meiner Arbeit zu beschäftigen. Vor allem bin ich aber für alle Unterstützungen

in Form von guter Ablenkung, Gesprächen, schönen Abenden und Erlebnissen dankbar, die diese nicht immer einfache Zeit um einiges verschönert haben.

Mein letzter aber nicht weniger wichtiger Dank richtet sich an meinen Ehemann Julian. Danke für deinen Zuspruch, den stetigen Austausch und deine hilfreichen Impulse, die meinen Prozess wirklich unterstützt haben. Noch viel wichtiger ist aber, dass ich weiß, dass Du immer hinter mir stehst und ich mich zu 100 % auf Dich verlassen kann! Danke, dass Du mir auch in schwierigen Zeiten nicht von der Seite weichst - Das bedeutet mir viel!

Vorbemerkungen

Vorab werden einige begriffliche Hinweise gegeben. In der Arbeit werden verschiedene **pädagogische Institutionen** erwähnt, die zunächst voneinander abgegrenzt werden sollen:

- *Krippe*: Einrichtung bzw. Gruppe zur Betreuung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren.
- *Hort*: Außerschulische Einrichtung bzw. Gruppe zur Betreuung von Kindern im Schulalter.
- *Kindertageseinrichtungen / Kindertagesstätte / Kindergarten / Kita*: Diese Begriffe werden in dieser Arbeit synonym genutzt und beziehen sich auf alle pädagogischen Einrichtungen zur außerschulischen Bildung, Betreuung und Förderung von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren, wozu auch Familienzentren zählen können. Wenn nicht explizit einer der beiden oben angeführten Termini genutzt wird, erfolgt keine Differenzierung nach dem Alter der Kinder. Da pädagogische Einrichtungen oftmals Gruppen für verschiedene Altersspannen haben und zunehmend mit offenen Gruppenkonzepten gearbeitet wird, dienen diese Termini als Überbegriffe. Diese Begriffe werden auch in genutzten Quellen synonym verwendet, wodurch eine Differenzierung nicht immer möglich wäre.

Zur Ermöglichung einer einheitlichen Lesbarkeit und grammatikalischen Form werden im gesamten Text jeweils das weibliche und männliche **Geschlecht** explizit ausgeschrieben, wenn die Möglichkeit einer geschlechtsneutralen Formulierung nicht gegeben ist. Dies soll jedoch Personen diverser oder weiterer Geschlechtskategorien nicht ausschließen.

Zusammenfassung

Die Professionalisierung der Kindheitspädagogik wird in dieser Arbeit empirisch anhand des Kompetenzerwerbs im kindheitspädagogischen Studium untersucht. Auf theoretischer Ebene sind daher formale und kompetenztheoretische Entwicklungen von Bedeutung: Professionstheorien weisen übereinstimmend auf die Relevanz einer akademischen Ausbildung für die Entwicklung einer Profession hin. In Deutschland wurden die ersten kindheitspädagogischen Studiengänge 2004 ins Leben gerufen, die mit dem Berufsabschluss „Kindheitspädagogin“ bzw. „Kindheitspädagoge“ abschließen. Inzwischen ist der Abschluss staatlich anerkannt und es gibt differenzierte Berufsbeschreibungen und Qualifikationsrahmen. Da jedoch parallel auch fachschulische Zugangswege zur Qualifikation für das Praxisfeld bestehen, finden sich in Kindertageseinrichtungen zunehmend heterogene Teams mit Fachkräften verschiedener Abschlüsse wieder (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 55). Auch wenn Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aktuell nur 6 % des Personals in Kindertageseinrichtungen ausmachen (vgl. ebd., S. 33), sind in ihrem Berufsprofil verstärkt konzeptionelle Aufgaben vorgesehen, die zur Professionalisierung des Feldes beitragen sollen.

Kindheitspädagogische Kompetenz umfasst viele Facetten und wird bislang unterschiedlich operationalisiert. Bisherige Studien orientieren sich meist an ersten Systematisierungen der Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008, 2011). Hier besteht jedoch weiterer Forschungsbedarf (vgl. Limberger et al. 2021, S. 104). Für die vorliegende Untersuchung wurde sich an bisherigen Operationalisierungen orientiert. Es wurde daher eine theoretisch fundierte vierfaktorielle Kompetenzstruktur entwickelt, die aus zwei handlungsfeldbezogenen und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen besteht. Insgesamt lassen sich bisher wenige Studien finden, die die allgemeine Kompetenz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Blick nehmen. Vorliegende Untersuchungen weisen auf die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrung bzw. Vorwissens sowie pädagogischer Erfahrung im Allgemeinen für die Entwicklung kindheitspädagogischer Kompetenz hin (vgl. Weltzien & Söhnen 2020; Helm 2011; Strohmmer & Mischo 2015; Reyhing et al. 2022).

Auf Grundlage der theoretischen Vorarbeit wird daher im empirischen Teil der Arbeit untersucht, ob sich die entwickelte Kompetenzstruktur anhand der Daten wiederfindet (Forschungsfrage 1), ob Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung ihre Kompetenzen zu Beginn des Studiums höher einschätzen (Forschungsfrage 2), ob die Kompetenzeinschätzung im Verlauf des Studiums ansteigt (Forschungsfrage 3) und welche Prädiktoren für die Kompetenzentwick-

lung bedeutsam sind (Forschungsfrage 4). Zur Umsetzung des Vorhabens wurden Kindheitspädagogik-Studierende der Justus-Liebig-Universität Gießen mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt. Es kam eine Stichprobe von 460 Teilnehmenden zustande. Dabei konnten drei Querschnitte miteinander verglichen werden. Für die Datenauswertung kamen verschieden bi- und multivariate Analyseverfahren (Konfirmatorische Faktorenanalyse, Mehrgruppen-Faktorenanalyse, t-Test, einfaktorielle Varianzanalyse, multiple lineare Regression) zum Einsatz.

Die Ergebnisse weisen auf eine gute Modellgüte der vierfaktoriellen Kompetenzstruktur hin. In drei der vier Kompetenzbereiche geben Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung signifikant höhere Kompetenzeinschätzungen zu Beginn des Studiums ab. Auch steigen die Einschätzungen der Kompetenzen in allen vier Bereichen signifikant während des Studiums an. Hinsichtlich der Prädiktoren erweist sich das Studium selber als bedeutsam für alle Kompetenzbereiche. Zu verschiedenen praktischen Erfahrungen vor und während dem Studium zeigen sich ebenfalls prädiktive Zusammenhänge. Diese variieren jedoch abhängig vom Kompetenzbereich. Für die handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche stellt sich vor allem die Vielfalt der Erfahrung als bedeutsam heraus, während für die querschnittlichen Kompetenzbereiche eher das Ausmaß an Erfahrung ins Gewicht fällt.

Die Berücksichtigung der „Kommunikationsprozesse“ als eigener Kompetenzbereich ist im Vergleich zu anderen Studien neu und die Ergebnisse zeigen, dass es sinnvoll sein kann diesen als eigenen Bereich zu berücksichtigen. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass der Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ als Bestandteil eines allgemeinen Kompetenzmodells genutzt werden kann. Der Anstieg der Kompetenzeinschätzungen in den vier Bereichen kann größtenteils mit den Modulen des Studiengangs in Verbindung gebracht werden. Interessant ist zudem, dass vor allem pädagogische Vorerfahrung von mehr als sechs Monaten, teilweise auch erst von mehr als einem Jahr bedeutsam für die Kompetenzeinschätzung zu sein scheint, was die Bedeutung eines freiwilligen sozialen Jahrs oder vorhergehender Berufstätigkeit hervorhebt. Aus den Ergebnissen können Implikationen für den Gießener Bachelorstudiengang abgeleitet werden, die vor allem die Ermöglichung zusätzlicher pädagogischer Erfahrungen betreffen. Limitierende Aspekte der Untersuchungen liegen in der Selbsteinschätzung, die verschiedene Vor- und Nachteile mit sich bringt. Zudem wäre die Umsetzung eines längsschnittlichen Designs wünschenswert gewesen, was aufgrund eines zu geringen Rücklaufs nicht realisiert werden konnte. Darüber hinaus weist das Grundmodell zur Überprüfung der Messinvarianz

Schwächen auf. Die Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie führten zudem zu veränderten Bedingungen für die Studierenden sowohl im Studium, als auch in den Praxiserfahrungen, die möglicherweise auch Einfluss auf die eigenen Einschätzungen hatten.

1 Einleitung

Der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland erlebte in den letzten zwei Jahrzehnten einen deutlichen Wandel. Dies geht auch mit zunehmendem gesellschaftlicher Interesse und medialer Aufmerksamkeit einher. Während lange Zeit kaum staatliche Vorgaben an Kindertageseinrichtungen gestellt wurden, trug das Kinder- und Jugendhilfegesetz (1991) zu einer deutlichen Statusaufwertung bei. Ein Novum war hierbei auch der Bildungsbegriff, der rechtlich erstmals mit Kindertageseinrichtungen in Verbindung gebracht wurde (vgl. Knauf 2022, S. 61 f). Durch weitere gesellschaftliche Entwicklungen, wie bspw. die ersten PISA-Ergebnisse wuchs auch das gesellschaftliche und politische Interesse an frühkindlicher Bildung (vgl. Rauschenbach 2013, S. 21). Gleichzeitig steigen die Betreuungszeiten, die Kinder in pädagogischen Einrichtungen verbringen an. Beides führte zu einem bis heute wachsenden pädagogischen Anspruch, der an Kindertageseinrichtungen gestellt wird, bspw. im Rahmen der konkreten Bildung und Förderung von Kindern, an Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse, an die Zusammenarbeit mit Familien, an die Gestaltung von Übergängen und an die konzeptionelle Arbeit (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG-BEK) 2017, S. 9). Es wurden Fragen nach Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen laut, die sich auch durch konkrete fachliche Ansprüche, wie der Orientierung an pädagogischen Ansätzen oder Konzeptionen zeigten. Die Einführung der länderspezifischen Bildungspläne war dabei ein bedeutsamer Schritt (vgl. Knauf 2022, S. 62 fff). Jedoch zeigten sich nicht alleine auf der praktischen Ebene Veränderungen. Auch auf wissenschaftlicher Ebene erhält die frühkindliche Bildung bis heute wachsende Aufmerksamkeit und entwickelt sich stetig zu einer eigenständigen Disziplin weiter (vgl. Kluge et al. 2020, S. 13). Hierbei hat sich der Begriff der *Kindheitspädagogik* durchgesetzt, der sowohl die wissenschaftliche Disziplin, als auch das Praxisfeld beschreibt (vgl. Cloos et al. 2019, S. 21). Ein wichtiger Schritt war dabei die Einführung von Studiengängen, die in der neuen Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ münden. Aber auch die Entstehung der ersten akademischen Fachverbände für diesen Bereich sowie der empirischen Fachzeitschrift „Frühe Bildung“, eine allgemeine Zunahme einschlägiger Publikationen und Lehrbücher (z. B. Helm & Schwertfeger 2016; Neuß 2020a; Braches-Chyrek 2021; Neuß & Kähler 2022) deuten die Entwicklungen der wissenschaftlichen Disziplin an.

Trotz der Aufwertung, die die Kindheitspädagogik erfährt, wird noch an vielen Stellen ein Professionalisierungsbedarf deutlich. Zwar ist die letzte deutschlandweite Erhebung zur Qualität

der Kindertageseinrichtungen bereits zehn Jahre her, in der lediglich 10 % der Kindertageseinrichtungen eine gute bis sehr gute Qualität attestiert wurde (vgl. Tietze et al. 2013, S. 143), jedoch weisen auch aktuellere Studien auf unzureichende Bedingungen in der pädagogischen Praxis hin (z. B. Boll & Remsperger-Kehm 2021). Hinzukommt ein massiver Fachkräftemangel, der zuletzt dazu führte, dass auch nicht pädagogisch ausgebildetes Personal einen Quereinstieg in Kindertageseinrichtungen finden kann (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Freie Kitaträger Hessen, 2023). Damit einher geht zudem eine starke Belastung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (vgl. Trauernicht, Besser & Anders 2022). Auch aufgrund dieser Umstände wurde 2022 deutschlandweit von einem Großteil des wissenschaftlichen Personals mahndend auf die prekären Bedingungen deutscher Kindertageseinrichtungen hingewiesen und ein Appell an politische Verantwortungstragende formuliert.¹

Diverse gesellschaftliche Veränderungen haben darüber hinaus in den letzten Jahren zu einem Anstieg der Kindertagesbetreuung in Deutschland geführt. Dies zeigt sich auch an dem seit 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kindern über drei Jahren, welcher u. a. einem Ausbau der Betreuungsplätze zur Folge hatte. Kindertageseinrichtungen werden inzwischen immer selbstverständlicher als erste Bildungseinrichtung wahrgenommen. Insbesondere vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung einer qualitativ hohen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung deutlich. Da nahezu alle Kinder im Laufe ihrer Vorschulzeit eine Kindertageseinrichtung besuchen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 12 ff), muss es ein gesellschaftliches und politisches Anliegen sein, Bildung, Betreuung und Erziehung in bestmöglicher Qualität zu gewährleisten. Dies ist auch deshalb von großer Bedeutung, da hinlänglich bekannt ist, wie bedeutend die Bindungs- und Bildungserfahrungen der ersten Lebensjahre für das gesamte Leben sind (vgl. Friedrich 2014, S. 59).

Ein entscheidender Aspekt, wenn es um Professionalität und Qualität geht, sind die pädagogischen Fachkräfte, die im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung tätig sind. Durch professionelles oder weniger professionelles Handeln tragen sie unmittelbar zu den Aufwuchsbedingungen zahlreicher Kinder bei. Insbesondere an die Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge war die Erwartung gebunden, die neuen akademisch ausgebildeten Fachkräfte würden das Praxisfeld von innen heraus professionalisieren. Der Anteil akademisch ausgebildeten Personals in Kindertageseinrichtungen ist jedoch auch knapp 20 Jahren nach der Einführung der ersten Studiengänge ernüchternd gering und liegt seit fünf Jahren bei

¹ Der Appell wurde von der Evangelischen Hochschule Freiburg initiiert und ist unter https://www.eh-freiburg.de/wp-content/uploads/2022/09/Das_Kita_System_steht_vor_dem_Kollaps-Appell_der_Wissenschaft-31Aug2022.pdf abrufbar.

6 %. Wird die absolute Zahl an Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Blick genommen, ist jedoch seit 2012 ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen und auch die Anzahl pädagogischer Teams mit akademischem Personal nehmen zu (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 33 ff, 55). Auch wenn zurzeit keine Vollakademisierung angestrebt wird, bieten die kindheitspädagogischen Studiengänge eine Möglichkeit zukünftige Fachkräfte auf akademischem Niveau auszubilden, weshalb es lohnenswert ist, die Kompetenzen und die Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Blick zu nehmen.

Inzwischen gibt es verschiedene Studien, die sich mit Erfahrungen von angehenden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Studium allgemein (z. B. Helm 2011) oder spezifischen Studieninhalten (z. B. Henkel 2015) befassen. Auch gibt es vereinzelt Untersuchungen zu Kompetenzunterschieden von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und Erzieherinnen und Erziehern (z. B. Grund, Behr, Engel & Aich 2019; Mischo 2016, 2017a, 2017b), zur Einmündung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in das Berufsfeld (vgl. Fuchs-Rechlin et al. 2015) und zur Wahrnehmung der Träger auf die neue Berufsgruppe (vgl. Altermann Holmgaard & Stöbe-Blossey 2015). Insgesamt eröffnen sich jedoch noch immer verschiedene Desiderate, wenn die Studienlage zur Professionalisierung in den Blick genommen wird. Dies betrifft auch die Kompetenzen kindheitspädagogischer Fachkräfte, die noch unzureichend untersucht sind (vgl. Anders 2018, S. 195). Quantitative Studien, die die allgemeinen Kompetenzen angehender Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Verlauf des Studiums betrachten, sind bislang kaum vorhanden (z. B. Mischo 2016, 2017b). Gleichsam gibt es unterschiedliche Ansätze kindheitspädagogische Kompetenz zu systematisieren und in verschiedene Bereiche zu untergliedern (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Lorenzen et al. 2020; Weltzien & Söhnen 2020; Limberger et al. 2021), aber auch hier besteht weiterer Forschungsbedarf (vgl. Limberger et al. 2021, S. 104).

Die Ziele dieser Arbeit setzen an diesen Desideraten an. Im Zentrum stehen daher die Kompetenzen angehenden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Verlauf des Studiums. Hierfür wird anhand einer quantitativen Online-Umfrage erhoben, wie kompetent sich Studierende der Kindheitspädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Verlauf des Studiums einschätzen. Ein zentrales Ziel dieser Arbeit ist es, eine theoretisch fundierte Kompetenzstruktur zu entwickeln und anhand der Daten zu überprüfen. Ferner wird die Entwicklung der eingeschätzten Kompetenz im Verlauf des Studiums betrachtet. Darüber hinaus wird analysiert welche Prädiktoren für die Kompetenzentwicklung im Studium vorliegen, wobei insbesondere praktische Erfahrungen in den Blick genommen werden.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

In der folgenden Hinführung werden zunächst verschiedene Begrifflichkeiten bestimmt, die für die Arbeit grundlegend sind. Weiterführend werden unterschiedliche professionstheoretische Strömungen betrachtet, bevor im darauffolgenden Kapitel verschiedene Perspektiven auf kindheitspädagogische Professionalisierung beleuchtet werden. Mit Blick auf den empirischen Teil der Arbeit erweisen sich dabei einerseits die formale Perspektive und andererseits die kompetenztheoretische Perspektive auf kindheitspädagogische Professionalisierung als relevant (vgl. u. a. Smidt & Burkhart 2018, S. 465). Dieser Einteilung folgend werden Aspekte der formalen Professionalisierung erarbeitet und diskutiert. Dabei wird zunächst die Entwicklung der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in den Blick genommen und die strukturellen Hintergründe der Entwicklung und Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge erläutert. Weiterführend wird die konkrete Berufsbeschreibung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vorgestellt, bevor formale Entwicklungen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung betrachtet werden. Hierzu zählt bspw. das spannungsreiche Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, welches ausführlich aufgegriffen wird. Auch ethische Aspekte fallen unter formale Professionalisierungsprozesse, weshalb auch diesen ein Kapitel gewidmet ist. Im zweiten Hauptkapitel des theoretischen Teils werden kompetenztheoretische Grundlagen kindheitspädagogischer Professionalisierung dargelegt. Nachdem der Kompetenzbegriff aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet worden ist, wird das Kompetenzmodell der Frühpädagogik vorgestellt und die einzelnen Bestandteile in den Blick genommen. Weiterführend erfolgt eine Systematisierung inhaltlicher kindheitspädagogischer Kompetenzbereiche. Hierbei wird auf bestehende Konzepte zurückgegriffen und hieraus eine eigene vierfaktorielle Kompetenzstruktur entwickelt, um diese im empirischen Teil zu überprüfen. Die vier kindheitspädagogische Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ werden sodann vorgestellt. In einem letzten Abschnitt wird die Studienlage hinsichtlich Prädiktoren für die Kompetenzentwicklung von (angehenden) kindheitspädagogischen Fachkräften in den Blick genommen sowie Ableitungen für die eigene Erhebung angestellt.

Auf Basis der theoretischen Vorarbeit werden vier Forschungsfragen und konkrete Hypothesen aufgestellt, die es im Rahmen der Datenauswertung anhand spezifischer Hypothesen zu überprüfen gilt. Die Forschungsfragen lauten:

1. Lässt sich die vierfaktorielle Kompetenzstruktur, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen („Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“) und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen („Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“), anhand der Daten abbilden?
2. Schätzen sich Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung zu Beginn des Studiums kompetenter ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung?
3. Schätzen sich Studierende im Verlauf des Studiums kompetenter ein?
4. Stehen die pädagogische Vorerfahrung, die Semesterzahl, die pädagogische Nebentätigkeit und die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum in einem positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen im Studienverlauf?

Im darauffolgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser Arbeit vorgestellt. Neben konkreten forschungspraktischen Umsetzungen, wie des Fragebogaufbaus oder der Datenerhebung, werden auch die wichtigsten statistischen Auswertungsmethoden dieser Arbeit erläutert. Weiterführend werden zuerst die deskriptiven Ergebnisse und darauffolgend die Ergebnisse der vier Forschungsfragen vorgestellt. Diese werden inhaltlich und methodisch im letzten Kapitel diskutiert und interpretiert, bevor die Arbeit mit einem Fazit schließt.

2 Hinführung

2.1 Begriffsklärungen

Da sich das Erkenntnisinteresse der Arbeit auf die Professionalisierung anhand des Kompetenzerwerbs im kindheitspädagogischen Studium bezieht, werden zunächst die drei Begriffe *Kindheitspädagogik*, *Professionalisierung* und *Kompetenz* näher definiert. Diese bilden die Grundlage dieser Arbeit und werden deshalb vorangestellt.

Kindheitspädagogik

Der Begriff *Kindheitspädagogik* ist für diese Arbeit essentiell. Dennoch ist dieser auf mehreren Ebenen noch unbestimmt (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, S. 31), wenn gleich er zur Klärung und klareren Absteckung zurzeit aktiv diskutiert wird. Deutlich wird dies an der Vielzahl synonyme Begriffe, die aktuell neben dem Begriff *Kindheitspädagogik* verwendet werden, z. B. *Frühpädagogik*, *Elementarpädagogik*, *Vorschulpädagogik* oder *Pädagogik der frühen Kindheit*. Auch die Bezeichnung *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE) hat sich als gängige Begrifflichkeit etabliert, die als Synonym für den englischsprachigen Begriff *Early Childhood Education and Care* (ECEC) zu verstehen ist (vgl. Betz & Cloos 2014, S. 11; Friederich et al. 2016, S. 10 f). Die begriffliche Unschärfe steht im Zusammenhang mit der Entwicklung in diesem Bereich in Deutschland in den vergangenen 20 Jahren. Das Tätigkeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, das zuvor von der Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erziehern dominiert wurde, sah sich zunehmend mit einem öffentlichen Ruf nach mehr Professionalisierung konfrontiert, der u. a. durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelöst wurde. Hieraus resultierte eine s. g. Teilakademisierung und es wurden Studiengänge als Alternative zur Ausbildung zur Erzieherinnen oder zum Erzieher geschaffen (siehe ausführlich hierzu Kapitel 3.1). Damit einher ging die Suche nach einer begrifflichen Neubestimmung. In wissenschaftlichen Publikationen scheint sich jedoch der Begriff der *Kindheitspädagogik* durchzusetzen (vgl. Cloos et al. 2019, S. 21). Dem wird sich in dieser Arbeit angeschlossen.

Unter den Begriff *Kindheitspädagogik* können, angelehnt an Cloos et al. (2019), Kluge et al. (2020) und Betz und Cloos (2014), mehrere Ebenen gefasst werden (siehe Tabelle 1). Zum einen fällt die wissenschaftliche Disziplin hierunter, die einerseits kindheitspädagogische Studiengänge und andererseits ein Forschungsfeld beinhaltet. Zum anderen beinhaltet der Begriff ein Praxisfeld mit verschiedenen institutionellen Tätigkeitsfeldern sowie eine inzwischen staatlich anerkannte Berufsbezeichnung und damit einhergehendem Aufgabenbeschreibungen.

Tabelle 1. Übersicht zur Begriffsbestimmung Kindheitspädagogik. Unterteilung in wissenschaftliche Disziplin und Praxisfeld

Wissenschaftliche Disziplin	
Studiengänge: Universitäten und Hochschulen als Ausbildungsort	Forschungsfeld
Praxisfeld²	
Handlungsfelder ² und Institutionen	Berufsbezeichnung, Berufsprofil und Aufgabenkatalog

Anmerkung. Systematisierung erfolgt in Anlehnung an Cloos et al. (2019), Kluge et al. (2020) und Betz & Cloos (2014).

Die bereits erwähnte Akademisierung, aus deren Prozess heraus, kindheitspädagogische Studiengänge entwickelt wurden, ist ein Bereich der wissenschaftlichen Disziplin. Deutschlandweit gibt es inzwischen ca. 100 Bachelor-Studiengänge in diesem Bereich (vgl. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2023). Wenn gleich der Anteil an Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen mit 1 % noch immer auffallend gering ist, so lässt sich in absoluten Zahlen dennoch ein Anstieg von 1010 im Jahr 2012 auf 10755 im Jahr 2022 verzeichnen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023 S. 35). Inhaltlich grenzen sich kindheitspädagogische Studiengänge von anderen bspw. sozialpädagogisch ausgerichteten Studien- oder Ausbildungsgängen, die sich als Breitbandqualifikation verstehen, insofern ab, als dass sie eine Spezialisierung auf den Bereich der Kindheit legen (vgl. Neuß 2014, S. 21). Die Gründung des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit stellt zudem eine Initiative zur hochschulpolitischen Absicherung dieser dar (vgl. ebd., S. 36; Betz & Cloos 2014, S. 10 f). Durch die Entwicklung der Studiengänge, die die Kindheitspädagogik als eigenständige Disziplin stärkten, wurde die Notwendigkeit eines eigenen, hieran anknüpfenden, Forschungsfeldes deutlich. Somit ist die Kindheitspädagogik ein junges Forschungsfeld, das sich nach „innen und außen“ noch zu „konturieren und zu profilieren“ versucht (Betz & Cloos 2014, S. 10). Dies zeigt sich u. a. an den vielfältigen Schnittstellen unterschiedlicher Bezugswissenschaften (z. B. Sozialpädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie, Grundschulforschung, Elementardidaktik, Soziologie, Sprachwissenschaften, Neurowissenschaften, Migrationsforschung, etc.). Hierbei ist noch nicht ausreichend geklärt „welche Wissens Elemente aus welchen Disziplinen bedeutsam für die Etablierung der Kindheitspädagogik sind“ (ebd., S. 11). Eine konkrete Zuordnung zu einer Bezugsdisziplin ist bislang noch nicht erfolgt. Somit ist die Kindheitspädagogik zurzeit

² Praxisfeld wird in Anlehnung an Cloos et al. 2019, S. 17 als Überkategorie für alle Handlungsfelder resp. Tätigkeitsbereiche einer Disziplin verstanden

ein interdisziplinär geprägtes Forschungsfeld, deren eigenes Profil es weiter zu konkretisieren gilt. Erste Entwicklungen in diesem Bereich zeigen sich u. a. durch verschiedenen Forschungsinstitutionen und -initiativen, die in den vergangenen Jahren ins Leben gerufen wurden, bspw. die Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF), das Niedersächsischer Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) und die Förderlinie Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (AWiFF) (vgl. ebd., S. 10 ff). Als akademischer Fachverband wurde darüber hinaus die „Pädagogik der frühen Kindheit“ (Pdk) als Kommission der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) bereits in den 1970er Jahren ins Leben gerufen (vgl. Neuß 2014, S. 36). Als erste empirische Zeitschrift für diesen spezifischen Bereich ist die „Frühe Bildung“ zu nennen (vgl. ebd., S. 36; Betz & Cloos 2014, S. 10). Die Zeitschrift besteht seit dem Jahr 2011 und veröffentlicht wissenschaftlich-empirische Beiträge zu den Themen Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter (vgl. Hogrefe 2022). Das kindheitspädagogische Forschungsfeld steht dabei in engem Zusammenhang mit den Entwicklungen des Praxisfelds (vgl. Kluge et al. 2020, S. 8)

Hinsichtlich des Praxisfelds kann eine Ausdifferenzierung und Erweiterung der verschiedenen Handlungsfelder konstatiert werden. So gibt es neben dem Kernbereich der Kindertageseinrichtungen noch eine Vielzahl weiterer Handlungsfelder, die der Kindheitspädagogik zugerechnet werden. Kindheitspädagogik kann in diesem Zusammenhang als „Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld“ verstanden werden, „das sich an Kinder und ihre Familien von der Geburt bis zum Alter von zehn Jahren [richtet][...]“ (vgl. Betz & Cloos 2014, S. 10). Dabei wird der Begriff Kindheitspädagogik jedoch selten als Selbstbezeichnung aus dem pädagogischen Feld heraus genutzt, sondern ist vielmehr eine Betitelung aus der, sich zurzeit etablierenden, Wissenschaftsdisziplin (vgl. Cloos et al. 2019, S. 21). Exemplarische Handlungsfelder sind neben dem Kernbereich der Kindertageseinrichtungen, Frühförderstellen, Frühe Hilfen, Familienbildung und -beratung, Ganztagschulen sowie der Kinderschutz (vgl. ebd., S. 21; Betz & Cloos 2014, S. 10; Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Darüber hinaus umfasst die Kindheitspädagogik „jenseits der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern ein weites Spektrum an Angeboten zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung und zur Aus- und Fortbildung“ (Betz & Cloos 2014, S. 14). Neben den Handlungsfeldern umfasst die Kindheitspädagogik auch eine Personengruppe. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind seit 2011 eine eigene staatlich anerkannte Berufsgruppe. Hierunter werden Absolventinnen und Absolventen entsprechender Bachelorabschlüsse gefasst, die bestimmte Bedingungen erfüllen müssen, um in diesem Abschluss zu münden (vgl. Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK), 2011, S. 18 f; siehe auch Kapitel 3.1.2). Spezifische Tätigkeitsbeschreibungen finden

sich bspw. im Berufsprofil des Studiengangtags Pädagogik der Kindheit. Hier werden Leistungen aufgelistet, die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen innerhalb der Tätigkeitsfelder erbringen sollen (vgl. 2015, S. 3; siehe ausführlich Kapitel 3.1.2).

Zusammenfassend wird in dieser Arbeit unter dem Begriff *Kindheitspädagogik* Folgendes gefasst:

Erstens wird hierunter ein eigenes, sich aktuell etablierendes Forschungsfeld verstanden, an das universitäre Studiengänge der Kindheitspädagogik angegliedert sind. In diesen werden staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ausgebildet, womit unter Kindheitspädagogik auch eine eigene Berufsgruppe fällt, die in dieser Arbeit im Fokus steht. Weiter fällt auch das Praxisfeld aller Institutionen hierunter, die mit Kindern von der Geburt bis zum zehnten Lebensjahr sowie ihren Familien pädagogische, beratende und begleitende Arbeit leisten, die sowohl die Förderung, als auch den Schutz der Kinder zum Ziel hat. An vielen Stellen dieser Arbeit wird für das Praxisfeld der Begriff *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE) genutzt, da dieser als umfassendere Begrifflichkeit für das gesamte Praxisfeld verstanden wird, in dem nicht nur Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, sondern auch Erzieherinnen und Erzieher sowie andere Berufsgruppen tätig sind. Dieser Begriff wird explizit dann genutzt, wenn es um Bedingungen und Gegebenheiten im realen Praxissystem geht.

Professionalisierung

Da sich das Interesse dieser Arbeit auf Professionalisierungsprozesse in der Kindheitspädagogik bezieht, ist es notwendig auch diesen Begriff näher zu umreißen. Mit dem Begriff der Professionalisierung wird ein Erwerbsprozess oder eine Entwicklungsdynamik beschrieben (vgl. Nittel 2004, 69 f).

„Professionalisierung umschreibt also einen zumeist unabgeschlossenen und dynamischen Prozess einer eigenständigen, akademischen beruflichen Qualifikation und Identitätsbildung“ (Neuß 2014, S. 16).

Es kann zwischen einer berufsbiographischen und einer gesellschaftlichen Professionalisierung unterschieden werden. Ersteres betrifft die individuelle Qualifizierung einer einzelnen Person, die Sozialisierungsprozesse, Schul- und Universitätsbesuche, erste praktische Berufserfahrungen sowie Fort- und Weiterbildung betrifft. Die zweite Ebene stellt gesellschaftliche und institutionelle Prozesse in den Fokus, wodurch eine „kollektive Professionalisierung“ (Helsper 2021, S. 57) stattfinden kann (vgl. ebd., S. 57). Dieser Prozess kann mit einer Anhebung des Status, des Gehalts, der Prestige und Macht des ausübenden Personals einhergehen (vgl. Nittel

2000, S. 51) und kann in der Etablierung einer Profession münden, die eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe übernimmt (vgl. Nittel 2004, S. 347). Helsper (2021) führt hinsichtlich der kollektiven Professionalisierung folgende fünf Merkmale dieses Prozesses an:

1. Einrichtung spezifischer Studiengänge
2. Praxisphasen während des Studiums, die wissenschaftlich-reflexiv durch in der Praxis tätige Fachkräfte begleitet werden
3. Eine praktische Novizenphase in der professionelle Handlungsroutinen entwickelt werden, aber noch nicht die volle Verantwortungsübernahme besteht
4. Berufsbegleitende Beratungs-, Supervisions- und Reflexionsangebote durch externe Dritte
5. Möglichkeiten zur Fort- und Weiterqualifizierung
6. Gesellschaftliche, institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen, die die Professionalität stützen und flankieren (vgl. ebd., S. 57).

Die Notwendigkeit einer akademischen Ausbildung wird mit einer „erfahrungswissenschaftlichen und erkenntniskritisch-reflexiven Fundierung“ (Helsper 2021, S. 57) begründet, die es für professionelles Wissen bedarf. Gleichsam hebt er die Bedeutung praktischer Erfahrungen hervor sowie professionelle Anleitung und Unterstützung in der Praxis. Als fester Bestandteil professioneller Praxis sind nach seinem Ansatz ebenfalls Fortbildungsmöglichkeiten zu verstehen. Punkt sechs meint die Schaffung und Sicherung einer autonomen Handlungsbasis, in der sich Professionelle nicht mit widersprüchlichen Vorgaben und Zielsetzungen konfrontiert sehen. Auch gesetzliche Rahmenbedingungen, wie z. B. die Etablierung einer Schweigepflicht können hierzu zählen (vgl. ebd., S. 57). Zudem wird der Begriff der Professionalisierungsbedürftigkeit beschrieben. Dies betrifft Tätigkeiten,

„die von ihren Handlungsanforderungen und Handlungsbezügen dem Typus stellvertretender Krisenlösung und -bearbeitung entsprechen, aber bezüglich der eben skizzierten Bedingungen und Rahmungen individuell und/oder institutionell keine Professionalisierung erfahren haben“ (Helsper 2021, S. 58).

Als prototypisch hierfür nennt er den Beruf der Erzieherin und des Erziehers, da das Handlungsfeld den Anforderungen professionellen Handelns entspricht, aber die Herausbildung wissenschaftlich-reflexiven Wissens in der Ausbildung nicht gegeben ist (vgl. ebd., S. 58) (siehe Kapitel 3.1.3).

Abzugrenzen ist die Professionalisierung vom Begriff der *Profession* und der *Professionalität*. Unter *Profession* ist eine Einigung über die benötigten Merkmale und Eigenschaften, die für

einen Beruf relevant sind, zu verstehen (vgl. Combe 2005, S. 69). Der Begriff stammt aus der angelsächsischen Soziologie und geht auf das lateinische Wort „Professio“ (dt. „Bekenntnis“) zurück. Ursprünglich wurden Berufsgruppen wie Ärztinnen und Ärzte oder Anwältinnen und Anwälte als Professionen bezeichnet, später auch akademische Berufe, die bestimmte Merkmale erfüllen. Wenn nicht alle Merkmale zutreffen, können Berufe als Semiprofessionen beschrieben werden (vgl. Helsper 2007, S. 576). Es können folgende Merkmale einer Profession benannt werden: „wissenschaftliche Ausbildung, examinierte Titel, exklusives Expertenwissen, Kontrolle über die Ausbildung, monopolartige berufliche Stellung, hohes Prestige, überdurchschnittliches Einkommen, hohen Grad an Autonomie, Gemeinwohlorientierung und ethischen Standeskodex“ (ebd., S. 576). Die Frage wann eine Berufsgruppe als Profession gilt, ist jedoch auch von der zugrundeliegenden Theorie abhängig (siehe Kapitel 2.2). Nittel (2004) bezeichnet eine Profession als „besonders ausgewiesenen akademischen Beruf“ (Nittel 2004, S. 344), der sich in einem engen Verständnis durch sein Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zur Wissenschaft, zur Klientel sowie zu sich selbst auszeichnet. Im Hinblick auf das Verhältnis zur Gesamtgesellschaft werden Professionen durch einen bestimmten Auftrag, den sie für die Gesellschaft zu erfüllen haben, gekennzeichnet (vgl. Hughes 1984 zit n. Nittel 2004, S. 344). Die Beziehung zur eigenen Klientel kann als „Aushandlung eines von Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und die Formulierung eines ‚objektiven‘, d. h. nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs“ (Nittel 2004, S. 344) beschrieben werden. Professionen sind demnach u. a. durch eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe gekennzeichnet. Dabei sind sie ihrer Klientel resp. der Gesellschaft verpflichtet, diesen Auftrag zu erfüllen und nicht alleine im eigenen Interesse zu handeln. Hiermit gehen gewisse ethische Leitlinien einher, an denen sich Angehörige der Profession orientieren. Darüber hinaus hegen Professionen eine nahezu exklusive Beziehung zu der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin, durch die sie mit Fachwissen unterstützt werden (vgl. ebd., S.344). Hieran wird der Bezug zur wissenschaftlichen Fachdisziplin deutlich. Das Vorhandensein dieser ist, nach Nittel (2004), als Voraussetzung für eine Profession zu verstehen, womit eine Profession eine akademische Berufsgruppe darstellt. Da sich die Kindheitspädagogik erst mit der Entstehung der Studiengänge seit dem Jahr 2004 (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 38) als eigene wissenschaftliche Disziplin etabliert, wurde somit ein wichtiger Baustein für die Entstehung einer Profession gelegt. Auch kann hieraus ein akademischer Ausbildungsweg als Voraussetzung für eine Profession abgeleitet werden. Zudem begründen Professionen ihr Handeln auf wissenschaftlichem Wissen. Weiter-

führend sind Professionen durch Anforderungen, Prinzipien, ethische Richtlinien und reglementierte Zugangswege gekennzeichnet, die diese in Beziehung mit sich selber aushandeln (vgl. Nittel 2004, S.344).

Professionalität hingegen ist gekennzeichnet durch einen Zustand, der durch eine gewisse Könnerschaft oder ein Expertentum geprägt ist und sich von dem eines Laien unterscheidet (vgl. Combe 2005, S. 69 f). Nach Kurtz (2002) ist das professionelle Handeln ein elementares Abgrenzungskriterium von Professionen zu anderen Berufsgruppen. Somit kann Professionalität nur innerhalb einer Profession stattfinden (vgl. ebd., S. 58). Dem gegenüber stehen die Ausführungen von Nittel (2004), wonach Professionalität nicht zwangsläufig an eine Profession gebunden ist, sondern durchaus abhängig von Intuition, individuellem Stil und eigenem Ermessen ist. Sie vollzieht sich demnach unabhängig von beruflichen Routinen und lässt einen Rückschluss auf die individuelle berufliche Befähigung der handelnden Person zu. Professionalität kann als „besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (ebd., S. 350) verstanden werden. Sie wird durch die individuelle Situation und deren Interaktionen bestimmt und ist demnach an den Moment der Handlung gebunden (vgl. ebd., S. 350 f).

Als Professionalisierung ist auf gesellschaftlicher Ebene ein Prozess einer Berufsgruppe zu verstehen, der in der Entstehung einer Profession münden kann. Professionen wiederum sind gekennzeichnet durch spezifische Merkmale, wie bspw. ein akademischer Zugangsweg, Orientierung am Gemeinwohl, klaren gesellschaftlichen Aufgaben und einer monopolartigen Stellung. Innerhalb von Professionen kann professionell gehandelt werden. Jedoch kann Professionalität auch unabhängig von Stand der Berufsgruppe als Profession stattfinden. Die Professionalität einer Person wird demnach anhand einzelner Handlungen sichtbar und kann als besonders fähiges und kompetentes Handeln verstanden werden. Professionalität ist somit nicht als Ist-Zustand oder grundsätzliche Eigenschaft einer Person zu verstehen. Demnach kann eine pädagogische Fachkraft in einer Situation professionell handeln, auch wenn das Feld der Kindheitspädagogik noch nicht professionalisiert ist. Gleichzeitig sind jedoch Kriterien von Nöten um beurteilen zu können, ob eine Handlung professionell ist. Die Kindheitspädagogik befindet sich zurzeit in einem solchen Professionalisierungsprozess, der in den kommenden Kapiteln aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird.

Kompetenz

Kompetenzen stellen das Hauptinteresse der empirischen Untersuchung dar und sind daher ein zentraler Gegenstand dieser Arbeit. Der Begriff *Kompetenz* wird noch ausführlich in Kapitel

3.2.1 beschrieben und diskutiert. Dennoch wird vorab eine kurze Begriffsklärung vorgenommen, die der Arbeit zugrunde liegt. Es wird in dieser Arbeit von einem handlungsbezogenen Kompetenzverständnis nach Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (vgl. 2011, S. 220) ausgegangen. Hier wird Kompetenz als ganzheitliches Konzept verstanden, das aus verschiedenen Komponenten besteht, jedoch immer auf die eigentliche Handlung bezogen ist und diese als Teil der Kompetenz miteinschließt (vgl. ebd., S. 223). Kompetenz wird übergreifend von Autorinnen und Autoren, die einem handlungsbezogenen Ansatz folgen, als ein Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten in einer konkreten Handlungssituation verstanden (vgl. ebd., 223; Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2016, S. 3; Erpenbeck 2010, S. 18; Kaufhold 2006, S. 23 f). Kompetenzen können demnach nicht mit Fähigkeiten gleichgesetzt werden (vgl. OECD 2016, S. 2), sondern umfassen mehr als das. Im Hinblick auf die Kindheitspädagogik liegt ein Kompetenz-Prozess-Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) zugrunde (siehe auch Kapitel 3.2.2). Kompetenz wird in diesem Prozessmodell als zirkulär betrachtet. D. h. kompetentes Handeln wird in jeder Situation neu hergestellt. In diesem Modell wird zwischen Disposition (z. B. Wissen und Motivation) und der Performanz selber unterschieden. Weiter stellen die professionelle Haltung und die Reflexion wichtige Bestandteile des Modells dar (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 176 f). Kompetenz in der Kindheitspädagogik kann also als komplexer Prozess vielfältiger Komponenten verstanden werden.

2.2 Professionstheoretische Grundlagen

Um die Professionalisierung in der Kindheitspädagogik beleuchten zu können, ist es notwendig einen grundlegenden Überblick über Professionstheorien zu geben, um hieraus verschiedene Strömungen der kindheitspädagogischen Professionalisierung ableiten zu können. Es gibt unterschiedliche Professionstheorien, die überwiegend dem anglo-amerikanischen Raum entspringen, teilweise aber auch im deutschsprachigen Raum weiterentwickelt wurden (vgl. Friederich 2017, S. 121). Es werden überblicksartig der strukturfunktionalistische, der interaktionistische, der machttheoretische, der systemtheoretische und der strukturtheoretische Ansatz vorgestellt, um ein Verständnis für zugrundeliegende Professionstheorien zu schaffen und die Mehrdimensionalität von Professionalisierung hervorzuheben. Auf einzelne Aspekte dieser klassischen Professionstheorien wird im Verlauf der Arbeit immer wieder Bezug genommen.

Strukturfunktionalistischer Ansatz

Der strukturfunktionalistische Ansatz wird maßgebend durch die Werke Talcott Parsons Mitte des 20. Jahrhunderts geprägt, der die Rolle von Professionen im Kontext eines gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses betrachtet (vgl. Parsons 1965, 1968, 1981 zit. n. Combe & Helsper 1996, S. 10). Mit zunehmender Komplexität der Gesellschaft, in der einzelne Leistungen und Funktionen immer stärker ausdifferenziert werden, bedarf es Professionen. Diese unterstützen in der Gesellschaft bei alltäglichen Aufgaben (vgl. Parsons 1968 zit. n. Kloke 2014, S. 117). Professionen erbringen eine gesellschaftliche Integrationsleistung, die durch ihr reflexives Handeln dazu beitragen soziale Probleme zu lösen. Der Interaktion zwischen Professionen und Klientel wird hierbei eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 10). Somit kann die gesellschaftliche Rolle als entscheidendes Betrachtungskriterium für Professionen in Parsons Theorie (u. a. 1965) verstanden werden. Professionen werden in diesem Ansatz durch ihre Funktion für die Gesellschaft und den hierfür notwendigen Merkmalen beschrieben. Diese sind systematisches wissenschaftliches Wissen, eine Wertebezug des beruflichen Handelns mit dem eine Orientierung am Allgemeinwohl einhergeht sowie die Autonomie in der Kontrolle der eigenen Profession. Mit dem berufsspezifischen Wissen geht auch der Anspruch an ein eigenes Aneignungsverfahren, also eine spezifische Ausbildung oder ein Studium einher. Der Wertebezug der Profession meint die Ausbildung eines Berufsethos, der eine Bindung an zentrale gesellschaftliche Werte beinhaltet (vgl. ebd., S. 9). Hiermit verbunden ist auch der Anspruch an die autonome Selbstkontrolle. Um die ethischen Anforderungen der Profession zu erfüllen und bspw. das Machtgefälle zwischen Klientinnen und Klienten und Professionellen nicht ausgenutzt wird, müssen Professionen selber für die Einhaltung dieser Sorge tragen. Dies kann auch durch kollegiales Handeln erfolgen (vgl. Parsons 1972 zit. n. Kloke 2014, S. 120). Neben den genannten Merkmalen brauchen Professionen zudem Fertigkeiten, die eine Ausübung der Tätigkeiten auf „kulturell angemessene Weise“ (Friederich 2017, S. 122) sicherstellen (vgl. ebd., S. 122). Dieser Professionsbegriff ist weitgefasst, da viele Berufsgruppen als Profession verstanden werden können (vgl. ebd., S. 123). Parsons (1969) unterscheidet dabei zwei verschiedene Professionsgruppen. Zum einen werden die Professionen genannt, die kognitive Werte der Gesellschaft verantworten, z. B. Universitätsdozierende, Ärztinnen und Ärzte, Juristinnen und Juristen, Ingenieurinnen und Ingenieure. Als zweite Gruppe führt er Berufsgruppen an, die soziale Verantwortung tragen, z. B. Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterin-

nen und Sozialarbeiter, Bankangestellte. Beide Gruppierungen fasst er zum sogenannten *professional complex* zusammen (vgl. Parsons 1969 zit. n. Friederich 2017, S.123). Friederich (2017) resümiert hinsichtlich dem strukturfunktionalistischen Ansatz:

„Da das zentrale Kriterium die Relevanz der Tätigkeit für die Gesellschaft ist sowie eine umfassende Ausbildung als auch das Erlangen relevanter Fertigkeiten, würden die pädagogischen Berufe zu den Professionen zählen“ (ebd., S. 123).

Entgegen zu halten ist dem jedoch, die nur teilweise vorhandene wissenschaftliche Ausbildung im Feld der FBBE, die jedoch auch als Merkmal einer Profession gilt. Ein wissenschaftliches Studium der Kindheitspädagogik ist erst seit dem Jahr 2004 möglich, da zu diesem Zeitpunkt die ersten Studiengänge entstanden (siehe Kapitel 3.1.1). Dennoch wird ein noch immer sehr geringer Anteil der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen akademisch ausgebildet, da auch der Ausbildungsweg über die Fachschule weiterhin möglich ist (siehe Kapitel 3.1.2), weshalb der Aussage nicht gänzlich zugestimmt werden kann.

Parsons (u. a. 1965) fokussiert in seinem Ansatz keine Spannungsfelder im Handeln und zeigt keine Paradoxien auf (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 10). Auch wird die individuelle Handlungsebene der Professionellen nicht in den Blick genommen, sondern ein kollektives Verständnis verfolgt (vgl. Friederich 2017, S. 123). Es stehen vor allem äußerliche Merkmale im Vordergrund seiner Betrachtung. Nach dem strukturfunktionalistischen Ansatz sind Professionen zusammenfassend durch eine zentrale gesellschaftliche Rolle gekennzeichnet, die nur durch die Tätigkeit der Profession erfüllt werden kann. Hierbei muss sich die Profession an ethischen Richtlinien, die der Gesellschaft entsprechen, orientieren. Das eigene Handeln muss autonom anhand der ethischen Richtlinien überprüft werden. Zudem bedarf es professionsspezifisches Wissen.

Interaktionistischer Ansatz

Der interaktionistische Ansatz geht auf Everett C. Hughes (1958, 1963) und die Chicago School zurück, aus der der symbolische Interaktionismus entwickelt wurde (vgl. Kurtz 2002, S. 52). Im deutschsprachigen Raum wurde dieser von Fritz Schütze Ende des 20. Jahrhunderts aufgegriffen (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 10). Im Vergleich zum Strukturfunktionalismus steht im Interaktionismus nicht die gesellschaftliche Funktion der Profession im Fokus. Vielmehr geht es um die professionelle Handlung und damit einhergehende systematische Fehler. Nach den Ausführungen Friedrichs wird somit eher von einem Forschungsansatz, der das Handeln der Professionellen untersucht, als von einer Theorie gesprochen (vgl. 2017, S. 123). Schütze

widerspricht den erarbeiteten Merkmalen des Strukturfunktionalismus (ethische Richtlinien, professionsspezifisches Wissen, autonomes Handeln) nicht, er betont jedoch die verschiedene Akzentsetzung der beiden Ansätze (vgl. Schütze 1996, S. 183 ff). So kommen im interaktionistischen Ansatz

„[...] insbesondere das Paradoxe, das Zerbrechliche, das Fehlerhafte des professionellen Handelns sowie die Irritationen der professionellen Identität durch das Gefangensein in die systematischen Fehler bei der Arbeit einschließlich der entsprechenden Selbstvergewisserungs-, Selbstreflexions- und Selbstkritikverfahren in den Blick [...]“ (ebd., S. 187).

Der Fokus liegt demnach auf konkreten Handlungsvollzügen (vgl. Kloke 2014, S. 118). Hierbei werden häufig Bezugsprobleme zu trostbedürftigen, kranken, streitenden oder zu erziehenden Personen behandelt, was als „people processing“ (Kurtz 2002, S. 52) beschrieben werden kann. Es werden auch Differenzen innerhalb der Profession behandelt und nicht die Profession als Ganzes betrachtet, wie dies im Strukturfunktionalismus der Fall ist (vgl. ebd., S. 52). Schütze betont die Bedeutung der Offenheit der Professionellen gegenüber den Widersprüchen im eigenen Arbeitsfeld als Voraussetzung für die aktive Auseinandersetzung und Kontrolle mit Fehlern (vgl. ebd., S. 188).³ Somit spielen die Beziehungen und Interaktionen mit der Klientel eine essenzielle Rolle in diesem Ansatz. Schütze sieht ebenfalls eine akademische Ausbildung als Voraussetzung für eine Profession an (vgl. Schütze 1996, S. 184 f). Wissen und Ausbildung stehen jedoch nicht so sehr im Fokus, wie im Strukturfunktionalismus (vgl. Kurtz 2002, S. 52). Folglich wird im interaktionistischen Ansatz die individuelle Handlungsebene in den Blick genommen. Es geht darum Irritationen, Spannungsfelder, Paradoxien und systematische Fehler zu erkennen und zu analysieren. Es stehen Interaktionen und Handlungen mit der Klientel sowie deren Reflexion im Fokus.

Machttheoretischer Ansatz

Der machttheoretische Ansatz wurde u. a. von Magali Sarfatti Larson (1977), Hansjürgen Dahheim (1992) und Ursula Rabe-Kleeberg (1996) geprägt (vgl. Helsper 2021, S. 68). In diesem Ansatz werden Professionen im Kontext sozialer Ungleichheit und Macht betrachtet (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 11).

³ Als Beispiel analysiert er anschaulich ein Fallszenario in einer Strafanstalt. Hier geht es um das Spannungsfeld zwischen einer unvoreingenommenen Haltung und notwendigen Informationen über die Insassen (vgl. ebd., S. 196 fff)

„Diejenigen beruflichen Gruppierungen, denen es gelingt, für relevante soziale Bereiche eine expertisenhafte Zuständigkeit zu sichern und zu institutionalisieren, besitzen – in Verflechtung mit sozialen Machtzentren – ein ‚Mandat‘ für die autonome Bearbeitung zentraler sozialer Belange“ (ebd., S. 11).

Mit der Zuständigkeit für zentrale gesellschaftliche Aufgaben, die Professionen innehaben, geht gleichzeitig eine „weitreichende Definitions-, Kontroll- und Normalisierungsmacht“ (Helsper 2021, S. 69) einher. Innerhalb eines sozialen Raumes haben Professionen somit eine zentrale Machtposition. Diese betrifft vor allem die Setzung von Normen. Professionen entscheiden darüber, was als gesund, krank, normal, anormal, recht, unrecht, angemessene bzw. unangemessene Bildung zu verstehen ist. Durch diese Klassifikationen tragen Professionen in elementarer Weise zu Inklusions- und Exklusionsprozessen bei (vgl. ebd., S. 69). Die exklusive Rolle der Professionen führt auch zu einer Kontrollmacht darüber, wer durch individuelle Professionalisierung (siehe Kapitel 2.1) den Status der Profession erlangen kann (vgl. Kloke 2014, S. 119). Dies kann jedoch auch zu einer Exklusion bestimmter Personengruppen führen. Hieraus schließen auch Ansätze der Frauenforschung an, die untersuchen inwieweit diese trotz gleicher Qualifikation weniger angesehene Positionen besetzen (vgl. Kurtz 2002, S. 54) oder warum traditionelle Frauenberufe nicht professionalisiert werden (vgl. Rabe-Kleeberg 1996, S. 277 f).

Der machttheoretische Ansatz bietet somit keine direkte Erklärung dafür, was eine Profession ausmacht. Eher schließt er an die Beschreibungen vorheriger Ansätze an und beleuchtet die sozialen Machtstrukturen, die mit einer Profession einhergehen. Diese können das Machtgefälle innerhalb der Beziehungen zur eigenen Klientel betreffen. Professionen sind in der Position zu definieren was der Norm entspricht. So kann bspw. eine Lehrerin entscheiden, wann die Leistung einer Schülerin als unzureichend gilt oder eine Psychiaterin kann entscheiden, wann das Verhalten eines Patienten als krankhaft gilt. Gleichzeitig werden aber auch Machtstrukturen innerhalb oder zwischen Professionen betrachtet und tangieren somit u. a. Fragen nach der Gleichstellung der Geschlechter.

Systemtheoretischer Ansatz

Der systemtheoretische Ansatz geht in seinen Ursprüngen auf Niklas Luhmann (1977) zurück, der eine religions- und rechtssoziologische Analyse zum Erziehungssystem vornimmt und hierdurch ein Professionsmodell entwickelt. Dieses kombiniert die klassischen Ansätze von Parsons (u. a. 1965) und Hughes (u. a. 1985). Die Ausbildung binärer Codes ist eine Grundannahme des Ansatzes. Als binäre Codes werden Gegensätze bezeichnet, die sich durch eine funk-

tionale Differenzierung der Gesellschaft ausbilden. So können Gegensatzpaare, z. B. wahr/unwahr, krank/gesund u.ä. gebildet werden. In den Funktionsbereichen von Medizin, Pflege, Erziehung und Religion müssen Professionen zwischen den Zuständen vermitteln. Im Beispiel einer Ärztin muss diese eine Patientin behandeln oder heilen, damit in dem binären Code ‚krank‘ zu ‚gesund‘ wird. Luhmanns Theorie ist durch eine starke Technisierbarkeit gekennzeichnet. Bei Arbeit, die an oder mit Menschen verrichtet wird, besteht in diesem Sinne jedoch ein Technologiedefizit, da diese Arbeit mit vielen Ungewissheiten konfrontiert ist. Somit wird die Ausbildung von Professionen in diesen Berufen als notwendig erachtet. Folglich entstehen Professionen nicht in allen Funktionsbereichen der Gesellschaft, sondern nur in solchen, in denen eine Kerntätigkeit an Menschen verübt wird (vgl. Kurtz 2002, S. 55 f). Stichweh (1996) schließt an die Ansätze Luhmanns an. Er bezieht sich auf die Funktionssysteme Luhmanns und analysiert die voranschreitende Ausdifferenzierung dieser. So werden Funktionssysteme immer öfter durch mehrere Berufe geprägt, da sich Funktionssysteme weiter spezialisieren. In Zuge dessen wirken in ähnlichen Tätigkeitsfeldern mehrere Professionen zusammen. Es werden z. B. im Rechtssystem die Anwaltschaft und die Richterschaft als zwei eigenständige Professionen aufgeführt. Der Staat wird durch ein Geflecht aus Parteipolitik, Parlament, Regierungs- und Verwaltungsämtern organisiert. Somit sind viele unterschiedliche Professionen daran beteiligt (vgl. ebd., S. 58 f). Innerhalb der Funktionssysteme gibt es jedoch meist eine Leitprofession, die die Tätigkeiten der anderen Berufe im System kontrolliert. Hiermit kann von einer Hierarchie innerhalb der Funktionssysteme gesprochen werden. Stichweh (1996) erläutert daraufhin das System von Leistungs- und Komplementärrollen bezüglich Professionen. In diesem System nehmen Professionelle die Leistungs- und Klientinnen und Klienten die Komplementärrolle ein (vgl. ebd, S. 60 f).

„[...] die Leistungsrollen des Systems werden erstens als Berufsrollen definiert, und in diesen Berufsrollen finden wir zweitens nicht eine heterogene Vielfalt von Berufen vor, vielmehr eine *Profession* in einer strategischen Stellung, die die Tätigkeit der anderen Berufe im System kontrolliert. Dieser Profession steht das Publikum des Systems im Status von *Klienten* gegenüber [...]“ (ebd., S. 60)

Weiter werden die Komplementärrollen resp. die Klientinnen und Klienten von den Leistungsrollen individualisiert. Es steht demnach immer eine persönlich individuelle Problemlage im Fokus des Handelns. Daraus resultiert eine gewichtige Bedeutung der Interaktion zwischen Professionellen und Klientinnen und Klienten (vgl. ebd., S. 62). Kurtz (2002, S. 57) spitzt den systemischen Ansatz weiter zu, indem er der Frage nachgeht, inwieweit Professionen ihren Funktionssystemen eine eigene Kommunikationsform geben.

Im Vergleich zu den anderen Ansätzen werden im systemtheoretischen Ansatz Professionen und ihr Klientel als System begriffen. Hierfür wird ein binärer Code zugrunde gelegt. Es wird versucht systeminterne Strukturen und Beziehungen zu beschreiben. Die Beziehung zur Klientel wird als Vermittlung zwischen den binären Zuständen erklärt, wobei die einzelne Klientin oder der einzelne Klient individualisiert wird und die Interaktion zu dieser eine bedeutsame Rolle spielt.

Strukturtheoretischer Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz geht auf Ulrich Oevermann (u. a. 1996, 2008) zurück. Oevermann (2008) nimmt Bezug zu den vorherigen Theorien von u. a. Parsons (u. a. 1965) und Hughes (u. a. 1985) mit den hieraus resultierenden professionsbezogenen Merkmalen, wie Autonomie, Bezugnahme zu gesellschaftlichen Werten, akademische Bildung und Wohlstand. Er folgt der Kritik des machtheoretischen Ansatzes an den klassischen Ansätzen. Diese besteht in dem Vorwurf, die klassischen Professionstheorien seien „nichts anderes als die Ausprägung einer Ideologie dieser Statusmonopolisierung“ (Oevermann 2008, S. 56). Er konstatiert, dass die klassischen Theorien diese Lücke nie haben schließen können, da keine Bezugnahme zu einer spezifischen Handlungslogik genommen wurde, weshalb Oevermann (2008, S. 56) selber eine eigene Handlungslogik entwirft. Dieses Vorgehen stellt einen Versuch dar die „analytischen Defizite“ (Oevermann 1996, S. 70) der anderen Theorien zu überwinden (vgl. ebd., S. 70). Die Analyse professionsbezogener Handlungslogiken ist somit Kern seines Ansatzes (vgl. Kurtz 2002, S. 54).

Die Ermöglichung einer autonomen Lebenspraxis auf Seiten der Klientinnen und Klienten, ist ein Kennzeichen dieses Ansatzes. Hierfür erfolgt eine stellvertretende Krisendeutung und -bewältigung durch die Professionellen (vgl. Oevermann 2008, S. 56). Die Krise in der sozialwissenschaftlichen Handlungspraxis wird laut diesem Ansatz als Normalfall betrachtet. Krise wird hier als Zukunftsoffenheit und Ungewissheit der Praxis verstanden, woraus sich unerwartete und überraschende Situationen entwickeln (vgl. ebd., S. 57). Die Bewältigung von Krisen kann in Routinen münden (vgl. Oevermann 1996, S. 75). Es werden im strukturtheoretischen Ansatz drei Problemfoki unterschieden, in denen gesellschaftliche Geltungskrisen entstehen können und diese entsprechend bearbeitet werden müssen:

- „1. die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung von Recht und Gerechtigkeit [...]
2. die Aufrechterhaltung bzw. (Wieder-)Herstellung der leiblichen und psychosozialen Integrität des einzelnen [...]

3. die methodische Sicherung, dessen was Wahrheit ist [...]“ (Oevermann 1996, S. 88 ff).

Unter dem ersten Fokus ist die Rechtspflege zu verstehen. Mit dem zweiten Fokus werden Maßnahmen in den Bereichen Gesundheit, Therapie und Pädagogik beschrieben (vgl. Oevermann 2008, S. 60). Unter den dritten Fokus fällt v.a. die Wissenschaft (vgl. Oevermann 1996, S. 92 fff). Weiterführend liegt dem Ansatz die These zugrunde, dass Wissen nicht alleine die Grundlage professionellen Handelns ausmachen kann. Vielmehr führen die Einübung und das praktische Handeln zu Professionalität (vgl. ebd., S. 123). „In dieser Hinsicht ist die Ausbildung primär nicht Wissenserwerb, sondern Habitusformation“ (ebd., S. 123). Hierbei wird zwischen zwei Formen von Wissensaneignung unterschieden. Die erste Form ist die ingenieuriale Anwendung, in der aus bestehenden Theorien deduktiv Handlungen abgeleitet werden. Es handelt sich um standardisiertes Wissen, das nach einem immer gleichen Ablauf angewendet wird. Die zweite Anwendungsform ist die interventionspraktische, die an den Einsichten der Klientin oder des Klienten ansetzt und die Handlung im Nachgang theoretisch einordnet. Hierbei wird die individuelle Situation der Klientin oder des Klienten in den Blick genommen und rekonstruiert. Das standardisierte Wissen wird auf diese Situation übertragen und findet Anwendung. Die ingenieuriale Wissensanwendung wird somit als Voraussetzung für die interventionspraktische angesehen. Professionen wenden interventionspraktisches Wissen an und beziehen dabei ingenieuriale Wissensformen mit ein (vgl. Oevermann 2008, S. 58 f). Dieses Vorgehen deutet an, dass eine einfache Übertragung von Handlungsweisen nicht ohne weiteres möglich ist. Für die Transferleistung von standardisiertem Handeln in praktische Situationen bedarf es einen „professionellen Habitus“⁴ (vgl. Oevermann 1996, S. 195).

Oevermann (u. a. 1996, 2008) nimmt in seinem strukturtheoretischen Ansatz also die Struktur der Interaktion zwischen Klientinnen und Klienten und Professionellen in den Blick. Die Handlungspraxis kennzeichnet sich durch die konkrete Offenheit gegenüber der Lebenssituation der Klientel und der stellvertretenden Bewältigung möglicher Krisen. Ziel dabei ist die autonome Lebensführung, soweit möglich, herzustellen.

Einige Ansätze der fünf angeführten Professionstheorien wurden auf die Kindheitspädagogik übertragen. Dies wird im folgenden Kapitel erläutert.

⁴ Zum Thema „professioneller Habitus“, siehe ausführlich Kapitel 3.2.2

3 Perspektiven auf kindheitspädagogische Professionalisierung

Professionalisierungsprozesse der Kindheitspädagogik werden seit geraumer Zeit in viele Facetten diskutiert⁵. Die Professionalisierungsbedürftigkeit des Berufes wurde bereits angedeutet (siehe Kapitel 2.1): Die professionstheoretischen Kennzeichen professionellen Handelns treffen auf kein anderes pädagogisches Fachgebiet so passend zu, wie auf das Feld FBBE. Wenn professionelles Handeln nach Oevermann (u. a. 1996, 2008) als stellvertretender Krisenlösung beschrieben wird, finden sich viele Anknüpfungspunkte in der pädagogischen Arbeit mit Kindern⁶. Gleichzeitig entsprechen die Strukturen, Ausbildungswege und Rahmenbedingungen des Feldes (noch) nicht denen einer Profession (vgl. Helsper 2021, S. 191 f).

„Kindertagesstätten und ihre pädagogische Arbeit sind also von ihrer Tätigkeitsstruktur her dem Typus professionellen Handelns zuzuordnen. Und es gibt andererseits wohl kaum einen Bereich des beruflichen pädagogischen Handelns, der so wenig professionalisiert und damit professionalisierungsbedürftig ist wie die frühpädagogische Arbeit bzw. die Pädagogik der frühen Kindheit“ (ebd., S. 192).

Um Professionalisierungsprozesse in der Kindheitspädagogik beschreiben zu können, braucht es eine disziplinspezifische Systematisierung von Professionalisierungsmodellen, nicht zuletzt, da die klassischen Professionstheorien (siehe Kapitel 2.2) zwar wichtige Grundlagen darstellen, jedoch nicht mehr für jeden Diskurs zeitgemäß sind (vgl. Terhart 2011, S. 203). Entsprechend werden diese auf die Kindheitspädagogik übertragen und durch weitere Aspekte ergänzt.

Erste Ansätze zu Systematisierung der kindheitspädagogischen Professionalisierung überträgt Thole (2008) aus der sozialen Arbeit, die sowohl von Hoffmann (2013), als auch von Viernickel, Nentwig-Gesemann und Weßels (2014) aufgegriffen, diskutiert und ergänzt wurden. Smidt et al. (2017) und weiterführend Smidt und Burkhardt (2018) führen Professionalisierungsansätze der sozialen Arbeit (Thole & Polutta 2011) sowie der Lehrkräftebildung (Terhart 2011) zusammen und systematisieren diese für die Kindheitspädagogik. In Zusammenschau dieser beiden Diskurslinien ergeben sich sechs verschiedene Perspektiven auf kindheitspädagogische Professionalisierung (siehe Abbildung 1).⁷

⁵ Siehe z. B. die Herausgeberwerke von Balluseck, H. (2008) und (2017); Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2014)

⁶ Siehe hierzu ausführlich Helsper (2021), S. 191 fff

⁷ Die Liste an Professionalisierungsmodellen ließe sich in Anbetracht anderer Perspektiven erweitern. Thole & Polutta (2011) benennen bspw. noch den pragmatischen (vgl. S. 112) und Terhart (2011) den berufsbiographischen Ansatz (vgl. S. 208). Diese lassen sich jedoch nicht eindeutig zu anderen Modellen abgrenzen. Die hier aufgeführten sechs Verständnisse bilden sich im aktuellen Diskurs am prominentesten ab und werden von mehreren Autorinnen und Autoren übereinstimmend genutzt. Sie sind am deutlichsten voneinander abgrenzbar und in sich plausibel, weshalb sie für diese Arbeit genutzt werden.

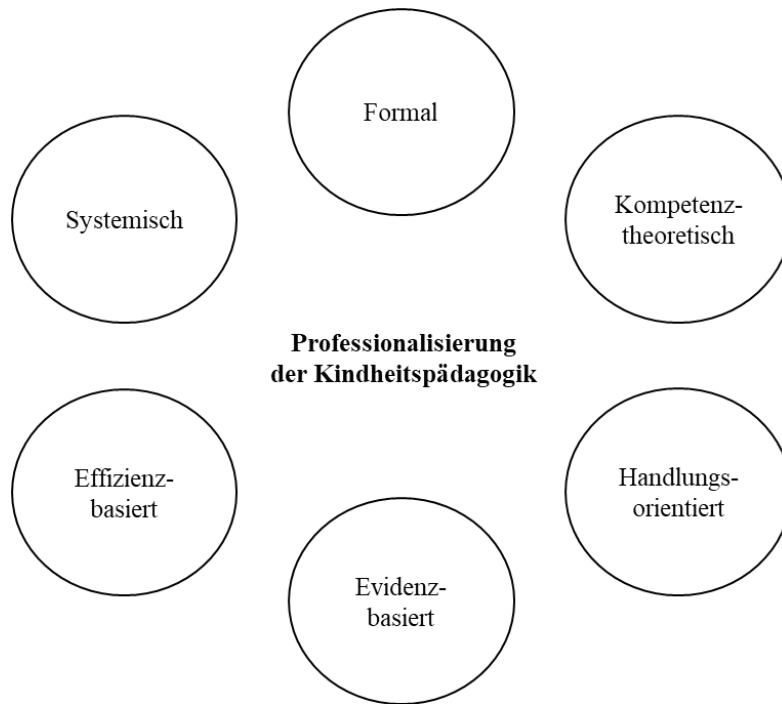


Abbildung 1. Darstellung unterschiedlicher Perspektiven auf Professionalisierung in der Kindheitspädagogik.

Im ersten Modell wird eine *formale Perspektive* auf Professionalisierung eingenommen. Hierbei stehen äußerlich sichtbare Indikatoren und Kennzeichen von Professionalität im Fokus. Ein enger Bezug dieser Perspektive besteht zum strukturfunktionalistischen Ansatz nach Parsons (u. a. 1965), in dem vor allem die gesellschaftliche Funktion von Professionen und ihre Merkmale beschrieben werden (siehe Kapitel 2.2). Ein Aspekt, der hierunter fällt ist das Qualifikationsniveau einer Berufsgruppe. So ist bspw. die Qualifikationsstruktur, also die vorhandenen Berufsabschlüsse und ihre Verteilung im Berufsfeld ein wichtiger Ansatzpunkt. In der Kindheitspädagogik spielt der Prozess der Akademisierung, also die Anhebung der Berufsausbildung von einem fachschulischem auf ein akademisches Niveau eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 3.1.1) (vgl. Thole 2008, S. 273; vgl. Viernickel et al. 2014, S. 137; vgl. Thole & Polutta 2011, S. 111; vgl. Smidt & Burkhart 2018, S. 465). In dieser Perspektive steht auch die Frage nach Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen, die aus unterschiedlichen Qualifikationen resultieren können, im Fokus (vgl. Smidt et al. 2017, S. 123). Weiterführende Merkmale sind berufsspezifisches wissenschaftliches Wissen, ein Berufstitel, gemeinwohlorientierte ethische Richtlinien und autonome Handlungsberechtigungen (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 9 f; vgl. Thole 2008, S. 273 f). In dieser Perspektive werden demnach vor allem formale Merkmale und

Indikatoren⁸ betrachtet und anhand dieser beurteilt, inwieweit von einer Profession gesprochen werden kann. In der Kindheitspädagogik hat hier der Prozess der Akademisierung besondere Relevanz, da diese sich gerade im Prozess der Etablierung einer eigenen wissenschaftlichen Fachdisziplin befindet.

In der *kompetenztheoretischen Perspektive* liegt der Fokus auf den für professionelles Handeln benötigten Kompetenzen, deren Relevanz sich aufgrund empirischer Ergebnisse zeigt (vgl. Thole & Polutta 2011, S. 111; vgl. Terhart 2011, S. 207; vgl. Thole 2008, S. 275; vgl. Smidt et al. 2017, S. 124 f; Smidt & Burkhardt 2018, S. 464, 467 f). Kern dieses Ansatzes sind „die real sichtbaren und theoretisch kodierbaren Kompetenzen“ (Thole 2008, S. 275). Diese umfassen Fähigkeiten auf fachlicher, ethischer und handlungspraktischer Ebene (vgl. Thole & Polutta 2011, S. 111) sowie Wissen- und Könnensdimensionen (vgl. Viernickel et al. 2014, S. 137). Neuere Ansätze für die Kindheitspädagogik setzen an diesem Punkt an. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch bezeichnen kindheitspädagogische Interaktionssituationen als „nicht standardisierbar [...], jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar“ (2011, S. 17). Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte müssen also daran orientiert sein, in diesen ungewissen pädagogischen Situationen souveräne Handlungen zu erzeugen. In ihrem Kompetenzmodell (siehe Kapitel 3.2.2) beschreiben sie Aspekte der Handlungsgrundlage (Disposition) und des Handlungsvollzugs (Performanz) (vgl. ebd., S. 17). Auch die Ausbildung einer professionellen Haltung sowie Einstellungen und Überzeugungen spielen für die pädagogische Handlung eine zentrale Rolle (vgl. Viernickel et al. 2014, S. 137; vgl. Terhart 2011, S. 207). Die verschiedenen Wissensformen (ingenieurial und interventionspraktisch) nach Oevermann (u. a. 1996, 2008) (siehe Kapitel 2.2) sind ebenfalls relevant für die pädagogische Handlung. Es wird die Frage diskutiert, inwieweit standardisiertes Wissen für die praktische Handlung nützlich und anwendbar ist (vgl. Oevermann 2008, S. 58 f). Die kompetenztheoretische Perspektive nimmt also erstens Aspekte in den Blick, die Situationen kennzeichnen, in denen pädagogische Handlungen stattfinden und diskutiert, zweitens, welche Voraussetzungen (Wissen, Fähigkeiten, Haltungen, etc.) eine Fachkraft braucht, um professionell in diesen Situationen zu agieren. Somit wird der Grad der Professionalität an der Höhe des Kompetenzniveaus und den Auswirkungen der pädagogischen Handlung gemessen (vgl. Terhart 2011, S. 207).

⁸ Bei Thole (2008) wird das formale Professionalisierungsverständnis als „indikatorenbasiert“ bezeichnet, während Smidt & Burkhardt (2018) die Bezeichnung der Indikatorenbasierung für eine übergeordnete Kategorie von kompetenz- und evidenzbasierten Modellen nutzen.

Ähnlich wie im kompetenztheoretischen Ansatz steht das konkrete pädagogische Handeln auch in der *handlungsorientierten Perspektive* im Fokus. Der Blickwinkel resp. die Herangehensweise ist jedoch eine andere. Zentrale Bezugspunkte sind dabei klassische Professionstheorien, wie der interaktionistische oder strukturtheoretische Ansatz, die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern fokussieren (siehe Kapitel 2.2) (vgl. Thole 2008, S. 276; vgl. Smidt & Burkhardt 2018, S. 464). Hierbei ist Schützes Grundannahme im interaktionistischen Ansatz, in der professionelle Handlungen im Kontext von Spannungsfeldern und Handlungsparadoxien betrachtet werden, ausschlaggebend (vgl. Schütze 1996, S. 187 f). Von Interesse sind dabei auch berufsbiographische Verläufe (vgl. Smidt et al. 2017, S. 125). Forschungen, die einer handlungsorientierten Perspektive folgen, versuchen meist pädagogisches Handeln qualitativ zu rekonstruieren, ohne dies an zuvor festgelegten Merkmalen zu messen (vgl. Smidt & Burkhardt 2018, S. 464). Im Fokus steht dabei nicht die Frage, ob oder zu welchem Grad professionelles Handeln vorliegt (wie bspw. im kompetenztheoretischen Ansatz), sondern die Ausgestaltung des per se professionellen Handelns wird untersucht (vgl. ebd., S. 474).

In einer *evidenzbasierte Perspektive* auf Professionalisierung stehen Kriterien der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen im Fokus (vgl. Smidt et al. 2017, S. 125; vgl. Smidt & Burkhardt 2018, S. 469 f). Es werden wissenschaftlich untermauerte Wirkweisen von pädagogischen Maßnahmen und Konzepten als Indikatoren für Professionalisierung verstanden. Hierbei geht es darum, welche pädagogischen Maßnahmen unter welchen Bedingungen im Hinblick auf ein pädagogisches Ziel wirksam sind. Diagnostische Verfahren, Interventionen, Evaluationen, Fragen nach Qualität und Qualitätssicherung sind in dieser Perspektive entscheidende Mechanismen (vgl. Thole 2008, S. 277). In dieser Perspektive wird der Grad der Professionalisierung also an den Ergebnissen und Wirkungen des pädagogischen Prozesses gemessen. Hierfür bedarf es Zieldefinitionen dessen, was Kindheitspädagogik bewirken soll. Diese Anforderung können einerseits Entwicklungsziele der Kinder in den Fokus nehmen, andererseits aber auch Kompetenz- und Qualifizierungsanforderungen pädagogischer Fachkräfte beschreiben. Die Bildungspläne der Länder stellen bspw. Dokumente dar, die Zielsetzungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen festschreiben (Viernickel et al. 2014, S. 137 f). Nach Thole geht pädagogisches Handeln im Feld der FBBE eher auf willkürliche und zufällige Informationen zurück und ist wenig empirisch abgesichert (vgl. 2008, S. 277). Auch Fröhlich-Gildhoff wies auf einen Mangel an Wirkungsforschung im Feld der Kindheitspädagogik hin, bspw. hinsichtlich des vielfach umgesetzten offenen Konzepts oder spezifischer pädagogischer Programme (vgl. 2008, S. 279 f). Auch wenn pädagogische Ansätze zunehmend untersucht

werden⁹, ist auch heute noch ein deutliches Desiderat zu verzeichnen. Auch für das Konzept der altersgemischten Gruppen liegen kaum empirische Ergebnisse vor und die Ansprüche der Bildungspläne werden ebenfalls nur selten auf ihre Umsetzung und handlungsleitende Wirkung geprüft (Viernickel et al. 2014, S. 137 f).¹⁰ Insbesondere in der Konzeptforschung bemängelt Drieschner (2022) eine mangelnde Distanz zu dem beforschten Konzept in den einzelnen Studien. Häufig wird eine wohlwollende Einstellung auf der Seite der Forschenden gegenüber dem Konzept deutlich, was zu einer Vernachlässigung der wissenschaftlichen Gütekriterien führt (vgl. ebd., S. 42 f).

Als ein weiterer Ansatz bezieht sich die *effizienzbasierte Perspektive* auf Fragen der Wirtschaftlichkeit pädagogischer Maßnahmen (vgl. Thole & Polutta 2011, S. 113; vgl. Smidt et al. 2017, S. 125; vgl. Smidt & Burkhardt 2018, S. 473). Bildungsökonomische Betrachtungen haben in den vergangenen Jahren primär den schulischen Bereich und den Bereich der Erwachsenenbildung in den Blick genommen. Der Bereich der FBBE gewinnt erst allmählich an Aufmerksamkeit (vgl. Spieß 2013a, S. 120). In diesem Ansatz werden die Effizienz konkreter pädagogischer Maßnahmen betrachtet, d. h. sie fragen nicht nur nach der Wirkung (wie evidenzorientierte Ansätze), sondern auch nach dem ökonomischen Nutzen (vgl. Spieß 2013b, S. 335). Im Zentrum steht die Frage, „wie ein vorgegebener Output mit einem möglichst minimalen Input erzielt werden kann“ (vgl. ebd., S. 335). Eine Möglichkeit dies zu beurteilen ist der Einsatz von Kosten-Nutzen-Analysen, mit deren Ergebnisse die Maßnahmen ausgewählt werden können, die am effizientesten sind. Studienergebnisse gibt es hierzu für den deutschsprachigen Raum kaum, sondern sind hauptsächlich im anglo-amerikanischen Raum zu finden. Diese Ergebnisse lassen sich jedoch nur bedingt auf Deutschland übertragen. Im Rahmen mikroökonomischer Betrachtungen wird die Entwicklung von Kindern als Produktionsprozess verstanden, dessen Ergebnisse sich im Rahmen von Fähigkeiten zeigen. Investitionen in frühkindliche Bildung weisen zumeist eine sehr hohe Effizienz auf, insbesondere, wenn sie mit dem Kosten-Nutzen-Verhältnis anderer Lebensphasen verglichen werden (vgl. Spieß 2013a, S. 122 ff). In einem effizienzorientierten Ansatz liegt die Prämisse eines Umgangs mit knappen Ressourcen zugrunde (vgl. ebd., S. 123). Auch wenn eine ökonomische Denkart für pädagogische Fachdisziplin zunächst fremd erscheint, muss diese kein Widerspruch darstellen, denn es besteht ein Mangel an Ressourcen im Bereich der FBBE. Aufgrund des Fachkräfte-Mangels und somit knappen personellen Ressourcen, kann es sinnvoll sein effizienzorientiert zu denken. Wenn pädagogische Fachkräfte ihre Arbeitszeit und –kraft so einsetzen können, dass ein größtmöglicher pädagogischer

⁹ z. B. die sozio-emotionale Interaktionsqualität in altersgemischten Gruppen bei Sommer & Sechtig (2016)

¹⁰ z. B. bei Hogrebe et al. (2012)

Effekt entsteht, kann dies die Qualität pädagogischer Einrichtungen erhöhen. Insbesondere scheint dies relevant, da die Relevanz und die Effizienz von Investitionen in dieses Lebensalter großen gesellschaftlichen Nutzen bringen können und somit Argumente liefern in frühkindliche Bildung zu investieren. Der Nutzen solcher Investitionen wird vollumfänglich erst Jahre später deutlich, da er sich erst im Laufe eines Lebens zeigt. Umso relevanter wird dies vor dem Hintergrund, dass der frühkindlichen Phase der Bildungsbereich ist, der länderübergreifend am wenigsten finanzielle Zuwendung erfährt (vgl. ebd., S. 129).

In der *systemischen Perspektive* auf Professionalisierung werden die Bedingungen des Arbeitsfeldes fokussiert, die das Gelingen von professioneller Arbeit beeinflussen (vgl. Viernickel et al. 2014, S. 138 f). Gesellschaftliche und organisatorische Rahmenbedingungen, die das eigenständige professionelle Handeln überhaupt ermöglichen, gelten laut Helsper als ein Kriterium des Professionalisierungsprozesses (vgl. 2021, S. 57). In dieser Perspektive werden „Entwicklungspotentiale und hemmende Faktoren“ (Hoffmann 2013, S. 317) im Arbeitsfeld einer Berufsgruppe betrachtet. Hierzu zählen politische und gesellschaftliche Steuerungsebenen, institutionelle Rahmenbedingungen, wie z. B. die Träger- und Leitungsebene, die Teamdynamik, der Fachkraft-Kind-Schlüssel sowie Arbeits- und Öffnungszeiten. Es zählen jedoch auch fachkraftbezogene Merkmale, wie die Qualifikation zu relevanten Aspekten dieser Perspektive (vgl. Hoffmann 2013, S. 316 ff; vgl. Viernickel et al. 2014, S. 138 f). Es geht demnach weniger darum einzelne Merkmale zu betrachten, sondern vielmehr verschiedene organisatorische Bereiche als ein ineinandergreifendes System zu verstehen (vgl. Viernickel et al. 2014, S. 138). Im Vergleich zu den anderen Perspektiven geht es also weniger um formale Kriterien, Kompetenzen, Interaktionen, Effekte oder Effizienz des pädagogischen Handelns, sondern es wird der organisatorische Rahmen betrachtet und analysiert, inwieweit dieser professionelles Handeln eher begünstigt oder erschwert.

Die sechs dargestellten Perspektiven ermöglichen unterschiedliche Blickwinkel auf den Professionalisierungsprozess der Kindheitspädagogik. Damit einher geht eine variierende Definition dessen, was als professionell gilt und „- vor allem - welche Relevanz dieser [Blick] für die Wertungen über gelingende oder nicht gelingende Professionalität hat“ (Thole & Polutta 2011, S. 114)

Tabelle 2. Übersicht zur formalen und kompetenztheoretischen Professionalisierung der Kindheitspädagogik

Formale Perspektive auf Professionalisierung ¹¹	Kompetenztheoretische Perspektive auf Professionalisierung ¹²
<ul style="list-style-type: none">• Qualifikationsniveau (Abschluss und Struktur)• Fachwissen• Beruflicher Titel• Geregelte Zugangswege• Autonomie• Ethische Handlungsorientierung• Kommunikationspraxis, basierend auf exklusivem Professionswissen	<ul style="list-style-type: none">• Professionelle Handlungskompetenzen, die empirisch relevant sind• Disposition und Performanz von Kompetenz• Wissensformen• Professionelle Haltung• Reflexion

Für das Erkenntnisinteresse der Arbeit sind besonders die formale und die kompetenztheoretische Perspektive von Bedeutung, deren Inhalte in Tabelle 2 zusammengefasst sind. Erstens werden die Kompetenzen im Kontext des kindheitspädagogischen Studiums untersucht, wofür die formale Perspektive relevant wird, da hier der Akademisierungsprozess eine entscheidende Rolle spielt. Zweitens stehen im empirischen Teil dieser Arbeit Kompetenzmessungen im Vordergrund, wofür die kompetenztheoretische Perspektive von zentraler Bedeutung ist. Aus diesem Grund wird der Stand der Professionalisierung der Kindheitspädagogik im folgenden Kapitel 3.1 aus der formalen und im Kapitel 3.2 aus der kompetenztheoretischen Perspektive erläutert und diskutiert. Die Inhalte aus Tabelle 2 geben somit einen Überblick über die Inhalte der beiden folgenden Teilkapitel.

3.1 Formale Perspektive

In diesem Kapitel wird der Stand Professionalisierung der Kindheitspädagogik unter den Gesichtspunkten der formalen Perspektive dargestellt. Aus dieser Perspektive ist das Bestehen einer wissenschaftlichen Disziplin ein entscheidender Dreh- und Angelpunkt von Professionen (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 9). Deshalb wird zunächst in Kapitel 3.1.1 die Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin beleuchtet und weiterführend die Berufsbeschreibung, z. B. anhand des kindheitspädagogischen Berufsprofils vorgestellt (Kapitel 3.1.2). In Kapitel 3.1.4 wird auf die ethische Handlungsorientierung im Feld der FBBE eingegangen, da das Bestehen eines ethischen Handlungskodex ebenfalls als zentrales Merkmal einer Profession gilt (vgl.

¹¹ Basierend auf: vgl. Thole (2008), S. 273, Combe & Helsper (1996), S. 9 f; vgl. Viernickel et al. (2014), S. 137; Thole & Polutta (2011), S. 111; Smidt & Burkhardt (2018), S. 465; Smidt et al. (2017), S. 123

¹² Basierend auf: vgl. Thole & Polutta (2011), S. 111; Terhart (2011), S. 207; Smidt et al. (2017), S. 124f; Smidt & Burkhardt (2018), S. 464, 467f; Thole (2008), S. 274f; Oevermann (2008), S. 58f; Viernickel et al. (2014), S. 137; Fröhlich-Gildhoff et al. (2022), S. 177f

Combe & Helsper 1996, S. 9). Die Betrachtung der formalen Perspektive auf Professionalisierung schließt in Kapitel 3.1.5 mit einem Zwischenfazit.

3.1.1 Wissenschaftliche Disziplin

Wird die Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin betrachtet, spielt vor allem die Akademisierung eine wichtige Rolle. Um den Akademisierungsprozess zu beschreiben, müssen zunächst gesellschaftliche und politische Hintergründe für die Akademisierung, wie z. B. der Bologna-Prozess aufgezeigt werden. Weiterführend wird auf die Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge, die Qualifikationsrahmen und Fachzeitschriften als Bestandteil der wissenschaftlichen Disziplin eingegangen.

Politische und gesellschaftliche Hintergründe der Akademisierung

Auf die Forderung der Professionalisierung im Elementarbereich und die damit einhergehende Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen hatten die ersten Ergebnisse der Studie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) Anfang der 2000er Jahre einen erheblichen Einfluss. PISA ist eine weltweite Studie, an der inzwischen 79 Länder teilnehmen. Dabei werden 15-jährige Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Berücksichtigt wird zudem der sozioökonomische Hintergrund und weitere Faktoren. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) verantwortet die Studie (vgl. BMBF 2019).

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 führte in Deutschland zu einem s.g. „PISA-Schock“. Die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler lagen unter dem OECD-Durchschnitt. Gleichzeitig wurde der starke Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds deutlich (vgl. OECD o.J.a). Insbesondere für Deutschland, wurde die Bedeutsamkeit des sozioökonomischen Hintergrunds für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler deutlich: Kinder, die aus sozioökonomisch schwächeren Familien stammten, zeigten deutlich schlechtere Leistungen im deutschen Schulsystem. Ein ausgleichender Effekt des Schulsystems hinsichtlich des sozialen Status und der damit verbundenen Chancengleichheit war somit nicht gegeben. Vielmehr trug dieses indirekt zum Erhalt sozialer Ungleichheit bei. Für das wirtschaftsstarke Deutschland waren diese Ergebnisse ein Weckruf, der verschiedene Reformen anstieß (vgl. OECD o.J.a). Die große öffentliche Resonanz der Ergebnisse von PISA 2000 ist insofern bemerkenswert, da es bereits 1971 einen ersten Bericht der OECD gab. In diesem wurden die Ergebnisse von Recherchen einer Expertengruppe veröffentlicht, die das deutsche Bildungssystem sehr kritisch bewerteten. Besonders negativ fiel hierbei die soziale

Ungleichheit auf, welche auch in den Ergebnissen der PISA-Studie noch immer ein zentrales Ergebnis darstellten. Der deutsche Bildungsrat stellte in der ersten Hälfte der 70er Jahre verschiedene Forderungen auf, die eine grundlegende Modernisierung des Bildungssystems beinhalteten. Berücksichtigt wurde dabei auch das frühkindliche Lernen, dem ein hoher Stellenwert zugeschrieben wurde (vgl. Leschinsky 2005, S. 820 ff). Trotz der bekannten Defizite wurde eine benötigte Bildungsreform in Deutschland in den 70er und 80er Jahren nicht vorangetrieben. Auch nach der deutschen Wiedervereinigung nach 1990 wurde dieses Thema politisch nicht aufgegriffen (vgl. ebd., S. 829).

Seit Erscheinen der ersten PISA-Studie konnten die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gesteigert werden und liegen über dem Durchschnitt der OECD-Länder. Die Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen, wie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund liegen im durchschnittlichen Bereich (vgl. OECD o.J.b). Der große Einfluss des sozialen Hintergrunds auf den Bildungserfolg wird hingegen noch immer deutlich. Die Ergebnisse Deutschlands liegen in diesem Bereich weit unter dem OECD-Durchschnitt (vgl. OECD 2019, S. 9). Das deutsche Bildungssystem hat demnach im Bereich der sozialen Ungleichheit und der Ermöglichung von Chancengleichheit noch immer einen Nachholbedarf. Durch die Ergebnisse von PISA wuchs die öffentliche und politische Bedeutung des Arbeitsfeldes der Kindheitspädagogik, auch wenn in der PISA-Studie die frühkindliche Bildung kein expliziter Bestandteil war (vgl. Rauschenbach 2013, S. 21). Rauschenbach bezeichnet die darauffolgenden Entwicklungen als „[...] eine fast dramatisch zu nennende Umgestaltung des frühpädagogischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystems auf mehreren Ebenen“ (2013, S. 21). Hierdurch erlangten Themen der frühen Bildung großes und plötzliches öffentliches Interesse. Der frühkindlichen Bildung wird gemeinhin ein hoher Stellenwert für den Ausgleich sozialer Unterschiede sowie ein großer Einfluss auf die Bildungsbiografie zugesprochen (vgl. Leschinsky 2005, S. 823 f; Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 6). So gilt die Förderung von Chancengleichheit mittlerweile als ein zentrales Ziel des elementarpädagogischen Bereichs, dies wird z. B. in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich deutlich (vgl. z. B. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (HMSI/HKM) 2019, S. 18, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (BSAS/SFM) 2019, S. 6). Mit der frühen Förderung von Kindern ist die Hoffnung verbunden soziale Ungleichheiten früher ausgleichen zu können und bereits vor Schulbeginn Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu schaffen. Aus den Ergebnissen der PISA-Studien resultierte somit die For-

derung nach einem verstärkten Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Es wurde daraufhin ein Professionalisierungsprozess des frühpädagogischen Feldes gefordert und angestoßen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 6). Mit der daraus resultierenden Akademisierung, ging ebenfalls das Bestreben nach einer besseren Kinderbetreuung einher (vgl. Rauschenbach 2013, S. 15). Diese soll zum einen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern sowie die Chancengleichheit verbessern, indem mehr Kindern der Besuch einer Kindertageseinrichtung ermöglicht wird. Als Konsequenz wurde der Kita-Platz-Ausbau durch politische Maßnahmen vorangetrieben, insbesondere für den Bereich der unter drei jährigen Kinder. Seit 2008 wurden 560 000 weitere Kita-Plätze geschaffen, doch der Ausbau an Plätzen ist bis heute nicht abgeschlossen. Es gilt seit 2013 ein Rechtsanspruch für jedes Kind ab einem Jahr in Deutschland auf einen Betreuungsplatz. Doch die Plätze reichen laut Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) derzeit noch nicht aus, um allen Familien, die einen Krippen-Platz benötigen einen solchen anzubieten. Daher strebt der Bund die Schaffung von weiteren 190 000 Betreuungsplätzen durch Investitionsprogramme an (vgl. BMFSFJ 2023).

Auch rückte der Ausbildungsweg kindheitspädagogischer Fachkräfte in den Blick. In nahezu allen europäischen Ländern erfolgt die Ausbildung von diesen auf Hochschulebene. Dies war in Deutschland hingegen lange nicht der Fall. Durch den Bologna-Prozess entstand die Möglichkeit entsprechende Studiengänge zu etablieren (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S.10). In diesem Zusammenhang bezeichnen Altermann et al. diesen Prozess als „nachholende Akademisierung“ (2015, S. 267).

Im Jahr 1999 wurde die Bologna-Erklärung von 29 Bildungsministerinnen und -ministern aus ganz Europa unterzeichnet. Hiermit wurde vereinbart bis Ende 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum sowie vergleichbare Hochschulabschlüsse zu schaffen (vgl. Winter 2015). Mit der Angleichung der europäischen Hochschulsysteme sollte zudem die internationale Wettbewerbsfähigkeit gewährleistet werden (vgl. Hericks 2018, S. 21). Ein zentraler Eckpunkt der Erklärung ist die Einführung eines zweistufigen Studiensystems. Das grundständige Studium wird meist als Bachelor-Studium bezeichnet und umfasst sechs bis acht Semester. Hiermit soll bereits eine erste Berufsqualifizierung erreicht werden. Ein weiterführendes (Master-)Studium von zwei bis vier Semestern kann dann noch angeschlossen werden. Weiterführend wurde ein einheitliches Leistungspunktesystem eingeführt, European Credit Transfer (and Accumulation) System (ECTS). Ferner gehörte die Einführung des „Diploma-Supplement“ zu den gemeinsamen Beschlüssen. Dieses Dokument soll jedem Studienabschlusszeugnis beiliegen und Informationen über den Studiengang in Englisch und der Landessprache enthalten (vgl.

Winter 2015). Weitere Ziele, die durch die Bologna-Reform erreicht werden sollten, sind die Erleichterung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden, vergleichbare Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Hochschulsystem sowie die europäische Zusammenarbeit von Hochschulen (vgl. Hericks 2018, S. 21). Weiterführend wurden Themen wie lebenslanges Lernen, Kompetenzorientierung und studentische Beteiligung an den Reformprozessen durch den Bologna-Prozess forciert. Für Deutschland wurden entsprechende Regelungen von der Kultusministerkonferenz (KMK) erlassen (vgl. Winter 2015).

Einführung von kindheitspädagogischen Studiengängen

Durch den Bologna-Prozess waren die Weichen für kindheitspädagogische Studiengänge gelegt. Durch den Prozess oblag die steuernde Funktion hinsichtlich der Studiengänge nicht mehr bei den Wissenschaftsministerien, sondern bei den Hochschulen selber. So wurde es zur Aufgabe der Universitäten schnellstmöglich alle Studiengänge in das Bachelor-/Master-System zu überführen. Das zunehmend öffentliche Interesse an der Thematik, die Umstrukturierungen im Hochschulsystem und die damit einhergehenden Möglichkeiten waren somit ausschlaggebend für die Entwicklung der neuen Studiengänge (vgl. Rauschenbach 2013, S. 21 f). So entstanden ab dem Jahr 2004 in Deutschland Bachelor-Studiengänge für den Bereich der Kindheitspädagogik (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 38). Wegweisend hierfür waren die Alice-Salomon-Hochschule in Berlin und das Projekt der Robert-Bosch-Stiftung „Profis in Kitas (PIK)“ (vgl. Rauschenbach 2013, S. 22). Die ersten Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor-Abschluss in Deutschland gab es somit im Jahr 2007 an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und der Evangelischen Fachhochschule Freiburg (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 38). Der erste deutschsprachige Studiengang wurde allerdings schon 1998 in Brixen in Italien begründet (vgl. Wallnöfer 2008, S. 65).¹³ Inzwischen gibt es deutschlandweit 102 Bachelor-Studiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik. Davon werden fünf an Universitäten, 86 an Fachhochschulen, sieben an pädagogischen Hochschulen und vier an Berufsakademien angeboten. Auch gibt es deutschlandweit 33 kindheitspädagogische Masterstudiengänge (vgl. WiFF 2023). Der schnelle Anstieg der Anzahl an Studiengängen macht die Geschwindigkeit des Akademisierungsprozesses seit 2004 deutlich. In den Entstehungsprozess der Studiengänge wurden jedoch

¹³ Dieser ist für eine Mindeststudiendauer von vier Jahren konzipiert. Er beinhaltet ein zweijähriges gemeinsames Grundstudium für den Bereich der Kindheitspädagogik und das Grundschullehramt. Danach erfolgt eine Spezialisierung auf einen der beiden Bereiche. Die Abschlüsse für Grundschule und Kindergarten sind formal gleichwertig. Dies zeigt sich auch in der Gehaltseinstufung. Die Durchlässigkeit ist gegeben, da das Grundstudium für den jeweils anderen Bereich im vollem Umfang anerkannt wird, falls beide Abschlüsse angestrebt werden. In Italien ist diese Art der universitären Ausbildung seit der Einführung obligatorisch (vgl. ebd., S.69).

weder die Fachwelt, noch die Fachschulen, die bis zu diesem Zeitpunkt als Vertreterinnen der bisherigen Fachkraftausbildung galten, aktiv einbezogen (vgl. Rauschenbach 2013, S. 22).

Zusammenfassend waren also die Ergebnisse der PISA-Studie und die damit einhergehenden Forderungen nach einer verstärkten frühkindlichen Bildung wie auch die Bologna-Reformen Ausgangspunkte für die Akademisierung der Kindheitspädagogik. Die ersten beiden Bachelor-Studiengänge entstanden 2004 an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Inzwischen gibt es deutschlandweit über 100 Studiengänge.

Qualifikationsrahmen

Nach der Einführung der ersten Studiengänge wurden in den darauffolgenden Jahren mehrere Qualifikationsprofile veröffentlicht, durch die eine gewisse Vereinheitlichung des akademischen Ausbildungswegs angestrebt wird. In diesen wird beschrieben, welche Inhalte in einem kindheitspädagogischen Studium enthalten sein und welche Kompetenzen die Studierenden erwerben sollten. Für den Bereich der universitären Ausbildung sind folgende Qualifikationsprofile zu nennen:

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2007): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit
- Robert-Bosch-Stiftung (2008). Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG-BEK) (2009). Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“
- Speth, C. (2010). „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Jugend- und Familienministerkonferenz (JMFK) (2010). Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern - Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“
- Robert-Bosch-Stiftung (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit

Darüber hinaus gibt es in jüngerer Zeit Bestrebungen Kerncurricula für kindheitspädagogische Studiengänge zu entwickeln:

- Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (2020). Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2022). Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“

Die Qualifikationsrahmen bauen teilweise aufeinander auf oder nehmen Bezug zueinander. Eine allgemeine Grundlage stellen der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) dar. In Folge des Bologna-Prozesses wurde der EQR als Bezugssystem für lebenslanges Lernen entwickelt, um dem Ziel des Bologna-Prozesses international vergleichbare Abschlüsse zu schaffen, Rechnung zu tragen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 33). Der EQR stellt somit den Referenzrahmen zum Vergleich verschiedener nationaler Qualifikationssysteme dar. Er beschreibt acht Qualifikationsniveaus und wird europaweit umgesetzt. Die einzelnen europäischen Länder entwickeln wiederum eigene nationale Qualifikationsrahmen, die den Niveaustufen des EQR entsprechen. Der DQR beinhaltet demnach ebenfalls acht, denen des EQRs entsprechende, Niveaustufen. Die Niveaustufen wurden erweitert und konkretisiert, um den deutschen Gegebenheiten Rechnung zu tragen (vgl. BMBF, o.J.a). Der DQR soll zudem die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen innerhalb Deutschlands und Europas erleichtern (vgl. BMBF, o.J.b). Die Einführung eines europaweit einheitlichen Qualifikationsrahmens hat auch den Zweck das lebenslange Lernen sowie non-formale und informelle Lernprozesse stärker in den Fokus zu rücken. Dabei ist das Niveau der Bildungsinstitutionen, an der ein Abschluss erworben wird weniger bedeutsam als es in Deutschland vorher der Fall war. Es folgt ein Paradigmenwechsel von einer vorherigen Orientierung am Input zu einer nun gelten Orientierung am Output, also dem Resultat. Hierbei rücken die Kompetenzen, die eine Person durch ihren Qualifizierungsweg erwirbt, stärker in den Fokus (vgl. Rauschenbach 2013, S. 22 f). Der in Deutschland erworbene Bachelor-Abschluss im Bereich Kindheitspädagogik entspricht dem Qualifikationsniveau sechs des DQRs und EQRs (vgl. BAG-BEK 2009, S. 1).

Den Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008 und 2011), der BAG-BEK (2009) und von Speth (2010) wird der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) zugrunde gelegt. Hier dient die Version 4.0 aus dem Jahr 2006 als Grundlage¹⁴. Im QR SArb werden für

¹⁴ Es gibt inzwischen eine neuere Version von 2016. Da die Qualifikationsrahmen für den Bereich der Kindheitspädagogik jedoch zwischen 2007 und 2011 entstanden, wird an dieser Stelle zu der Version von 2006 Bezug genommen, da diese als Grundlage für die kindheitspädagogischen Qualifikationsrahmen diente.

die folgenden Bereiche Kompetenzen für das jeweilige Bachelor- oder Masterniveau definiert und beschrieben:

A Wissen und Verstehen/Verständnis

B Beschreibung, Analyse und Bewertung

C Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit

D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit

E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit

F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit

G Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen

(vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit 2006, S. 8 f).

Darüber hinaus werden auch die Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung (siehe Kapitel 3.1.2) festgelegt (vgl. ebd., S.15). Diese sieben Bereiche werden auch in den Qualifikationsrahmen für die Kindheitspädagogik zugrunde gelegt, teilweise wurden sie etwas verändert oder ausdifferenziert. Nur die Qualifikationsrahmen der DGfE und der KMK/JFMK basieren nicht auf diesen Prozessstufen.

Der umfangreichste Qualifikationsrahmen ist der der Robert-Bosch-Stiftung aus dem Jahr 2008. Dieser entstand im Rahmen des Projektes PIK. In diesem Projekt wurden Inhalte, Lern- und Lehrmethoden entwickelt und Fragen im Hinblick auf die Reform der Kindheitspädagogik diskutiert. Das Projekt fand über einen Zeitraum von zwei Jahren statt und es waren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fünf deutscher Hochschulen beteiligt (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 6 f). Um die Qualifikationen, die die Absolventinnen und Absolventen nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium der Kindheitspädagogik erworben haben sollten zu beschreiben, werden drei Ebenen in den Blick genommen. Die erste Ebene beschreibt die Prozessschritte pädagogischen Handelns und orientiert sich dabei stark am QR SArb. Mit der zweiten Dimension werden konkrete Handlungsfelder im Hinblick auf einzelne Kinder und Gruppen fokussiert und durch die dritte Dimension, die auszubildende professionelle Haltung beschrieben (vgl. ebd., S. 24 f). Darüber hinaus wurden 28 inhaltliche Bausteine für kindheitspädagogische Studiengänge entwickelt. Diese bilden ein weites Spektrum ab, das zur Orientierung für die Entwicklung von Curricula in kindheitspädagogischen Studiengängen genutzt werden kann,

jedoch nicht als verbindliche Vorgabe verstanden werden soll. Die individuelle Schwerpunktsetzung, Modularisierung und Spezialisierung ist den Hochschulen selber überlassen. Für jeden Baustein sind jeweils Qualifikationsziele, Bildungsinhalte, Kompetenzen, Lehr- und Lernmethoden und eine Literaturliste aufgeführt (vgl. ebd., S. 62 f). Beispiele für diese Bausteine sind u. a. „Elementardidaktische Grundlagen“ (ebd., S. 70), „Resilienz“ (ebd., S. 82), „Zusammenarbeit mit Eltern“ (ebd., S. 90) oder „Ästhetische Bildung“ (ebd., S. 109).

Auf Basis der oben beschriebenen Strukturmerkmale des QR SARb werden im Qualifikationsrahmen der BAG-BEK Kompetenzen für jeden Bereich definiert (vgl. BAG-BEK 2009). Mit dem Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ von Christine Speth, die diesen im Zuge ihrer Dissertation entwickelte, wird der Anspruch verfolgt für die Kindheitspädagogik Kompetenzbeschreibungen auf der Ebene des Abschlusses vorzunehmen. Sie unterscheidet dabei zwischen einem allgemeinen Ausbildungslevel, Fachschul-, Fachakademie-, Bachelor-, Master- und Doktorslevel. Die Anforderungen des Bachelor-Levels orientieren sich hierbei ebenfalls am QR SARb (vgl. Speth 2010, S. 218 f). Der Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung wurde im Jahr 2011 ebenfalls um die Differenzierung zwischen Fachschul-, Bachelor- und Master-Level erweitert (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 48).

Im Qualifikationsrahmen der DGfE werden neun inhaltliche Bereiche benannt, die jeweils dem Bachelor- oder Master-Niveau zugeordnet werden. Diese Inhaltsbereiche sollen als verbindliches Minimum betrachtet werden, um eine Vergleichbarkeit verschiedener Hochschulstandorte herzustellen. Für das Bachelor-Niveau sind bspw. „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ oder „Theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit“ als zwei Beispiele zu nennen. Auf Master-Niveau sollen u. a. Inhalte der „Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“ wie auch „Professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit“ behandelt werden (vgl. DGfE 2007, S. 1).

Die KMK und die JFMK haben einen kompetenzorientierten Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ entwickelt, in dem Orientierungspunkte für eine curriculare Umsetzung beschrieben werden. Diese können als Grundlage für die Akkreditierung und somit für die Vergabe der staatlichen Anerkennung dienen (vgl. KMK/JFMK 2010, S. 6). Hierbei werden die drei Anforderungsbereiche Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale und soziale Kompetenzen unterschieden. Im Bereich der Kenntnisse werden u. a. „Wissen und Verstehen von erziehungs-, entwicklungspsychologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen“, „Wissen über frühe Hilfen“ und „Grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen in den

Bildungsbereichen der jeweiligen Bildungspläne“ (ebd., S. 7) angeführt. Im Bereich der Fertigkeiten werden z. B. „Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz [sic!]“, „Fähigkeit zur ressourcenorientierten Förderplanung für Kinder“ und „Fähigkeit zur Übernahme von Leitungsfunktionen“ genannt (ebd., S. 7). Für den Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen sind „Pädagogische Grundhaltung, die durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität geprägt sind“, „Selbstreflexivität“ sowie „demokratische Werteorientierung“ aufgelistet (ebd., S. 8). Darüber hinaus werden in dem Orientierungsrahmen zusätzlich die Spezifika der jeweiligen Ausbildungsformen (Fachschule und Hochschule) hervorgehoben. So wird der hochschulischen Ausbildung im Vergleich zu der an Fachschulen ein forschungsorientierter Schwerpunkt zugeschrieben. Studierende der Kindheitspädagogik sollen demnach auf wissenschaftlicher Ebene das Theorie-Praxis-Verhältnis reflektieren und somit das praktische Handeln mit Forschungsfragen verknüpfen können. Es wird zudem ein Mindestumfang an 100 Praxistagen (30 ECTS) gefordert (vgl. KMK/JFMK 2010, S. 8 f).

Während das Kern-Curriculum für die Studiengänge in Baden-Württemberg sehr ausführlich ist und in der Art des Aufbaus eher den Qualifikationsrahmen ähnelt (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg 2020), wird mit dem Kern-Curriculum des Studiengangstags das Ziel verfolgt eine übersichtliche Veranschaulichung über notwendige Module und Inhalte zu schaffen. Es nimmt Bezug zu den in diesem Kapitel aufgeführten Orientierungsrahmen und zum Berufsprofil Kindheitspädagogik (siehe Kapitel 3.1.2) und

„betont damit die hohe Bedeutung der Wissenschaftsorientierung, die über hochschulische Qualifizierungen gegeben ist. Diese ist Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines forschenden Habitus von Kindheitspädagog*innen [sic!]“ (Studiengangstag 2022, S. 2).

Es werden insgesamt zehn Studieneinheiten mit entsprechender Gewichtung an Credit Points (CP) vorgeschlagen. Das Kerncurriculum wird als Empfehlung verstanden und versucht den Kern der kindheitspädagogischen Studiengänge abzubilden (vgl. Studiengangstag 2022).

Zusammenfassend dienen die verschiedenen Qualifikationsprofile und Kerncurricula also dem Zweck von Einheitlichkeit und Transparenz zwischen unterschiedlichen Hochschulstandorten. Außer in den Dokumenten der DGfE und der KMK/JFMK wurden in den anderen Qualifikationsprofilen die Prozessschritte des QR SArb zugrunde gelegt. Um den Abschlüssen, die mit den Bachelor-Studiengängen erworben werden können, einen einheitlichen Abschluss zu geben wurde die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin“ bzw. „Kindheitspädagoge“ eingeführt. Dies wird im Kapitel 3.1.2 näher ausgeführt.

Fachzeitschriften

Im Zusammenhang mit der Akademisierung und der damit einhergehenden Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin hat die Entwicklung eigener Fachzeitschriften ebenfalls Relevanz, da diese zum Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis beitragen können. Sie stärken den Fachdiskurs der Disziplin und die wissenschaftlich orientierte Lehre (vgl. Neuß 2014, S. 34). Hierbei sind bereits zahlreiche praxisorientierte Zeitschriften erschienen, u. a. „Kindergarten heute“, „klein und groß“ oder „Kleinstkinder in Kita und Tagespflege“. Auf der Ebene der wissenschaftlichen Zeitschriften ist lediglich die Zeitschrift „Frühe Bildung“ anzuführen, in der regelmäßig empirische Ergebnisse zu spezifischen Forschungsgebieten publiziert werden. Daneben gibt es die wissenschaftliche Publikationsreihe „FiF, Forschung in der Frühpädagogik“, die anhand von Themenschwerpunkten ebenfalls wichtige Beiträge zu Publikationskultur im Bereich der Kindheitspädagogik leistet. Auf internationaler Ebene ist auf das European Early Childhood Education Research Journal (EECERJ) zu verweisen. Darüber prägt die WiFF (siehe Kapitel 2.1) die Professionalisierungsbemühungen in der Kindheitspädagogik durch die Publikation von themenspezifischen Expertisen und Forschungsaktivitäten (vgl. Neuß 2014, S. 34 f).

3.1.2 Berufsbeschreibung

Um den kindheitspädagogischen Beruf zu beschreiben, wird zunächst die Berufsbezeichnung, die staatliche Anerkennung sowie das Berufsprofil von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erläutert. Weiterführend wird auf die Gründung von Berufsverbänden sowie die Bedeutung der Bildungspläne eingegangen.

Berufsbezeichnung und staatliche Anerkennung

Im Zuge der Entwicklung akademischer Studiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik entwickelten sich Diskussionen um eine entsprechende Berufsbezeichnung und eine staatliche Anerkennung. Die Notwendigkeit einer neuen Berufsbezeichnung liegt in der eher allgemeinen Ausrichtung bisheriger Berufsabschlüsse, wie etwa „Erzieherin/Erzieher“, „Sozialpädagogin/-pädagoge“ oder „Sozialarbeiterin/-arbeiter“, begründet. Hier wurde die Notwendigkeit für eine präzisere Bezeichnung gesehen (vgl. BAG-BEK 2014, S. 14 f). Der Vorteil einer staatlichen Anerkennung liegt in einer geschützten Berufsbezeichnung, die an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist. Ausbildungswege müssen demnach einheitliche Kriterien erfüllen, um in dem Abschluss „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ zu münden.

Bezüglich der Berufsbezeichnung wurde von der BAG-BEK die Bezeichnung „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ vorgeschlagen, die für alle Absolvierenden der entsprechenden Bachelor-Studiengänge Geltung haben sollte (vgl. BAG-BEK 2009, S. 1 f). Durch diese Bezeichnung wird der Fokus auf die Bereiche Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen und mittleren Kindheit unterstrichen (vgl. BAG-BEK 2014, S. 14 f). In diesem Zuge wurde ebenfalls eine staatliche Anerkennung, angelehnt an das Verfahren für die Studiengänge der sozialen Arbeit, angestrebt (vgl. BAG-BEK 2009, S. 2). Parallel zur Veröffentlichung ihres Orientierungsrahmens (siehe Kapitel 3.1.2) sprachen sich die KMK und die JFMK 2010 ebenfalls für eine staatliche Anerkennung der Bachelor-Absolventinnen und Absolventen aus, die durch die jeweilige Akkreditierung der Studiengänge geregelt werden sollte (vgl. KMK/JFMK 2010, S. 3). Im Mai des darauffolgenden Jahres bestätigt die JFMK diese Punkte erneut in ihren Beschlüssen. Hier wurde sich zudem ebenfalls für die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ ausgesprochen und erste Voraussetzungen im Hinblick auf die Studiengänge festgehalten, die in diesem Abschluss münden sollen (vgl. JFMK 2011, S. 18 f).

Für die Eignung eines Studiengangs mit dessen Absolvieren der Abschluss „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ oder „staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ verliehen werden kann, definiert die JFMK folgende Punkte. „Ein Studiengang wird als geeignet angesehen, wenn er insbesondere:

- die im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“ aufgeführten Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt;
- die Herausbildung personaler und sozialer Kompetenzen entsprechend dem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen“ ermöglicht;
- den Absolventinnen und Absolventen die Möglichkeit bietet, einen forschenden Habitus zu erwerben sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung und exemplarisch vertiefte Kenntnisse der Evaluationsforschung vermittelt;
- Theorie und Praxis im Sinne eines systematisch wissenschaftlich reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses verzahnt und
- einen Praxisanteil von mindestens 30 ECTS (100 Tage) vorsieht und die Praxistätigkeit in von der Hochschule anerkannten Einrichtungen unter Anleitung qualifizierter Fachkräfte des Einrichtungsträgers und Begleitung durch die Hochschule erfolgen soll“ (JFMK 2011, S. 19).

Die Einführung der Berufsbezeichnung und die Vergabe der staatlichen Anerkennung wird durch die Bundesländer geregelt. 2014 hatte bereits der größte Anteil der Länder die Bezeichnung „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ eingeführt und auch mit der staatlichen Anerkennung verknüpft. Die Mehrheit der Länder hat dies zudem gesetzlich festgeschrieben. Auch setzen die meisten Länder die vorgeschlagenen 100 Tage Praxisphase als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung um. In einigen wenigen Ländern wird ein Anerkennungsjahr vorausgesetzt, so z. B. in Bremen (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit & BAG-BEK 2014, S. 81, S. 36).

Berufsprofil

Die kindheitspädagogische Arbeit bezieht sich auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sowie auf die Zusammenarbeit mit deren Familien. Hierbei soll auch die Lebenswelt und Kultur miteinbezogen werden. Handlungsfelder können dabei z. B. Kindertageseinrichtungen, Ganztagschulen, Familienbildungs- und Beratungsstellen, Frühförderstellen oder der Kinderschutz sein (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Zu den Aufgaben von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gehört die Durchführung, Steuerung und Evaluation von pädagogischen Angeboten für Kinder und Familien (vgl. BAG-BEK 2017, S. 11). Bildungsbezogene Themenfelder sind breit angelegt. Hier können bspw. didaktische Angebote im Hinblick auf bestimmte Bildungsbereiche, wie z. B. Sprache, Bewegung, ästhetische Bildung oder Naturwissenschaften zum Tragen kommen. Aber auch diversitätsbewusste, religiöse, kulturelle, politische, medienpädagogische oder gesundheitliche Bildung kann Teil des Aufgabefeldes sein (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Hierbei wird Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Fähigkeit zugeschrieben auch in komplexen und widersprüchlichen Situationen, in denen Handlungsdruck besteht, wissenschaftlich fundiert und professionell entscheiden und handeln zu können. Sie können zudem die pädagogische Qualität in der Trägerstruktur durch ihre wissenschaftliche Ausbildung positiv beeinflussen. Ferner sind sie für Leitungstätigkeiten, zur Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals, Kita-Fachberatung und Träger-Aufsicht qualifiziert (vgl. BAG-BEK 2017, S. 11 f). Auch tragen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen dazu bei verlässliche Bindungspartnerinnen für die Kinder zu sein. Darüber hinaus werden die Kinder in ihren individuellen und sozialen Bildungs- und Entwicklungsprozessen begleitet. Die Erziehung und Bildung in der Familie wird durch die Arbeit der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen unterstützt und ergänzt, womit sie zu einer verstärkten Vereinbarkeit von Familie und Beruf beiträgt. Auch treten sie gegen Gefährdungen

des Kindewohls und für die Rechte von Kindern ein (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 3).

Es gibt bislang keine empirischen Belege dazu, inwieweit Kindheitspädagoginnen und -pädagogen diesen Ansprüchen gerecht werden, weshalb diese eher als Handlungsorientierung verstanden werden können (vgl. Cloos et al. 2019, S. 25). Diese Aufgaben- und Kompetenzbeschreibungen sind letzten Endes auch an die Hoffnung geknüpft, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen diese Anforderungen erfüllen können und, dass sie durch ihre Qualifikation und Kompetenzen die Handlungsfelder positiv prägen und zu einer Professionalisierung im Feld beitragen. Da die aktuell noch immer dominierende Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen Erzieherinnen und Erzieher sind (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023 S. 35), Kindheitspädagoginnen und -pädagogen jedoch die Fähigkeit zur Aufwertung des Feldes zugesprochen wird, ist das Verhältnis dieser beiden Berufsgruppen nicht gänzlich geklärt. Hierauf wird ausführlich in Kapitel 3.1.3 eingegangen.

Berufsverbände

Auch die Bildung von Berufsverbänden gilt als ein Charakteristikum von Professionalisierung. In diesen Verbänden erfolgen häufig Klärungen über den Berufsstatus, Aufgaben, Zugangswege, Ausbildungsniveaus und Berufsbezeichnung (vgl. Wilensky 1972, S. 203). Berufsverbände können zudem ein wichtiges Merkmal von Professionen darstellen, da sie auf eine gewisse Könnerschaft und Kompetenz hinweisen. Dies ist insbesondere für die Klientel, welches nicht über professionsspezifisches Wissen verfügt von Bedeutung. Dieses kann so einen Hinweis auf die Professionalität einer Person oder Institution bekommen (vgl. Goode 1972, S. 165). In der Kindheitspädagogik gibt es eine Reihe von Zusammenschlüssen, die in den letzten Jahren gegründet wurden (vgl. Neuß 2014, S. 35). Einer davon ist der „Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V.“, welcher sich zum Ziel gesetzt hat einen Erfahrungs- und Interessenaustausch, Kooperationen und Vernetzungen im Bereich der Kindheitspädagogik zu ermöglichen sowie die Interessen der im Feld tätigen in berufspolitischen Fragen zu vertreten (vgl. Deutscher Verband für Kindheitspädagogik e.V. 2021). Weitere Interessensverbände in dem Feld sind der „Studientag Pädagogik der Kindheit“, die zur DGfE gehörende Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ sowie die BAG-BEK (vgl. Neuß 2014, S. 35 f). Diese Verbände haben maßgeblich dazu beigetragen die Berufsbezeichnung zu finden sowie eine staatliche Anerkennung zu erreichen und Qualifikationsprofile zu entwickeln (siehe Kapitel 3.1.1).

Bildungspläne

Neben dem Berufsprofil und den Qualifikationsrahmen tragen auch die Bildungspläne der Bundesländer dazu bei, das Aufgabenprofil für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und Erzieherinnen und Erziehern zu konkretisieren. Der Professionalisierungsprozess in der Kindheitspädagogik zeigt sich somit nicht nur durch eine Akademisierung des Ausbildungswegs. Die Entwicklung der Bildungspläne etwa, geht mit einem erhöhten Bildungsanspruch an den Bereich der FBBE einher und ist „ganz allgemein ein Hinweis darauf, dass die Bildungsfunktion des Kindergartens ernster genommen wird, als noch vor einigen Jahren“ (Neuß 2014, S. 32). Grundlage hierfür ist der Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK) und der KMK „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von 2004. Dort heißt es:

„Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse ist zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen, [...] Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen.“ (JMK/KMK 2004, S. 2)

In diesem Dokument wird ein gemeinsamer bundeslandübergreifender Konsens festgehalten. Die Bildungspläne werden jedoch auf der jeweiligen Landesebene weiter ausdifferenziert (vgl. JMK/KMK 2004, S. 2). Alle Bundesländer haben daher eigene Bildungspläne entwickelt, wobei die jeweils eigene Bezeichnung variiert. In Bayern und Hessen bspw. gibt es einen „Bildungs- und Erziehungsplan“ und in Baden-Württemberg einen „Orientierungsplan“. Die Dezentralität durch die Verantwortung der Bundesländer wird hierdurch besonders deutlich, so dass jedes einzelne Bundesland eigene Schwerpunkte setzen kann. Einhergehend mit unterschiedlichen Bezeichnungen, gelten auch unterschiedliche Verbindlichkeiten (vgl. Knauf 2022, S. 66). In einigen Plänen gibt es Vorschläge zur Umsetzung, doch nur der bayerische Bildungsplan gilt als verbindlich. Dabei ist es die Aufgabe der jeweiligen Kindertageseinrichtung diese umzusetzen (vgl. Endler 2014, S. 249). Auch zeigen sich Unterschiede in den Geltungsbereichen für die jeweiligen Altersgruppen. Während in den meisten Plänen die Altersgruppe von der Geburt bis zu Einschulung fokussiert wird, gibt es einzelne Pläne, die das Grundschulalter oder sogar das 14. Lebensjahr miteinschließen (vgl. Knauf 2022, S. 67). Das Hauptziel der Bildungspläne besteht in der „Klärung und Verdeutlichung einer Leitvorstellung von Bildung

für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (z. T. einschließlich des Hortbereichs)“ (ebd., S. 67). Da hierbei eine recht starke Abgrenzung zu einem behavioristisch geprägten Bildungsverständnis stattfindet, das insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägend war, wird das zugrundeliegenden Bildungsverständnis relativ ausführlich beleuchtet. Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern, insgesamt zeigt sich aber ein Trend hin zu einem konstruktivistischen Bildungsverständnis, das durch Eigenaktivität und Selbstbildungsprozesse geprägt ist. Insbesondere in den Bildungsplänen Sachsen-Anhalts, Hessens und Bayerns wird das ko-konstruktivistische Bildungsverständnis nach Wassilios Fthenakis deutlich. Insgesamt zeigt sich in den Bildungsplänen eine zunehmende Kompetenzorientierung. Die Kompetenzen, die Kinder erwerben sollen, sind jedoch nicht wertneutral, sondern orientieren sich an humanistischen Werten (vgl. ebd., S. 67).

In dem Beschluss der JMK/KMK (2004), der als Grundlage der Entwicklung der Bildungspläne dient, wird besonders der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen hervorgehoben. Kindern sollen grundlegende Kompetenzen vermittelt werden. Auch sollen sie in der Entwicklung persönlicher Ressourcen, die bei der Bewältigung wichtiger Lebens- und Lernaufgaben wie auch bei der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung helfen, unterstützt werden. Die Bildungspläne geben keinen konkreten Ablauf der pädagogischen Arbeit vor. Es wird zudem ein flexibler pädagogischer Freiraum gelassen, welcher individuelle Unterschiede und spielerische, erkundende Lernformen berücksichtigt. Ferner wird kein zu erreichendes Qualifikationsniveau für die Kinder festgelegt. Im Allgemeinen liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde. Dennoch werden in dem gemeinsamen Rahmen verschiedene Bildungsbereiche definiert, in denen Förderung stattfinden soll. Diese sind:

1. Sprache, Schrift, Kommunikation
2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
4. Musische Bildung/Umgang mit Medien
5. Körper, Bewegung, Gesundheit
6. Natur und kulturelle Umwelten.

Die Bildungsbereiche stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern durchdringen sich gegenseitig und können gleichzeitig Berücksichtigung finden (vgl. JMK/KMK 2004, S. 2 ff). Gleichzeitig können sie als anschlussfähig für den schulischen Fächerkanon gelten (vgl. Knauf 2022, S. 68). Frühes Lernen als Grundlage aller weiteren Bildungsprozesse anzusehen, haben die Bildungspläne aller Länder gemeinsam (vgl. Endler 2014, S. 242).

3.1.3 Formale Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen. Es werden die Auswirkungen der Akademisierung auf das Feld beleuchtet und diskutiert. Hierbei ist von besonderer Bedeutung, dass es aktuell verschiedene Qualifizierungsmöglichkeiten gibt, um in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern tätig zu werden. Daher wird zunächst die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher beleuchtet, um dann auf formale und tarifliche Eingruppierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie das Verhältnis der beiden Berufsgruppen anhand empirischer Ergebnisse zu diskutieren. Ferner wird zusammengetragen, inwieweit Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bisher im Handlungsfeld angekommen sind und die Bedeutung dieser Entwicklungen für den Prozess der Akademisierung diskutiert.

Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher

Die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher ist generalistisch ausgelegt. Neben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, bereitet die Ausbildung auch auf die Arbeit mit Jugendlichen, Erwachsenen und „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ vor (vgl. KMK 2017, S. 3). Die praktischen Anteile der Ausbildung werden in zwei verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) absolviert. Laut dem Qualifikationsprofil für die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher der KMK (2017) kommen drei Unterrichtsprinzipien in der Ausbildung zur Anwendung. Dies ist erstens die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, zweitens die Theorie-Praxis-Verknüpfung, in dem pädagogische Praxissituationen bearbeitet werden und drittens die s.g. doppelte Vermittlungspraxis. Hierunter ist eine Ausrichtung der Lern- und Lehrformen auf die Anwendbarkeit in der Praxis zu verstehen (vgl. ebd., S. 6 f). Im Qualifikationsprofil der KMK (2017) wird immer wieder Bezug zum akademischen Ausbildungsweg genommen. Die Entstehung dieses wird einleitend als Begründung für eine Bestimmung beruflicher Handlungsfelder herangezogen. Die Bestimmung der Handlungsfelder wird in diesem Zusammenhang als ein Indikator für eine Professionalisierung des Berufs der Erzieherin oder des Erziehers gewertet (vgl. ebd., S. 9). Durch konkrete Kompetenzbeschreibungen wird sich um eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit in den akademischen Bereich bemüht (vgl. ebd., S. 9) und eine Anerkennung der Qualifikation für ein Hochschulstudium wird angestrebt (vgl. ebd., S. 3). Die fünf Handlungsfelder auf die die Ausbildung vorbereiten soll, sind:

- „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten“ (vgl. ebd., S. 15 ff),
- „Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern“ (vgl. ebd., S. 18 ff),
- „In Gruppen pädagogisch handeln“ (vgl. ebd., S. 21 ff),
- „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten“ (vgl. ebd., S. 24 f),
- „Institution und Team entwickeln“ (vgl. ebd., S. 26 f) und
- „In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“ (vgl. ebd., S. 28 ff).

Für alle Bereiche werden jeweils Wissensinhalte und Fertigkeiten beschrieben.

Die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher steht in der Kritik, da sie durch ihre allgemeine Ausrichtung auf alle Tätigkeitsfelder der KJH eine spezifische praxisnahe Ausbildung nicht gewährleisten kann (vgl. König, Kratz & Stadler 2018, S. 265). Die im Qualifikationsprofil für Erzieherinnen und Erzieher beschriebenen Tätigkeitsfelder betreffen vor allem die pädagogischen Kernaufgaben, wie z. B. das pädagogische Handeln in Gruppen (vgl. KMK 2017, S. 21 f). Thole und Cloos kritisieren den fehlenden wissenschaftlichen Bezug der Ausbildung. Insbesondere das Fehlen übergreifender Themen wie z. B. Gender, Migration, Behinderung oder Leitung, merken sie an (vgl. 2006, S. 8). Im aktuellen Qualifikationsprofil finden sich inzwischen vereinzelt Bezugnahmen hierzu. Beispielsweise deutet sich in dem Satz „[Erzieherinnen] berücksichtigen bei der inklusiven Arbeit mit allen Kindern besondere Bedürfnisse, die sich vor einem Migrationshintergrund oder aufgrund von physischen oder psychischen Beeinträchtigungen ergeben können“ (KMK 2017, S. 5) ein inklusiver Grundgedanke an. Die oben genannten Themen werden jedoch nicht tiefgreifend behandelt, sondern lediglich aufgelistet oder genannt.¹⁵ In dem Qualifikationsprofil wird der Druck, unter dem das Berufsfeld steht deutlich. Insbesondere die voranschreitende Akademisierung scheint hierzu beizutragen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des Berufs der Erzieherinnen und Erzieher. Dies wird unter Bezugnahme zum akademischen Abschluss im Folgenden diskutiert.

¹⁵ Gender: S. 21, Migration: S. 5, Behinderung: S. 3, Leitung: S. 26 (vgl. KMK 2017)

Formale und tarifliche Eingruppierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und Erzieherinnen und Erziehern

In den Darstellungen des Berufsprofils von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (siehe Kapitel 3.1.2) kristallisiert sich eine deutliche Differenz hinsichtlich des Aufgabenspektrums zwischen den wissenschaftlich ausgebildeten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und den fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern heraus. Beide Berufsgruppen sind auf der formalen Ebene gleichwertig, da beide Abschlüsse auf der Stufe 6 des DQR eingruppiert werden (vgl. Müller-Neuendorf 2013, S.173). Das Aufgaben- und Kompetenzspektrum von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen geht den Beschreibungen des Berufsprofils zu Folge, weit über das der Erzieherinnen und Erziehern hinaus (vgl. BAG-BEK 2017, S. 8 f). Diese Differenz zeigt sich im Besonderen in dem forschenden Habitus (siehe Kapitel 3.2.2), den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ausbilden sowie einem „systematisch wissenschaftlich reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnis“ (ebd., S. 9). Darüber hinaus können Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern tätig werden. So steht in der Beschreibung des Berufsprofils der BAG-BEK:

„Sie [Kindheitspädagoginnen] sind befähigt [...] zur praxisbezogenen Ausbildung pädagogischer Fach- und Ergänzungskräfte an Fachakademien/Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Berufsfachschulen für Kinderpflege, i. d. R. nach dreijähriger Berufspraxis als Kindheitspädagogin.“ (ebd., S. 11 f)

Erzieherinnen und Erziehern und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sollen sich gegenseitig in ihrer Qualifikation ergänzen. Dabei wird eine mittelfristige Teilakademisierung des Berufsfeldes angestrebt, in dem die Erzieherinnen und Erziehern jedoch noch immer den größten Anteil ausmachen. Ferner wird empfohlen in jedem Kita-Team ein bis zwei Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu beschäftigen, „um eine wissenschaftlich fundierte und forschungsbasierte Reflexion und konzeptionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten“ (BAG-BEK 2017, S. 14). Hieraus ist deutlich zu entnehmen, dass den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine höhere fachliche Kompetenz wie auch ein stärker ausgeprägtes Reflexionsniveau zugeschrieben wird. Auch sollen sie die Qualität der Einrichtungen und Träger verbessern, indem sie herkömmliche Teams ergänzen.

Für die Eingruppierung in eine Gehaltsstufe des Tarifvertrags für den öffentlichen Dienst (TVöD) liegen für den Berufsabschluss „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ noch keine Tätigkeitsmerkmale vor. Somit erfolgt eine Eingruppierung unter „sonstige Beschäftigte“ (vgl. Wegener 2020). Hierdurch wird die Bezahlung abhängig von der Stellenbeschreibung und

dem Tätigkeitsbereich vorgenommen, z. B. entsprechend einer Erzieherin oder einem Erzieher (vgl. BAG-BEK 2017, S. 20). Dies hängt damit zusammen, dass für die Eingruppierung in eine Tarifgruppe nicht die Höhe des Abschlusses die Grundlage bildet, sondern die ausgeübte Tätigkeit. Diese ist wiederum abhängig von der Komplexität und dem Verantwortungsgrad. Ferner wird unterschieden zwischen Tätigkeiten, die in der Regel von Erzieherinnen und Erziehern ausgeübt werden oder solchen, die wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen (vgl. Fuchs-Rechlin et al. 2015, S. 109). Nur 13 % der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden direkt nach dem Abschluss einer Tarifgruppe zugeordnet, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt, dies zeigen Ergebnisse der Projektstudie „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ (ÜFA) (2013). Im Vergleich trifft dies auf 1 % der Erzieherinnen und Erziehern direkt nach der Ausbildung zu. Somit sind zwar Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eher als Erzieherinnen und Erziehern in Positionen tätig, in denen wissenschaftliche Kenntnisse notwendig sind¹⁶ und entsprechend bezahlt werden, dennoch erhalten die meisten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen keine adäquate Vergütung entsprechend ihrer Qualifikation (vgl. ebd., S. 117).

Einerseits sind Erzieherinnen und Erzieher und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen tariflich und formal gleichgestellt, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden jedoch mehr Kompetenzen zugeschrieben und andere Aufgaben zugesprochen. Dies wird dennoch nicht in einer abschlusspezifischen tariflichen Eingruppierung sichtbar. Sollten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen tatsächlich verstärkt für konzeptionelle oder leitungsbezogene Tätigkeiten eingesetzt werden, wäre ggf. eine Anpassung des DQR-Niveaus sinnvoll, um transparentere Verhältnisse zu schaffen. Gleichzeitig wird der Tätigkeitsbereich der Kindheitspädagogik als zunehmend anspruchsvoller beschrieben, weshalb akademisch ausgebildetes Personal gebraucht wird. Hier stellt sich die Frage, warum eine Teilakademisierung angestrebt wird und nicht langfristig die Ausbildung des kindheitspädagogischen Personals gänzlich an Hochschulen erfolgen soll.

Empirische und theoretische Hinweise für die Notwendigkeit einer Akademisierung

Dieser zuvor dargelegte widersprüchliche Umgang mit Anforderungen und Eingruppierung an die Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, wirft auch die Frage auf, wie sich die tatsächliche Professionalität der beiden Berufsgruppen in der Praxis unterscheidet.

¹⁶ Hier stellt sich die Frage, ob für die Arbeit mit Kindern nicht grundsätzlich wissenschaftliche Kenntnisse von Nöten sind oder gefordert werden sollten.

Thole und Cloos (2006) resümieren nach einer Analyse des Forschungsstandes bzgl. der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher: „ErzieherInnen [sic!] können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen [sic!] für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden“ (S. 5). Auf der Berufsgruppe lastet, so die Autoren, ein starker Professionalisierungsdruck. Die Handlungen von Erzieherinnen und Erziehern werden weniger stark durch die Erfahrungen, die in der Ausbildung gemacht werden, geprägt. Stärker handlungsleitend scheinen alltagspädagogische Maxime zu sein. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass biographisches Wissen durch die Ausbildung nicht hinterfragt wird und somit die pädagogischen Handlungen der Fachkräfte besonders prägt bzw. dieses nicht korrigiert wird. Für Aufgaben, die über die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern hinausgehen scheinen Erzieherinnen und Erziehern nicht ausreichend ausgebildet zu sein. Auch die Bezugnahme zu wissenschaftlichem Fachwissen scheint nicht stattzufinden,¹⁷ was mangelnde Reflexionskompetenz und unzureichende Kenntnisse zur Folge hat. Diese ernüchternde Erkenntnislage scheint jedoch auch bei akademisch ausgebildetem Personal¹⁸ nicht anders zu sein. Auch sie greifen wenig auf ihr akademisch erworbenes Wissen zurück, sondern eher auf biographisches Wissen und alltagspraktische Kompetenzen. Ein bedeutsamer Unterschied zeigt sich jedoch in der Vielfalt der Aufgaben. Akademisch ausgebildete Fachkräfte haben mehr Kontakt zu weiteren Institutionen und übernehmen eher planerische, dokumentierende und reflektierende Aufgaben. Dies wird jedoch auch mit den beruflichen Positionen in Verbindung gebracht, die akademisches Personal eher einnimmt, als fachschulisch ausgebildetes. Somit ist das Mehr an Aufgaben und Reflexionsarbeit nicht alleine auf die Ausbildungsform zurückzuführen, sondern auch auf die institutionellen Strukturen. Folglich ist eine Professionalisierung des Handlungsfeldes keine zwangsläufige Folge, die durch eine Anhebung des formalen Qualifikationsniveaus entsteht (vgl. Thole & Cloos 2006, S. 5 ff). Anders formuliert darf die Professionalisierung nicht alleine den Ausbildungsweg betreffen, „sondern bedarf auch einer strukturellen wie inhaltlichen Verfachlichung der beruflichen Handlungspraxen“ (ebd., S. 19). Wenn diese Punkte auf die heutige Situation übertragen werden, können die oben beschriebenen Annahmen, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wären für konzeptionelle und reflexive Aufgaben besser ausgebildet als Erzieherinnen und Erziehern, nur bedingt untermauert werden. Zudem wird insbesondere der Einfluss bestehender und etablierter Alltagsstrukturen auf das Handeln deutlich. Es bedarf demnach neben dem erworbenen akademischen Wissen offenbar auch Rahmenbedingungen und

¹⁷ Hier kann gefragt werden, ob die Anforderung an eine fachschulische Ausbildung überhaupt wissenschaftliches Fachwissen voraussetzen kann.

¹⁸ Diese Ergebnisse betreffen die Zeit bevor es den BA-Abschluss Kindheitspädagogin gab.

Strukturen, die professionelles Handeln ermöglichen. Hierzu zählt auch der kollegiale Austausch, der reflexive Prozesse basierend auf wissenschaftlichem Wissen anstoßen kann. Da die Durchführung dieser Studie schon relativ lange zurückliegt, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden und müssen nicht mehr zwangsläufig auf die heutige Situation zutreffen.

Aktuellere Ergebnisse von Mischo (2017a) aus der Längsschnitt-Studie AVE (Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen) zeigen, dass bei Berufseintritt eher fachschulisch ausgebildete Fachkräfte ihre Ausbildung als überflüssig beurteilten als dies studierte Fachkräfte taten. Beide Gruppen wiesen bei Berufseintritt eine Distanzierung zu Wissenschaftsorientierungen auf, die jedoch bei fachschulisch ausgebildeten Fachkräften stärker ausgeprägt zu sein schien, welche sich stärker an „vorberuflichen intuitiven Vorstellungen“ (ebd., S. 174) orientierten (vgl. Mischo 2017a, S. 174). Darüber hinaus zeigte sich, dass sich Studierende der Kindheitspädagogik insgesamt als weniger kompetent einschätzen, als Auszubildende zur Erzieherin oder zum Erzieher. Objektive Kompetenzmessungen wiesen jedoch auf das Gegenteil hin (vgl. Mischo 2016, S. 593; Mischo 2017b, S. 103 f). So zeichnete sich insbesondere hinsichtlich sprachförderbezogenem Wissen ein Vorsprung der Studierenden zu Ausbildungs- bzw. Studienbeginn ab, der bis zum Zeitpunkt des Abschluss Bestand hatte. Gleichzeitig nahm der Wissensvorsprung im Verlauf des Studiums aber auch nicht zu (vgl. Strohmer & Mischo 2015, S. 130). Weiterführend erwies sich die Aufgabe der Betreuungsfunktion in der Bewertung der Wichtigkeit bei den Auszubildenden als relevanter und bei den Studierenden überwogen weniger instruktivistischer Lernüberzeugungen. Insgesamt nahm die subjektive Bedeutung für die Bildungsfunktion ihrer Tätigkeit im Studien- und Ausbildungsverlauf zu (vgl. Mischo 2016, S. 593; Mischo 2017b, S. 103 f).

In der nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) wurde u. a. der Einfluss des pädagogischen Abschlusses auf die pädagogische Prozessqualität untersucht. Hierbei zeigte sich ein heterogenes Bild, in dem teilweise positive Zusammenhänge zwischen pädagogischer Prozessqualität und der Höhe des Abschlusses festgestellt werden konnten (vgl. Tietze et al. 2013, S. 79). Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass ein Bündel an Rahmenbedingungen für eine gute Prozessqualität verantwortlich ist, die sich jeweils gegenseitig beeinflussen. Somit empfehlen sie an mehreren Stellschrauben zu drehen, wenn eine Verbesserung angestrebt werden soll (vgl. ebd., S. 86). Folglich kann eine Professionalisierung des Feldes nicht alleine durch eine Akademisierung erfolgen. Eingübte

Strukturen des Handlungsfeldes sind ebenso wirkmächtig und prägen auch das Fachpersonal (vgl. Thole & Closs 2006, S. 6).

Ergebnisse der Studie „The Effective Provision of Pre-School Education“ (EPPE) aus Großbritannien weisen auf einen schwach positiven Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau des Personals und den kognitiven Fähigkeiten der Kinder in der Einrichtung hin. Auch konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Qualifikationsniveau der Einrichtungsleitungen und der untersuchten Qualität der Einrichtung festgestellt werden (vgl. Sylva et al. 2004, S. 28). Ähnlich Ergebnisse zeigten sich auch im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Es ließ sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Höhe der Personalstunden von hoch qualifizierten Fachkräften und dem kooperativem Sozialverhalten der Kinder sowie einem Rückgang an antisozialen Verhaltensweisen finden (vgl. ebd., S. 32). Die Forschenden weisen jedoch auf das komplexe Zusammenspiel von Einrichtungsform, Qualität der Einrichtung, Qualifikationsniveau, Fachkraft-Kind-Relation und weiteren Faktoren hin, die auf die kindliche Entwicklung einwirken. Dennoch kommen sie zu dem Schluss, dass das Qualifikationsniveau eine nicht unerhebliche Rolle zu spielen scheint (vgl. ebd., S. 28). Es wird daher die Erhöhung des Qualifikationsniveaus des Personals empfohlen, bspw. auch durch Fortbildungen, um die Qualität von Einrichtungen zu verbessern (vgl. ebd., S. 31). Auch wenn sich die Ergebnisse auf Großbritannien beziehen, liefern sie doch interessante Anknüpfungspunkte. Trotz der uneindeutigen Studienlage gibt es Hinweise, dass das Qualifikationsniveau nicht irrelevant für die Qualität der pädagogischen Arbeit ist. Dies kann die Forderung untermauern eine stärkere Repräsentanz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Handlungsfeld zu fördern.

Neben empirischen Aspekten, gibt es weitere Argumente für eine akademische Ausbildung von kindheitspädagogischem Fachpersonal. So sind bspw. die Entwicklung eines professionellen Habitus und einer forschenden Haltung zentrale Kompetenzfacetten, die von kindheitspädagogischen Fachkräften erwartet werden (siehe hierzu ausführlich Kapitel 3.2.2). Diese Aspekte lassen sich jedoch vorwiegend durch ein Hochschulstudium erwerben (vgl. Pasternack 2008, S. 38 f). Im Hinblick auf kindheitspädagogische Studiengänge meint dies:

„Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende - d. h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende, und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende - Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können“ (ebd., S. 39)

Da sich pädagogische Handlungen immer an einem einzelnen Fall orientieren, bezeichnet Pasternack (2008) routiniertes Handlungswissen als unzureichend für professionelles Handeln. Daher ist es bedeutsam zu lernen in Normkonflikten souverän zu handeln. In Situationen von Ungewissheit oder Krisen formen sich eher autonome Handlungsweisen, als durch Routinen. Dies ist eine Kompetenz, die in besonderem Maße an Universitäten und Hochschulen gefördert wird, da in einem Studium Spannungsfelder deutlich werden. Es gilt hierbei durch Fallarbeit gezieltes Analysieren und Reflektieren zu fördern (vgl. Pasternack 2008, S. 37 ff). „Zu erlangen sind also durch ein Hochschulstudium wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 39). Im Vergleich zu Fachschulen besteht an Universitäten und Hochschulen eine Bindung der Lehre an aktuelle Forschung (vgl. ebd., S. 45). Dies zeigt sich besonders durch wissenschaftlich tätiges Lehrpersonal. Dies ist an Universitäten in der Regel gegeben, da bei Mitarbeitenden meist auch Forschungsanteile in den Stellen enthalten sind. Im Vergleich hierzu finden sich an Fachschulen nur selten promovierte Lehrkräfte und diese sind auch in der Regel nicht forschend tätig (vgl. ebd., S. 43 f). Somit ist davon auszugehen, dass durch die akademische Ausbildung ein höheres Reflexionsniveau im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung gewährleistet werden kann (vgl. ebd., S. 45). Zwar haben Fachschulen das Konstrukt einer forschenden Haltung übernommen, allerdings gibt es keine plausible Argumentation, wie eine solche Haltung erworben werden soll, ohne einen direkten Bezug zur Forschungspraxis herstellen zu können (vgl. Nentwig-Gesemann 2017, S. 238). Gleichsam bleibt in Betracht der Ergebnisse von Thole und Cloos (2006) offen, ob diese Umsetzung auch akademisch ausgebildeten Fachkräften gelingt.

Aufgrund der Studienlage lassen sich Hinweise darauf finden, dass das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte positiv im Zusammenhang mit höherer pädagogischer Qualität stehen kann. Jedoch wird stets auf weitere Rahmenbedingungen verwiesen, die ebenfalls entscheidend sind und in Professionalisierungsprozessen des gesamten Feldes der FBBE mitberücksichtigt werden müssen.

Einmündung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in das Praxisfeld

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind im Vergleich zu Erzieherinnen und Erziehern oder anderen Abschlüssen im Jahr 2022 in Kindertageseinrichtungen deutlich unterrepräsentiert. Die zeigen aktuelle Daten des Fachkräftebarometers: 6 % des Personals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland sind einschlägig akademisch ausgebildete Personen. Hierzu zählen ne-

ben Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auch Absolvierende in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaften. Der Anteil hat sich seit 2006 (3 %) zwar verdoppelt, aber ist seit 2014 (5 %) nur noch um einen Prozentpunkt gestiegen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 33). Dies mag irritieren, wenn die wachsende Zahl an Studiengängen in den Blick genommen wird. Jedoch hat sich die absolute Zahl an Kindheitspädagoginnen und -pädagogen seit 2012 mehr als verdreifacht. Dass dies verhältnismäßig nicht ins Gewicht fällt, liegt auch daran, dass pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen insgesamt sehr stark gewachsen ist (vgl. ebd., S. 35). Nichtsdestotrotz sind fachschulisch ausgebildete Fachkräfte noch immer die deutlich dominierende Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen. Aufgrund der Zahlen kann keineswegs erwartet werden, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Erzieherinnen und Erzieher in den nächsten Jahren komplett ablösen werden.

Wie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach ihrem Studium in den Arbeitsmarkt einmünden, wurde in der ÜFA-Projektstudie untersucht (vgl. Fuchs-Rechlin et al. 2015, S. 105 f).¹⁹ Nach dem absolvierten Bachelorabschluss entschieden sich 26 % der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen für ein anschließendes Masterstudium. Hier ist jedoch ein Unterschied zwischen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die vorher eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher absolviert hatten und solchen ohne Ausbildung zu verzeichnen. So wählten eher Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne vorherige Ausbildung den Weg in ein Masterstudium, während Absolvierende mit Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher vermehrt in der Erwerbstätigkeit mündeten. Fuchs-Rechlin et al. (2015) führen die gute Arbeitsmarktsituation resp. den Fachkräftemangel und die bisher wenigen anschlussfähigen Masterstudiengänge als mögliche Gründe für die eher niedrige Übergangsquote in ein Masterstudium an (vgl. S. 110 fff). Die Absolvierenden, die nach dem Abschluss in die Erwerbstätigkeit gingen, fanden sich in der Mehrheit im Tätigkeitsfeld der Kindertageseinrichtungen wieder. Dies galt sowohl für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne als auch mit zusätzlicher Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher, also sowie für Erzieherinnen und Erzieher (Anteile liegen zwischen 65 % und 71 %). Gleichzeitig gaben die Studienergebnisse auch Informationen zu Wunscharbeitsfeldern: Nur 45 % der Bachelor-Absolvierenden sahen das Feld der Kindertageseinrich-

¹⁹ Das Projekt ÜFA ist eine Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten. Es wurden Erzieherinnen und Erzieher und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrem letzten Ausbildungsjahr und drei bis zwölf Monate nach ihrem Abschluss im Herbst 2013 befragt. An beiden Erhebungszeitpunkten nahmen insgesamt 1075 Absolventinnen (700 Erzieherinnen, 375 Kindheitspädagoginnen) teil (vgl. Fuchs-Rechlin et al. 2015, S. 110 f).

tungen als Wunscharbeitsfeld an und wollten lieber in anderen Feldern der KJH oder in weiteren Arbeitsfeldern tätig werden. Von den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die direkt nach dem Abschluss in einer Kindertageseinrichtung tätig waren, hatten 11 % bereits eine Position als Einrichtungsleitung inne. Dies ist bei Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorhergegangener Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher eher der Fall, als bei Absolvierenden ohne Ausbildung. Von den befragten Erzieherinnen und Erziehern war lediglich 1 % direkt nach der Ausbildung als Einrichtungsleitung tätig (vgl. ebd., S. 112 fff).

In einer quantitativen Untersuchung von Altermann et al. (2015)²⁰ werden die Perspektiven der Träger auf Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Tätigkeitsfeld der Kindertageseinrichtungen untersucht. Hieraus ging hinsichtlich der Besetzung von Leitungspositionen jedoch keine Präferenz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gegenüber Erzieherinnen und Erziehern hervor. Der vermehrte Teil der Befragten widersprach der Aussage sich zu bemühen mehr akademisch ausgebildetes Personal in Leitungsstellen zu positionieren. Etwas mehr als ein Viertel der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter vertrat die Auffassung, Leitungsstellen sollten ausschließlich mit akademisch ausgebildetem Personal besetzt werden. Gleichzeitig sprachen sich 75 % der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter für eine vorrangige Qualifizierung für die unmittelbare pädagogische Arbeit durch die Studiengänge aus (vgl. 2015, S. 274 ff). Insgesamt standen die Trägervertretenden der Akademisierung nicht übermäßig, aber dennoch eher positiv gegenüber. Etwas mehr als die Hälfte sahen diesen Schritt als fachlich relevant an. Überwiegend wurde der Forderung nach einer Ausbildung kindheitspädagogischer Fachkräfte, die ausschließlich an Hochschulen erfolgt, widersprochen. Die Trägervertretenden sahen die Etablierung von Studiengängen als Ergänzung zur herkömmlichen Ausbildung an und forderten das multiprofessionelle Zusammenarbeiten aller pädagogischen Abschlüsse. Wichtiger oder genauso wichtig fanden die Mehrheit der Befragten die Qualifizierung der, bereits in der Praxis tätigen, Fachkräfte (vgl. Altermann et al. 2015, S. 271 ff). Träger wünschten sich insgesamt besser qualifizierte Fachkräfte, jedoch musste diese Qualifizierung nicht zwangsläufig durch eine Akademisierung erfolgen (vgl. ebd., S. 279 f). Die befragten Trägervertretenden wurden zudem zu ihren Erfahrungen mit Kindheitspädagoginnen und -pädagogen befragt und sollten deren Kompetenzen einschätzen. Insgesamt wurden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen weder als besonders kompetent, noch als besonders inkompetent eingeschätzt (vgl. ebd., S. 276 f). Am ehesten wurde ihnen ein „gutes Reflexionsvermögen“, ein „breites und

²⁰ Die quantitative Erhebung wurde an Personalverantwortlichen von 3000 zufällig ausgewählten Trägern in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen durchgeführt ($N = 1246$). In Vorbereitung auf die postalische Umfrage wurden 12 Experteninterviews durchgeführt (vgl. Altermann et al. 2015, S. 267 f).

umfassendes pädagogisches Fachwissen“ und „häufig gute konzeptionell-strategische Fähigkeiten“ zugeschrieben (ebd., S. 277). Am wenigsten zutreffend empfanden die Trägervertretenden die Aussage „ist i. d. R. für die Arbeit mit dem Kind besonders qualifiziert“ (ebd., S. 277).

Die Träger hießen das neu geschaffene Berufsbild nicht automatisch für gut, sondern begegneten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen durchaus mit einer gewissen Skepsis, dies geht ebenfalls aus der Studie von Altermann et al. (2015) hervor. Anders als von Vertretenden der Hochschulen wurde die Akademisierung hier nicht als Notwendigkeit für eine Qualitätsverbesserung der Praxis angesehen. Die Träger sahen auch das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher nicht als überholt an und haben auch deren Bedürfnisse im Blick: Mehrheitlich betonten die Trägervertretenden die Vorteile multiprofessioneller Zusammenarbeit. Aus den Leitfadent-Interviews, die in der Studie als Vorbereitung zur postalischen Befragung durchgeführt wurden, kristallisierten sich jedoch auch Herausforderungen hinsichtlich der Beziehung zwischen akademisch und fachschulisch ausgebildeten Fachkräften heraus. Teilweise schienen Erzieherinnen und Erzieher Vorbehalte gegenüber Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu hegen und sich gleichzeitig gekränkt von der Forderung nach mehr akademisch ausgebildetem Personal zu fühlen (vgl. ebd., S. 279). Dieses ungeklärte Verhältnis zeigt sich auch in Berichten aus der berufspraktischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach dem Abschluss. Es wird von unterschiedlichen Bildungsverständnissen, Einstellungen zu Bildungsplänen, wie auch Rivalitätskonflikten zwischen den beiden Berufsgruppen berichtet (vgl. Nicolai & Schwarz 2008, S. 227). Die Erfahrungen beziehen sich auf Berichte von Absolventinnen der ersten Abschlussjahrgänge, welche sich im Laufe der Zeit geändert haben kann. Dennoch könnten es diese möglichen Spannungen der beiden Berufsgruppen erschweren, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ihre wissenschaftliche Expertise einbringen und die Strukturen der Institution konzeptionell verbessern, wie es im Berufsprofil gefordert wird (siehe Kapitel 3.1.2). Wie Thole und Cloos konstatieren scheint auch das institutionelle Setting und die Haltung, die in der Einrichtung etabliert ist auf die pädagogische Arbeit einzuwirken (vgl. 2006, S. 6).

Trotz des noch auszuhandelnden Verhältnisses der beiden Berufsgruppen ist, aufgrund des Fachkräfteengpasses, nicht von einer Verdrängung der einen oder anderen Berufsgruppe vom Arbeitsmarkt auszugehen. Im Jahr 2020 waren 10 900 Stellen für Erzieherinnen und Erziehern nicht besetzt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 4). Es besteht also keine Konkurrenz um begrenzte Stellen. Dass sich weder Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, noch

Erzieherinnen und Erziehern vor drohender Arbeitslosigkeit fürchten müssen, konstatierte Rauschenbach bereits im Jahr 2013 (vgl. S. 25). Kindheitspädagoginnen und -pädagogen besetzen sowohl neu geschaffene, als auch bestehende Stellen, dies zeigen Ergebnisse der ÜFA-Studie (vgl. Fuchs-Rechlin et al. 2015, S. 118 f). Zudem haben sie keine großen Schwierigkeiten eine Stelle zu finden und treten meist innerhalb von drei Monaten eine erste Beschäftigung an (vgl. ebd., S. 120).

Ausblick und Diskussion zur Teilakademisierung

Langfristig bleibt die Frage zu klären, wie sich Fachschulen und auch Universitäten in dem laufenden Professionalisierungsprozess positionieren. Rauschenbach (2013) schlägt aufseiten der Fachschulen zwei mögliche Umgangsweisen vor. Die eine wäre ein „Update der Ausbildung“, die andere ein „Upgrade der Ausbildungsinstitution“ (Rauschenbach 2013, S. 29). Die erste Variante stellt eine Erweiterung der Inhalte der bisher bestehenden Ausbildung, ggf. in Kooperation mit Hochschulen, dar. Die zweite Variante wäre eine Weiterentwicklung der Fachschulen selber, sodass sie ebenfalls Bachelorstudiengänge anbieten würden. Es wäre auch denkbar, dass einige Fachschulen sich zu Hochschulen weiterentwickeln und andere bei dem Angebot der Ausbildung bleiben würden. Klärungsbedarf besteht aber auch auf Seiten der Hochschulen. So lange sowohl das Bachelorstudium, als auch die Ausbildung auf dem DQR-Level sechs angesiedelt ist, mag das Studium vergleichsweise unattraktiv wirken (vgl. ebd., S. 29 f). Dies wäre jedenfalls eine mögliche Erklärung für das geringe Wachstum an Absolvierenden der Studiengänge. Rauschenbach (2013) schlägt hinsichtlich der Positionierung der Hochschulen entweder eine Spezialisierung auf Inhalte, die sich von der Ausbildung abgrenzen oder eine Fokussierung auf die Master-Studiengänge vor (vgl. ebd., S. 30). Ersteres hätte jedoch möglicherweise den Nachteil einer weiteren Abgrenzung der Abschlüsse untereinander zur Folge. Überspitzt formuliert bestünde die Gefahr darin, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen dadurch tatsächlich praxisferner und Erzieherinnen und Erzieher weniger wissenschaftlich ausgebildet werden würden. Pasternack (2008) diskutiert ein Modell, in dem eine akademische Ausbildung für zukünftige Führungskräfte und die fachschulische Ausbildung für Fachpersonal im Gruppendienst denkbar wäre. Hierdurch wäre jedoch keine Qualitätssteigerung der unmittelbaren pädagogischen Arbeit zu erwarten, da insbesondere eine Qualifizierung des Kita-Managements erfolgen würde. So könnte die Qualität der unmittelbaren pädagogischen Arbeit höchstens indirekt beeinflusst werden. Am ehesten käme den Forderungen der erziehungswis-

senschaftlichen Debatten ein Verlagerungsmodell entgegen, indem die Ausbildung des kindheitspädagogischen Personals sukzessive in den akademischen Bereich verlagert werden würde (vgl. Pasternack 2008, S. 46 f).

Das Verhältnis der beiden Abschlüsse muss demnach in den kommenden Jahren weiter ausgehandelt werden. Sollten beide Abschlüsse weiterhin gleichzeitig existieren, - und darauf weist zurzeit Vieles hin - wäre eine Ausdifferenzierung der beruflichen Anforderungen beider Berufsgruppen, inklusive einer entsprechenden tariflichen Eingruppierung wünschenswert. So könnte klar unterschieden werden für welche Aufgaben Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und für welche Aufgaben Erzieherinnen und Erzieher zuständig wären. Dies müsste sich jedoch auch in einer Anpassung des Gehalts und in der realen Umsetzung in der Tätigkeit zeigen. So könnte möglicherweise eine tatsächliche Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit erreicht werden.

3.1.4 Ethische Handlungsorientierung

Die Ausbildung eines Ethikkodex gilt als ein Kriterium von Professionalisierung auf der formalen Ebene (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 9). Dennoch wurde ein berufsspezifischer Ethikkodex in Deutschland für die Kindheitspädagogik bislang nicht entwickelt (vgl. Neuß 2014, S. 36; Ueffing 2015, S. 125). Daher stellt sich die Frage, welche pädagogischen Maßnahmen vertretbar sind und wo Grenzen des Legitimen liegen. Hieraus ergeben sich mehrere Bezugsthemen. Zunächst wird die Notwendigkeit und Bedeutung ethischer Leitlinien diskutiert. Danach wird auf das Thema Kindeswohlgefährdung in der Familie und in pädagogischen Einrichtungen eingegangen. Schließlich werden erste Ansätze zur Entwicklung eines Ethikkodex aufgezeigt.

Notwendigkeit eines formalen Ethikkodex

Ethische Diskurse und Richtlinien sind für die Pädagogik, im Vergleich zu anderen Fachdisziplinen, kaum zu finden (vgl. Prengel 2017, S. 22 f). Ethische Orientierungen können jedoch für strukturgebend sein, da die normative Vorstellung von einem gelungenen Leben seitens der Fachkraft die Vorstellung von zu vermittelnden Inhalten, wie auch didaktischen Methoden prägt und beeinflusst und sich somit direkt auf das Handeln auswirkt (vgl. Schuhmacher 2015, S. 110). Hieran wird der Einfluss der Werte, die die Fachkraft hat, deutlich. Diese prägen die Vorstellungen von Moral und dessen, was sie Kindern vermitteln möchte. Dies hat auch Einfluss auf didaktische Strategien. Auch Neuß bezeichnet die pädagogische Fachkraft als „ihr eigenes Werkzeug“ (2014, S.24). Weiterführend können ethische Richtlinien Orientierung bie-

ten, wenn sich Spannungsfelder im Handeln auftun (vgl. Schuhmacher 2015, S. 116). Wertevorstellungen und Haltungen, die v.a. in der pädagogischen Fachkraft selbst verankert sind, haben einen großen Einfluss auf das pädagogische Handeln. So kann bspw. eine Fachkraft die Überzeugung vertreten, dass Kinder ihren Teller leer essen müssen, damit kein Essen in den Müll geworfen wird. Diese Werte sind jedoch beliebig und personenspezifisch, wenn es keinen formalen Ethikkodex der Profession gibt, an dem eine Orientierung erfolgen sollte. Ueffing (2015) betont die Notwendigkeit zur Entwicklung eines Ethikkodex auch aufgrund einer möglichen erleichterten Verantwortungsübernahme. Pädagogische Fachkräfte könnten sich möglicherweise leichter mit ihrem Beruf identifizieren, wenn es ein Berufsethos gäbe, der gesamtgesellschaftlich bekannt und akzeptiert wäre. Dies könnte ebenfalls zu einer Verbesserung des von außen wahrgenommen Berufsbildes beitragen (vgl. ebd., S. 125).

Pieper (2017) verweist hierbei auf die wechselseitige Beziehung von Moral und Erziehung, die auch die Frage nach der Ethik der erziehenden Person stellt (vgl. S. 120). Diese Frage nach der Moral in der Erziehung ist eng verbunden mit dem jeweiligen Bild vom Kind, welches die erziehende Person zugrunde legt und zieht sich durch vielfältige historische Diskurse. Die Relevanz eines ethischen Diskurses wird in der folgenden Position Piepers deutlich:

„Ethische Zielvorstellungen sind für eine Theorie der Erziehung unverzichtbar. Denn letztlich entscheidet das Menschenbild, die normative Vorstellung, was und wie der Mensch sein soll, um ein guter Mensch zu sein, über die Lerninhalte und die Form ihrer Vermittlung“ (Pieper 2017, S. 129).

Ähnliche Forderungen stellt auch Schuhmacher (2015). Er fordert die Ethik als Bestandteil des kindheitspädagogischen Bildungsauftrages zu verstehen. Dies folgt einer doppelten Logik. Einerseits muss hierfür ein bestimmtes Menschenbild zugrunde gelegt werden, andererseits wird durch die pädagogisch-ethische Handlung auch ein Menschenbild mit einer eigenen Ethik vermittelt. Hier stellt sich weiterführend die Frage nach einer Didaktik der Ethik in der Kindheitspädagogik (vgl. ebd., S. 112 f). Ein explizites Menschenbild zugrunde zu legen, ist auch deshalb bedeutsam, weil nur hierdurch konkrete Bildungs- und Erziehungsziele plausibilisiert werden können (vgl. ebd., S. 116). Resümierend führt Schuhmacher (2015) zwei Aspekte an, die die Ethik in der Kindheitspädagogik prägen. Neben dem bereits angeführten Menschenbild, ist auch die Fachlichkeit von Bedeutung. Aufgrund einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik können bereits ethische Richtlinien implizit inbegriffen oder daraus ableitbar sein (vgl. ebd., S. 121).

An dieser Stelle kann diskutiert werden, welches Fachwissen für Kindheitspädagoginnen handlungsleitend sein kann. Mögliche Grundlage können die Qualifikationsrahmen, Kerncurricula (siehe Kapitel 3.1.1) oder Bildungspläne der Länder bilden (siehe Kapitel 3.1.2). So werden z. B. im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan Kinder als „aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (HMSI/HKM) 2019, S. 20) beschrieben. Dies wird aus entwicklungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen abgeleitet, die auf grundlegende Disposition von Sinnesorganen und Kompetenzen hinweisen durch die ein Säugling dafür prädestiniert ist die Welt zu erkunden und zu lernen. So leistet ein Kind seinen eigenen Beitrag sich die Umwelt anzueignen. Dem Kind werden hier ein eigener Wissensdurst und ein Drang die Welt zu begreifen und zu verstehen zugeschrieben. Dabei wird auf das individuelle Entwicklungstempo jedes einzelnen Kindes hingewiesen und die Entwicklung als ein „komplexes und individuell verschieden verlaufendes Geschehen“ (ebd., S. 21) betrachtet (vgl. ebd., S. 20 f). Wird dieses Bild vom Kind als handlungsleitend verstanden, können Handlungen, die gruppenübergreifende Lernziele vorgeben, kaum vertreten werden. Eine Fachkraft, die verbindliche Lernaktivitäten schafft, z. B. etwas anhand einer Schablone auszuschneiden und dabei von Kindern eines bestimmten Alters erwartet dies zu können, würde diesem Bild vom Kind widersprechen. Viel eher lassen sich aus den Formulierungen des Bildungsplans interessengeleitete Aktivitäten mit Kindern als Bildungsprozesse ableiten. Es werden individuelle Interessen, Gegebenheiten und Fähigkeiten respektiert und berücksichtigt. Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird hieraus ein ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis abgeleitet. Hier wird Bildung als sozialer Interaktionsprozess zwischen Kindern und Erwachsenen betrachtet, in dem gemeinsam erkundet, diskutiert und ausgehandelt wird (vgl. ebd., S. 21). Dies bedeutet, dass eine Orientierung an konkreten Lernzielen diesem Ansatz widerspricht und Bildungsprozesse ergebnisoffen betrachtet werden. Aus diesem Kindbild können auch ethische Grundsätze abgeleitet werden, z. B. Respekt vor Individualität, Interessen und Eigenständigkeit des Kindes. Jedoch bleiben die Grenzen dessen, was ethisch nicht mehr vertretbar ist, verschwommen. Greifbarer wird die Thematik, wenn das Thema Kindeswohlgefährdung in den Blick genommen wird.

Kindeswohlgefährdungen durch pädagogische Fachkräfte und Familien

Seit 2012 steigen die gemeldeten Fälle von Kindeswohlgefährdungen in Deutschland kontinuierlich an (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Auch aus diesem Grund ist die Frage nach ethisch legitimiertem pädagogischen Handeln aktueller denn je. Gesetzlich verankert ist das

Recht auf eine gewaltfreie Erziehung sowie das Verbot von „körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und anderen entwürdigende Maßnahmen“ (Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) vom 02.01.2002, Fassung vom 07.05.2021, § 1631 Abs. 2). Zudem ist laut § 3, Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, [...] das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Problematisch zu bewerten ist das Nicht-Vorhandenseins einer Begriffsbestimmung von Kindeswohl (vgl. Maywald 2019a, S. 12). Maywald (2019a) nimmt daher den Versuch einer Arbeitsdefinition vor:

„Ein am Wohl des Kindes ausgerichtetes Handeln ist dasjenige, welches die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt“ (ebd., S. 13)

Hier bleibt zu definieren, welches Verständnis von Grundbedürfnissen zu Grunde gelegt wird. Ähnlich interpretationswürdig bleibt die rechtliche Bestimmung einer Kindeswohlgefährdung. Im § 1666, Abs. 1 BGB wird formuliert, dass das Familiengericht Maßnahmen zur Gefahrenabwehr treffen muss, sofern das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes gefährdet ist und die Eltern diese Gefahr nicht abwenden können oder wollen. Der Bundesgerichtshof nimmt im ersten Leitsatz zum § 1666 folgende Bestimmung vor:

„Eine Kindeswohlgefährdung im Sinne des § 1666 I BGB liegt vor, wenn eine gegenwärtige, in einem solchen Maß vorhandene Gefahr festgestellt wird, dass bei der weiteren Entwicklung der Dinge eine erhebliche Schädigung des geistigen oder leiblichen Wohls des Kindes mit hinreichender Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist“ (Bundesgerichtshof 2016)

Diese Rechtsgrundlagen sind allgemein für den Umgang mit Kindern maßgebend. Wenn ein Kindeswohl gefährdendes Verhalten der Eltern vorliegt, sind Fachkräfte in der Rolle dies zu erkennen. Demnach liegt es im Ermessen des Fachpersonals der Pädagogik, Psychologie oder Medizin zu entscheiden, wann und in welchen Situationen eine „erhebliche Schädigung [...] mit hinreichender Wahrscheinlichkeit“ (ebd.) abzusehen ist. Es handelt sich hierbei häufig um schwere Einzelfallentscheidungen, die nie gänzlich frei von subjektiven Urteilen oder Wertvorstellungen sind. Dabei sind einige Formen von Kindeswohlgefährdungen leichter auszumachen, als andere. So ist bspw. eine unzureichende gesundheitliche Versorgung relativ eindeutig zu erkennen, währenddessen die psychische Belastung eines Kindes häufig schwerer auszumachen ist (vgl. Maywald 2019a, S. 21). Wie das Jugendamt und auch pädagogische Fachkräfte bei

einer (vermuteten) Kindeswohlgefährdung handeln müssen, ist im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII vom 26.06.1990 Fassung vom 21.12.2022) im § 8a geregelt. So müssen pädagogische Fachkräfte bei „Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte“ (§ 8a Abs. 1 SGB VIII) eine Gefährdungseinschätzung bei einer insofern erfahrenen Fachkraft vornehmen lassen. Sollte sich die Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung bestätigen, müssen Eltern und Kind einbezogen werden, um Absprachen zu treffen durch die Gefährdung abgewendet werden soll. Der Einbezug der Eltern sollte nur erfolgen, wenn dieser keine weitere Gefährdung für das Kind birgt. Wenn diese Maßnahme keinen Erfolg hat, muss eine Meldung beim Jugendamt gemacht werden. Dieses entscheidet dann über weitere Maßnahmen und Vorgehensweisen.

Obwohl Lehr- und Fachkräfte das Wohl des Kindes im Blick behalten sollen und selber Maßnahmen zu Abwendung von Kindeswohlgefährdung einleiten müssen, findet auch kindeswohlgefährdendes Verhalten in pädagogischen Einrichtungen statt. Dies zeigen Ergebnisse der INTAKT-Studie²¹. Demnach enthalten ein Viertel der pädagogischen Interaktionen zwischen Fach-/Lehrkräften und Kindern in Kindergarten, Krippe und Schule Verletzungen. Wird der vorschulische Bereich gesondert betrachtet²², werden knapp 27 % der Interaktionen als verletzend oder ambivalent kategorisiert. Der Anteil der stark verletzenden Interaktionen fällt im Vergleich zu schulischen Bereich besonders hoch aus. Gleichzeitig zeichnet sich ein sehr heterogenes Bild zwischen den Einrichtungen ab. Vereinzelt werden in Kindertageseinrichtungen 63 % verletzende Interaktionen deutlich (vgl. Prengel 2019a, S. 118 f). Die Entstehung von Gewalt durch Fachkräfte an Kindern entsteht laut Maywald (2019b) häufig nicht bewusst und absichtsvoll. Verletzende Umgangsformen schleichen sich mit der Zeit in die alltäglichen pädagogischen Handlungen ein, wie z. B. ein beschämender Kommentar zu einem Kind, das sich nicht an Regeln hält oder das grobe Ziehen am Arm beim Anziehen der Jacke. Es gibt aktive und passive Formen von Gewalt auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte sowie offenkundige, aber auch subtile Gewalthandlungen. Es sind hierbei sechs Formen zu unterscheiden. Diese sind die seelische Vernachlässigung und/oder Gewalt, die körperliche Vernachlässigung und/oder Gewalt, Vernachlässigung der Aufsichtspflicht sowie die sexualisierte Gewalt. Allen Formen von Gewalt haben den fehlenden Respekt vor der Integrität eines Kindes gemein. Sie verletzen die Rechte auf körperliche und seelische Unversehrtheit sowie auf gewaltfreie Erziehung

²¹ Das INTAKT-Projekt (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) generiert einen Datensatz aus Beobachtungsprotokollen pädagogischer Interaktionen, der für viele unterschiedliche Forschungsprojekte genutzt wird. Die Auswertung erfolgt in mehreren Schritten mit qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Prengel 2019a, S. 95ff).

²² Es fanden 1590 Beobachtungen in 28 Kindertageseinrichtungen an 56 Beobachtungstage zwischen 2015 und 2017 statt (vgl. Prengel 2019a, S. 117f).

(vgl. Maywald 2019b, S. 11 f). In diesem Zusammenhang kann auch das Phänomen „Adultismus“ angeführt werden. Hiermit wird ein Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern beschrieben. Es wird durch das Verhalten der Erwachsenen erzeugt, wenn sich Erwachsene aufgrund ihres Alters, mehr Wichtigkeit und Kompetenz zuschreiben, als Kindern (vgl. Ritz 2013, S. 165). Aufgrund ihrer Verantwortung gegenüber Kindern, die Erwachsene haben, kann kritisch diskutiert werden, inwieweit ein gewisses Machtgefälle gerechtfertigt ist. Dennoch geht es bei dem Phänomen um eine höhere Bedeutungsbeimessung der eigenen Bedürfnisse gegenüber denen der Kinder. Dies kann sich z. B. in der Alltagsgestaltung oder in der Art zu kommunizieren zeigen. Handlungen von pädagogischen Fachkräften oder Eltern, die das Kindeswohl gefährden, stellen Extreme dar. Es bedarf daher, neben den Handlungsschritten bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung, ethischen Richtlinien, die greifen bevor Aspekte der Kindeswohlgefährdungen berührt werden.

Ansätze zur Entwicklung eines Ethikkodex

Mögliche Ansatzpunkte für die Entwicklung eines Ethikkodex in der Kindheitspädagogik sollen im Folgenden dargelegt werden. Es wird auf die Reckahner Reflexionen, die „Entwicklungswerkstatt Ethikkodex“ und die zugrundeliegenden Dokumente in der Sozialen Arbeit Bezug genommen.

Die Reckahner Reflexionen sollen zur Bildung eines Berufsethos beitragen und nehmen gezielt die Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind in den Blick. Sie sollen Reflexionen anregen und zur Orientierung von professionellen Entwicklung auf der Beziehungsebene dienen. In einem fünfjährigen Prozess wurden die Reckahner Reflexionen durch den Arbeitskreis Menschenrechtsbildung entwickelt und zwischen 2017 und 2021 von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert (vgl. Prengel 2017, S. 22 f). Die Reckahner Reflexionen umfassen sechs Punkte zu ethischen begründeten Handlungen und vier Punkte zu ethisch unzulässigem Verhalten. Als ethisch begründete Handlungen zählt, erstens, die wertschätzende Behandlung und Ansprache von Kindern und, zweitens, das Zuhören von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern. Bei Rückmeldungen zum Lernen, werden bisherige Erfolge benannt und neue Ziele sowie förderliche Maßnahmen besprochen (Punkt 3). Auch bei Rückmeldungen zum Verhalten von Kindern, wird Gelungenes hervorgehoben und Schritte zur Weiterentwicklung vereinbart. Auch wird an der Stärkung einer dauerhaften Zugehörigkeit zur Gemeinschaft aller Kinder gearbeitet. (Punkt 4). Kinder werden ihren Bedürfnissen und Gefühlen ernst genommen und subjektive Gründe für Handlungen werden berücksichtigt (Punkt 5). Kinder werden

zudem in ihrer Selbstachtung und Anerkennung von anderen unterstützt (Punkt 6). Als ethisch unzulässig gilt diskriminierendes, respektloses, demütigendes, übergriffiges oder unhöfliches Verhalten von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern (Punkt 7) sowie das entwertende und entwürdigende Kommentieren von Leistungen oder Produkten von Kindern (Punkt 8). Als Reaktion auf das Verhalten von Kindern sollen pädagogische Fachkräfte weder herabsetzend, überwältigend noch ausgrenzend reagieren (Punkt 9). Auch als unzulässig gilt das Ignorieren von Verletzungen auf verbaler, körperlicher oder medialer Ebene zwischen Kindern (Punkt 10) (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017).

In 19 Bremer Kindertageseinrichtungen wurde in den Jahren 2010 und 2011 das Modellprojekt „Entwicklungswerkstatt Ethikkodex“ durchgeführt und evaluiert (vgl. Fritsche & Schreier 2012, S. 2). Hierbei wurde über mehrere Monate hinweg, unter Anleitung einer externen Supervisorin, einrichtungsspezifische Ethikkodizes erarbeitet. Das Projekt entstand nachdem vermehrt sexuelle Übergriffe in pädagogischen Einrichtungen öffentlich wurden. Hiermit ging die Einsicht für die Anfälligkeit der Struktur pädagogischer Einrichtungen für Grenzverletzungen, aufgrund der engen emotionalen Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern sowie dem bestehenden Machtgefälle, einher. Aus diesem Grund sollte eine „Kultur der Achtsamkeit“ entwickelt werden, um präventiv Übergriffen entgegenzuwirken, indem ein gemeinsamer Verhaltenskodex entwickelt wurde (vgl. ebd., S. 4 f).²³ Insgesamt wurde das Projekt von den Teilnehmenden als positiv und lohnenswert bewertet. Dies betraf auch jene Fachkräfte, die sich vorher noch wenig mit dem Thema beschäftigt hatten, aber auch solche für die bereits vorher der reflektierte Umgang mit Werten eine bedeutsame Rolle im Arbeitsalltag gespielt hat. Insgesamt zeichnete sich ein Bild von einem bewussteren Umgang mit Werten, im Hinblick auf pädagogische Handlungen, aber auch im Umgang und in der Kommunikation innerhalb der Teams diesbezüglich, ab (vgl. ebd., S. 9 f). Nach dem Zeitraum der Weiterbildung wurde von den Teams der Wunsch geäußert die entwickelten Kodizes zu Prinzipien ihrer Arbeit zu machen und diese weiterhin zu reflektieren und zu überprüfen (vgl. ebd., S. 16). Die Autorinnen formulieren als Resultate Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Projekts (vgl. ebd., S. 15 f). Zwar betrifft dieses Pilotprojekt die einrichtungsspezifische Entwicklung von Ethikkodizes und keine professionsübergreifende Entwicklung, dennoch kann aus der positiven Resonanz der Teilnehmenden auf die Wichtigkeit und den Bedarf des Themas aufmerksam gemacht werden.

²³ In der Evaluationsstudie kamen sowohl qualitative, als auch quantitative Methoden zur Anwendung.

Als Orientierung für die Ausbildung eines formalen Ethikkodex könnten ferner die Dokumente der Sozialen Arbeit hilfreich sein (vgl. Neuß 2014, S. 36). Hier besteht zum einen das Dokument „Ethik in der Sozialen Arbeit - Erklärung der Prinzipien“ (International Federation of Social Workers (IFSW) & International Association of Schools of Social Work (IASSW), 2004) und zum anderen die Berufsethik des Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. von 2014. In dem Dokument der IFSW und der IASSW werden international übergreifende Prinzipien und Verhaltensweisen für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern festgelegt. Die beiden Prinzipien, die genannt werden, sind die Orientierung an den Menschenrechten und der Menschenwürde sowie die Förderung der sozialen Gerechtigkeit. Es werden zwölf Verhaltensweisen definiert, die eine internationale Grundlage bilden und auf deren Grundlage weiterführend nationale Ethik-Kodizes entwickelt werden sollen. Beispielhaft ist das Entwickeln und Aufrechterhalten, der für die Arbeit benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen (Punkt 1) zu nennen. Punkt 3 beinhaltet die Maßgabe die berufliche Stellung nicht für private Zwecke zu nutzen und Punkt 4 fordert einen achtsamen und mitfühlenden Umgang mit der Klientel (vgl. IFSW & IASSW 2004, S.1 f). In der Berufsethik der Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V (DBSH) werden u. a. berufsethische Prinzipien im Handeln und in der Haltung festgehalten (vgl. DBSH 2014, S. 31 f).

3.1.5 Zwischenfazit formale Perspektive

In diesem Kapitel wurde der Stand der Professionalisierung anhand formaler Prozesse aufgezeigt und diskutiert. Die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge stellt dabei einen wichtigen Aspekt dar. Mit den Qualifikationsprofilen werden Ansprüche und Inhalte expliziert und das Ziel der Berufsqualifizierung gewinnt an Bedeutung. Ein wichtiger Aspekt, dem bei diesem Prozess Rechnung getragen wird, ist die Einführung des Berufsbildes der „Kindheitspädagogin“ oder des „Kindheitspädagogen“, das an festgelegten Standards im Studium gebunden ist und in der staatlichen Anerkennung mündet. Auch kann durch die Annäherung der inhaltlichen Ausgestaltung verschiedener Hochschulstandorte, die Vergleichbarkeit zwischen den Bachelor-Studiengängen eher gewährleistet werden. Auch wenn die Berufsbeschreibung „Kindheitspädagogin“ bzw. „Kindheitspädagoge“ festgelegt wurde, wäre im Zuge eines Professionalisierungsanspruchs eine Weiterführung auf tariflicher und formaler Ebene wünschens- und erstrebenswert. Wie aufgezeigt wurde, bestehen noch einige Unklarheiten und Widersprüche hinsichtlich der Aufgabenbeschreibung, der Abgrenzung zur Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher sowie der tariflichen Eingruppierung.

Neben Studienergebnissen, die u. a. Hinweise auf höhere pädagogische Qualität aufgrund von akademischem Personal verweisen (vgl. Mischo 2016; Mischo 2017a, Mischo 2017b; Tietze et al. 2013; Sylva et al. 2004), ist der wissenschaftliche Bezug, der insbesondere durch ein Studium vermittelt werden kann, ein weiteres Argument für die Akademisierung. Die Fundierung des Handelns auf wissenschaftlichem Wissen und Argumenten gilt als ein Aspekt von Professionalität (vgl. Brunkhorst 1992, S. 52), weshalb es erstrebenswert ist, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf fundiertes wissenschaftliches Wissen zurückgreifen können und auch in der Lage sind, sich über den aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse bei Bedarf informieren zu können. Um es mit den Worten der Robert-Bosch-Stiftung auszudrücken: „Nur eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung kann den Anforderungen an das anspruchsvolle Berufsprofil von frühpädagogischen Fachkräften Rechnung tragen“ (2008, S. 10). Gleichzeitig muss jedoch auch betont werden, dass nicht alleine die Qualifizierung des Personals für eine Professionalisierung des Feldes der FBBE sorgen kann, sondern auch Rahmenbedingungen angepasst und verbessert werden müssen (vgl. Thole & Cloos 2006; Tietze et al. 2013).

Um eine Akademisierung weiter voranzutreiben, sollte jedoch das Verhältnis der beiden Berufsgruppen angepasst werden. Durch die formale Gleichstellung durch das DQR-Level sechs wirkt das Studium möglicherweise wenig attraktiv. Von einer besseren Vergütung aufgrund des Studiums können Kindheitspädagoginnen und -pädagogen jedenfalls nicht ausgehen. Alleine aus finanzieller Perspektive lohnt sich der Mehraufwand eines Studiums also nicht, wenn das Ziel verfolgt wird in Kindertageseinrichtungen tätig zu werden. Damit einhergehend bleibt das Verhältnis von sozialpädagogischen Fachschulen und Universitäten im Hinblick auf die Ausbildung von frühpädagogischem Fachpersonal zu klären. Fachschulen waren über mehrere Jahrzehnte hinweg der einzige Ausbildungsort in Deutschland für frühpädagogisches Fachpersonal (vgl. Rauschenbach 2013, S. 17). Diese Monopolstellung ist nun nicht mehr gegeben und es stellt sich die Frage, ob dieses binäre Ausbildungssystem dauerhaft Bestand haben wird oder sich die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher, im Rahmen eines kindheitspädagogischen Studiums, nicht langfristig auf die Hochschulen und Universitäten verlagert oder sich auch Fachschulen zu Hochschulen weiterentwickeln.

Ein wichtiger weiterer Punkt auf dem Weg zu einer Profession stellt die Entwicklung eines Ethikkodex dar. Dieser muss für die Kindheitspädagogik noch entwickelt werden. Das Berufsethos gilt in den Professionstheorien als ein wichtiges Merkmal einer Profession (vgl. Combe

& Helsper 1996, S. 9). Es soll sicherstellen, dass die Handlungen bestimmten ethischen Richtlinien und Werten folgen. Zudem können ethische Richtlinien Transparenz und Verlässlichkeit erzeugen, was beides Aspekte professionellen Handelns sind. Das Entwickeln einer Berufsethik bietet demnach Potential den Professionalisierungsprozess weiter voran zu bringen. Die Rolle der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen könnte damit präzisiert werden (vgl. Schuhmacher 2015, S. 122 f). Erste Ansätze für Deutschland können etwa die Reckahner Reflexionen, die „Entwicklungswerksatt Ethikkodex“ oder die Dokumente der sozialen Arbeit sein.

Auch wenn der Stand der Kindheitspädagogik als eigene Profession in der Vergangenheit noch kritisch betrachtet wurde (vgl. z. B. Schuhmacher 2015, S. 12; Nittel 2004, S. 345), werden jedoch anhand der in diesem Kapitel diskutierten Aspekte klare Prozesse deutlich, die wegweisend für die Entwicklung einer Profession sind. Zusammenfassend betrachtet, befindet sich die formale Professionalisierung in der Kindheitspädagogik im Entwicklungsprozess, der bereits deutlich vorangeschritten ist (vgl. Neuß 2014, S. 37). Abgeschlossen ist der Prozess jedoch aktuell noch nicht. Welche Schritte auf der formalen Ebene noch ausstehen, wurde aufgezeigt. Im anschließenden Kapitel 3 wird die Professionalisierung unter den Gesichtspunkten der kompetenztheoretischen Perspektive diskutiert.

3.2 Kompetenztheoretische Perspektive

In der kompetenztheoretischen Perspektive auf die Professionalisierung der Kindheitspädagogik sind besonders die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, die für professionelles Handeln benötigt werden, von Interesse (siehe Kapitel 3). Es wird zunächst eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff vorgenommen und verschiedene Begriffsbestimmungen betrachtet. Weiterführend wird das Kompetenzmodell der Frühpädagogik²⁴ nach Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) vorgestellt. Anhand dessen werden verschiedene Facetten kindheitspädagogischer Kompetenz beleuchtet und analysiert. Weiterführend wird eine Kompetenzstruktur, bestehend aus vier Kompetenzbereichen, die es im empirischen Teil der Arbeit zu überprüfen gilt, entwickelt und vorgestellt. Zudem wird der Forschungsstand zu Prädiktoren für die Kompetenzentwicklung Kindheitspädagogik-Studierender dargelegt.

²⁴ An dieser Stelle wird der Begriff Frühpädagogik verwendet, da das Modell explizit so benannt ist. Er steht synonym für den Begriff der Kindheitspädagogik, der in dieser Arbeit verwendet wird

3.2.1 Zum Kompetenzbegriff

Der Begriff *Kompetenz* wird zuweilen nahezu inflationär verwendet und hat auch Einzug in kindheitspädagogische Diskurse erhalten. Dies wird zum einen auf der Ebene der Kinder deutlich: So steht z. B. im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan „Bildungsprozesse sind so zu gestalten, dass Kinder ihre Kompetenzen einsetzen und entfalten sowie neue Kompetenzen erlernen und erwerben können“ (HMSI/HKM 2019, S. 25). Dieses Verständnis zeigt sich im gesamten Bildungsplan, sodass hinsichtlich vieler Entwicklungsbereiche auf einen Kompetenzerwerb verwiesen wird. Zum anderen ist die Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte ein zentraler Indikator für eine erfolgreiche Qualifikation geworden. Durch den Bologna-Prozess (siehe Kapitel 3.1.1) vollzieht sich ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung. So werden zunehmend Kompetenzen der Auszubildenden, Studierenden und Fachkräfte als Output von Lehrveranstaltungen oder Weiterbildungen fokussiert (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 62). Dadurch steht weniger der Input der Lehrenden im Zentrum der Betrachtung. Vielmehr wird eine gute Lehrveranstaltung an den Möglichkeiten zur Handlungserprobung in unsicheren und widersprüchlichen Situationen bemessen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 13). Die Ermöglichung der Entwicklung neuer Kompetenzen für (angehende) Fachkräfte durch die Lehrenden ist demnach zentral. Hierfür gilt es entsprechende Lern- und Erprobungsmöglichkeiten zu schaffen. Inzwischen gibt es zahlreiche Handreichungen zu kompetenzorientierten Weiterbildungen²⁵. Dennoch ist die Definition dessen, was unter Kompetenz zu verstehen ist nicht eindeutig und abhängig von der jeweiligen Perspektive. Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011) teilen die Kompetenzdefinitionen in zwei Überkategorien auf. Sie benennen ein kognitionsbezogenes und ein handlungsbezogenes Kompetenzverständnis (vgl. ebd., S. 220). Anhand dieser beiden Kategorien wird der Kompetenzbegriff zunächst näher umrissen, auch wenn eine trennscharfe Zuteilung verschiedener Definitionen zu einer der beiden Kategorien nicht immer möglich ist. Je nach zugrundeliegender Definition werden unterschiedliche Aspekte von Kompetenz stärker betont als andere. Einige Definitionen beziehen auch Komponenten in ihr Verständnis mit ein, die in anderen nicht inbegriffen wird. Hierüber wird nun ein Überblick gegeben.

²⁵ Das DJI und die WiFF bietet im Rahmen der Reihe „WiFF Wegweiser Weiterbildung“ zahlreiche Publikationen mit themenspezifischen Impulsen an, z. B. „Frühe naturwissenschaftliche Bildung“ (2018), „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ (2021) oder „Ganztag für Grundschulkindern“ (2022) u.v.m.

Kognitionsbezogenes Kompetenzverständnis

Im kognitionsbezogenen Verständnis von Kompetenz wird der Fokus auf die kognitiven Aspekte, wie Wissen und Können gelegt. Weitere Facetten, wie emotionale oder motivationale Disposition spielen hier eine ergänzende Rolle, die das Ausmaß an Kompetenz moderieren und mit bedingen können, aber kein eigenständiger Bestandteil dieser sind. Ferner wird auch die Handlung meist nicht als Bestandteil von Kompetenz gesehen.

Chomsky verwendeten den Kompetenzbegriff 1971 und war damit einer der ersten Personen, die diesen Begriff explizit nutzten. In einem sprachwissenschaftlichen Zusammenhang unterscheidet er Kompetenz von Performanz. Kompetenz meint hier die Kenntnis über Sprache, während Performanz die Verwendung von Sprache betrifft. Der Begriff Kompetenz wird hier letztlich mit der Handlungsdisposition gleichgesetzt. Die durchgeführte Handlung, also das Sprechen wird nicht als Kompetenz bezeichnet. Nach Chomsky (1971) spiegelt sich die Sprachkompetenz nicht eins zu eins in der Sprachverwendung wieder (vgl. S. 14), d. h. die Performanz entspricht nicht automatisch der vorhandenen Kompetenz. Kompetenz bezieht sich in diesem Verständnis somit mehr auf das Potenzial für eine Handlung. Die Handlung selber ist jedoch eine eigene Kategorie.

Die Begriffsbestimmung nach Weinert ist die am häufigsten rezipierte Kompetenzdefinition in Deutschland (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 14). Er definiert Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten 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“ (Weinert 2001, S. 27 f).

In dieser Definition liegt der Fokus ebenfalls auf der kognitiven Dimension von Kompetenz. Eindeutig wird in dieser Definition nicht, ob motivationale und soziale Aspekte gleichwertig mit kognitiven Aspekten gesehen werden.

Kognitive Aspekte stehen auch in der Begriffsbestimmung von Klieme und Leutner (2006) im Vordergrund. Sie definieren Kompetenzen „als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (ebd., S. 879). Hier wird aus Gründen einer möglichst präzisen Begriffsbestimmung eine Einschränkung auf die kognitiven Leistungsdispositionen vorgenommen (vgl. Klieme & Hartig

2007, S. 14).²⁶ Ferner besteht jedoch durchaus ein Bezug zur Handlung, da sich der Zweck der Kompetenz auf die funktionale Anwendung in einem bestimmten Kontext bezieht.

Viele pädagogische Ansätze verstehen Kompetenz zunächst „im Wesentlichen als Verbindung von Wissen und Können“ (Vonken 2005, S. 27). Auch in psychologischen Ansätzen wird im jeweiligen Kompetenzverständnis häufig die Leistungsdisposition fokussiert. Diese wird zwar kontextabhängig und funktional betrachtet, dennoch ist die Performanz dabei kein expliziter Bestandteil der Kompetenz. Die inneren und somit kognitiven Voraussetzungen stehen im Vordergrund der Betrachtungen (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 17). Es geht also um eine Rekonstruktion der „mental Bedingungen“ (ebd., S. 19) von Kompetenz, die durch psychologische Konstrukte modelliert werden (vgl. ebd., S. 19).

Gemeinsam haben die vorgestellten Ansätze die Fokussierung auf kognitive und somit innere Prozesse als Begriff dessen, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Kompetenz wird durchgängig als Voraussetzung resp. Disposition für eine Handlung verstanden. Besonders deutlich wird dies bei Chomsky (1971), aber auch Weinert und Klieme und Hartig (2007) fokussieren die handlungsvorbereitende Aspekte in ihrem Kompetenzverständnis. Ein Bezug zum Handeln ist in allen Ansätzen gegeben. Die Handlung ist hier allerdings eher die logische Folge aus einer vorhandenen (kognitiven) Kompetenz. Ein anderer Fokus wird in den folgenden Ansätzen dargestellt.

Handlungsbezogenes Kompetenzverständnis

Im handlungsbezogenen Kompetenzverständnis liegt ein ganzheitlicheres und somit weiteres Verständnis vor. Es liegt die Annahme zugrunde,

„dass reines (Fach-)Wissen als alleiniges Merkmal keine Kompetenz begründen kann und betrachtet Kompetenz als Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit einem konkreten Handlungskontext bzw. [einer] -situation. Kompetenz wird hier als holistisches Konzept aufgefasst, dessen Komponenten sich aufeinander sowie auf professionelle Berufsanforderungen und Handlungskontexte beziehen“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel 2011, S. 223).

²⁶ Diese wird jedoch weniger mit inhaltlichen oder theoretischen Argumenten begründet, sondern erfolgt aus einem forschungspragmatischen Beweggrund (vgl. ebd., S. 14 und 24f).

In diesem Ansatz spielen kognitive Aspekte, wie das Wissen ebenfalls eine Rolle, jedoch wird Kompetenz hier auch durch andere Aspekte bestimmt und ein ganzheitlicheres und weiter gefasstes Verständnis kommt zum Tragen. In diesem Verständnis werden, und das ist wohl der wichtigste Unterscheidungspunkt, immer Bezüge zur eigentlichen Handlung gezogen.

Der Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft tauchte zuerst bei Roth (1971) auf. Er versteht die Mündigkeit eines Menschen als Kompetenz. Hierbei legt er ein emanzipatorisches Verständnis an den Tag, das auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortung fußt:

„Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit betrifft nach unserer Definition als erstes die seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst wird“ (S. 180).

Die Mündigkeit ist bei Roth (1971) die Grundlage kompetenten Handelns. Kompetenz selber teilt er ein in die Trias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Unter Selbstkompetenz wird hier die „Fähigkeit, für sich verantwortlich handeln zu können“ (ebd., S. 180) beschrieben. Sachkompetenz meint die Fähigkeit in bestimmten Fachgebieten selbstständig bewerten und handeln zu können. Die Bedeutung von Sozialkompetenz liegt in der Urteils- und Handlungsfähigkeit hinsichtlich sozialer, gesellschaftlicher und politischer Fragen mit einer verbundenen Verantwortungsübernahme begründet (vgl. ebd., S. 180). Kompetenz schließt in diesem Verständnis immer auch die Handlung mit ein. Die inneren Prozesse stehen weniger im Fokus als im kognitionsbezogenen Verständnis. Gleichzeitig wird die Bedeutung emotionaler und motivationaler Aspekte betont (vgl. ebd., S. 183).

Ebenfalls ein weiteres und handlungsbezogenes Kompetenzverständnis liegt der Definition der OECD zugrunde:

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of knowledge, (cognitive, metacognitive, socio-emotional and practical) skills, attitudes and values“ (vgl. OECD 2016, S. 3).

„A competence – a holistic notion - is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous“ (vgl. OECD 2003, S. 2).

Hier kommt ein ganzheitliches Verständnis zum Tragen. Explizit werden neben Wissen und Fähigkeiten auch Einstellungen und Werte als Bestandteile von Kompetenzen verstanden. Zudem sind Kompetenzen nicht gleichzusetzen mit Fähigkeiten. Vielmehr sind Fähigkeiten als ein Bestandteil von Kompetenz zu verstehen. Im Vergleich zum Ansatz von Weinert (2001) sind Werte und Einstellungen keine untergeordneten Faktoren, sondern gleichwertige Elemente gegenüber den kognitiven Fähigkeiten.

In dem Forschungsprojekt „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV)“ wurde ein eigenes Kompetenzmodell entwickelt (vgl. Baumert & Kunter 2011, S. 33). Die großangelegte Studie beschäftigt sich mit der „Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert et al. 2011, S. 7). Das eigens entwickelte Kompetenzmodell umfasst vier Komponenten: Das Wissen von Lehrkräften, das gleichgesetzt wird mit dem Können; professionellen Werten, Überzeugungen und Zielen; motivationale Orientierungen sowie der Fähigkeit zur Selbstregulation. Jeder der vier Bereiche wurde in Unterkategorien spezifiziert und anhand diesen operationalisiert (vgl. Baumert & Kunter 2011, S. 33 ff). Im Vergleich zu kognitionsbezogenen Ansätzen wird ein ganzheitlicheres Kompetenzverständnis auch hier deutlich. Können und Wissen machen nur einen der vier Kompetenzbereiche aus. Alle anderen beziehen zudem psychologische Aspekte (Selbstregulation, Motivation), aber auch Orientierungen und Werte mit ein.

Kaufhold (2006) beschreibt Kompetenz „als Konglomerat aus den Elementen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive[n] und emotionale[r] Disposition“ (S. 23). In ihrer Definition ist jedes dieser Elemente als wesentlicher Bestandteil von Kompetenz zu verstehen und alle der vier Aspekte stehen in Abhängigkeit zueinander. Der individuelle Wissensbestand einer Person stellt die Grundlage dar, auf die bei einer möglichen Handlung zurückgegriffen werden muss. Fähigkeiten und Fertigkeiten sind ferner die Voraussetzung für die Ausführung. Die motivationale Disposition einer Person ist eng verbunden mit Werten und Zielen, die eine Person vertritt und verfolgt. Hiervon hängt ab, ob die Ausführung einer Handlung überhaupt erstrebens- oder lohnenswert scheint. Mit der emotionalen Disposition wird letztlich die subjektive Einschätzung und das Erleben einer Situation beschrieben, in die auch eine grundsätzliche Stimmungslage einspielen kann. Je nach emotionaler Stimmung und Bewertung wird die Motivation einer Person beeinflusst (vgl. Kaufhold 2006, S. 23).

Neben dieser Definition können vier Merkmale von Kompetenzen benannt werden. Das erste Merkmal ist der Bezug zur Handlung. Demnach zeigt sich Kompetenz in der Bewältigung von Handlungssituationen und wird somit im Handeln sichtbar. Gleichzeitig stellt Kompetenz auch die Voraussetzung zum Handeln dar (vgl. Vonken 2005, S. 57; vgl. Kaufhold 2006, S. 22). Zweitens wird Kompetenz als kontextabhängig beschrieben. Je nach individueller Bewertung und Einschätzung der Situation, mobilisiert eine Person entsprechende Kompetenzen, um die Situation zu bewältigen. Dies hängt demnach von der spezifischen Situation mit ihren Anforderungen ab. Als drittes Merkmal bezeichnet Kaufhold (2006) die Subjektgebundenheit von

Kompetenz. Über welche Kompetenzen eine Person verfügt, ist von außen schwer zu beurteilen. Vielmehr sind Kompetenzen introspektiv zugänglich und können folglich vor allem durch die Person selber offenbart werden. Formen des Sichtbarmachens sind das Handeln einer Person oder eigene Auskünfte. Die Veränderbarkeit von Kompetenz stellt das vierte und letzte Merkmal dar. Da Kompetenzen sowohl vom Subjekt, als auch von der Situation abhängig sind, sind Kompetenzen nicht zeitstabil, sondern unterliegen lebenslangen Veränderungen. Kompetenzen können nicht als Konstante betrachtet werden, sondern verändern sich auch abhängig von den Situationen und Anforderungen, denen ein Mensch ausgesetzt ist. Die Möglichkeit von einer Entwicklung oder einem Verlust von Kompetenzen aufgrund vorhandener oder mangelnder Anforderungen ist daher eine plausible Schlussfolgerung. (vgl. Kaufhold 2006, S. 22 ff). Durch Handlungserfahrungen, Trainings- oder Interventionsprogramme können Lernprozesse angeregt werden, die zur Ausbildung von Kompetenzen führen (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 17).

Auch Storz (2005) hat ein ganzheitliches Kompetenzverständnis entwickelt (vgl. S. 81). Er leitet die Notwendigkeit für die Bestimmung einer handlungsbezogenen Kompetenz aus den Wandlungen der Berufswelt ab. Er beschreibt die jeweilige Arbeitsleistung als stets komplexer werdend, da sich einzelne Handlungsfelder immer weiter ausdifferenzieren und einzelne Aufgaben spezieller werden (vgl. ebd., S. 85). Die s. g. Handlungskompetenz sieht er als essentiell an, um in der Berufswelt zu bestehen. Eine entscheidende Rolle dieser Betrachtung spielen die Leistungsdispositionen, die das Handeln begründen (vgl. ebd., S. 91 f): „Wir gehen davon aus, dass Handlungskompetenz durch komplexe, funktionelle Leistungsdispositionen konstituiert wird: Wissen, Können und Wollen“ (ebd., S. 92). Hierbei sind Wissen und Können enger miteinander verknüpft als Wollen. Unter Wissen werden hierbei strukturiertes Fachwissen, Denk- und Arbeitsprozess sowie Bezugnahme zur Wissenschaftlichkeit verstanden. Das Wissen ist dabei die Basis für potentiell Können. Können umfasst ferner das Leistungsvermögen, den Umgang mit dem eigenen Wissen und dessen Übertragung auf eine konkrete praktische Situation. Unter Wollen wird die generelle Leistungsbereitschaft, die motivationale und emotionale Disposition gefasst (vgl. ebd., S. 92 f). Im Vergleich zu den kognitionsbezogenen Ansätzen, die ebenfalls die Aspekte des Wissens und Könnens einschließen, dient in diesem Verständnis die motivationale Perspektive nicht als Ergänzung, sondern als gleichwertiger Aspekt eines dreigliedrigen Kompetenzkonstrukts. Zwar sind bei Storz (2005) Kompetenzen explizit auf das Handeln bezogen (Handlungskompetenz), jedoch beschreibt er lediglich die Handlungsdisposition (Wissen, Können, Wollen). Eine Präzisierung dessen, was für die konkrete Handlung

notwendig ist, wird nur angedacht. So müssen das Wissen und die generelle Leistungsdisposition jeweils auf praktische Handlungen anwendbar sein und Nährboden für weitere Lernprozesse bieten (vgl. ebd., S. 95). Wie sich genau die Kompetenz in der Handlung vollzieht und was es für die Übertragbarkeit auf die praktische Tätigkeit bedarf, bleibt offen.

Erpenbeck bezeichnet Kompetenz als „Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen“ (2010, S. 15).²⁷ Zugrunde liegen s.g. physische Selbstorganisationsdispositionen. Diese umfassen die inneren Voraussetzungen, die zum Handlungszeitpunkt bestehen und zur Regulation der Tätigkeit beitragen (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote & Sauter 2017, S. XIII). Demnach vollziehen sich Kompetenzen erst im Handeln, weshalb dieses Dreh- und Angelpunkt in der Betrachtung von Kompetenz ist. Auch werden Kompetenzen als veränder- und somit trainierbar beschrieben (vgl. Erpenbeck 2010, S. 15 f). Die einzelnen Dimensionen von Kompetenz und deren Verhältnisse zueinander, beschreibt er folgendermaßen: „Individuelle Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert“ (ebd., 2010, S. 18). Auch in diesem Kompetenzverständnis sind neben Wissen und Fähigkeiten auch Werteorientierungen und motivationale Aspekte vorhanden. Ein weiteres Element, das in bisherigen Definitionen noch nicht vorkam sind die persönliche Erfahrungen.

Die Bezugnahme zum Handeln und die Betrachtung mehrere Facetten und nicht allein der kognitiven, haben alle handlungsorientierten Definitionen gemeinsam. Kaufhold benennt die Kontextabhängigkeit als explizites Merkmal von Kompetenz (vgl. 2006, S. 23). Teilweise wird in den Begriffsbestimmungen konkreter beschrieben, welcher Handlungskontext gemeint ist. So z. B. bei Erpenbeck: „[...] Handeln in für sie bisher neuen Situationen“ (2010, S. 15) oder in der Definition der OECD: „[...] meet complex demands in a particular context [...]“ (2016, S. 3). Wissen und Fähigkeiten werden in allen Ansätzen als Bestandteil von Kompetenz verstanden. Lediglich Roth (1971) nennt diese nicht explizit da sich seine Ausführungen direkt auf das Handeln beziehen. Dennoch ist auch in seinen Ausführungen Wissen ein benötigter Bestandteil von bspw. Sachkompetenz. Auch die Motivation oder das Wollen wird in allen Ansätzen, außer in der Begriffsbestimmung der OECD (2016) und von Roth (1971), als Bestandteil von Kompetenz gesehen. Ebenfalls werden Werte, Orientierungen oder Zielsetzungen bei Erpenbeck (2010), Baumert und Kunter (2011) und der OECD (2016) berücksichtigt. Die emotionale Dis-

²⁷ In diesem Kompetenzverständnis zeigen sich deutliche Parallelen zu Oevermanns Professionstheorie (strukturfunktionalistischer Ansatz) (siehe Kapitel 2.2)

position wird lediglich bei Kaufhold (2006), die Konsolidierung der Kompetenz nur bei Erpenbeck (2010) und die Selbstregulation nur bei Baumert und Kunter (2011) explizit als Teil der Kompetenz beschrieben. Deutlich wird die Komplexität des Begriffs durch die Vielzahl an Definitionsversuchen.

Diskussion zum Kompetenzbegriff

Es zeigt sich in dieser Zusammenschau eine große Heterogenität innerhalb der Definitionsversuche. So wird entweder eher die kognitive Seite von Kompetenz betont (vgl. Chomsky 1971, Weinert 2001, Klieme & Leutner 2006) oder ein ganzheitlicheres handlungsbezogenes Verständnis zugrunde gelegt (vgl. Roth 1971, OECD 2016 & 2003, Baumert & Kunter 2011, Kaufhold 2006, Storz 2005, Erpenbeck 2010). Die Definition von Weinert (2001) ist ein Beispiel für eine nicht ganz eindeutige Zuordnung. Nicht hinreichend geklärt ist, ob primär die kognitiven Aspekte im Fokus stehen oder, ob soziale und motivationale gleichwertig mitgedacht werden. Gemein mit den anderen Begriffsverständnissen dieses Ansatzes, ist jedoch die Schwerpunktsetzung auf die Handlungsvorbereitung und nicht auf die Handlung selber. Auffällig sind ferner die Widersprüche, die teilweise zwischen den Verständnissen existieren. Während Kaufhold (2006) und Erpenbeck (2010) konstatieren, dass Kompetenz nur in der Handlung selber sichtbar wird, ist Chomskys Verständnis (1971) konträr hierzu. Seiner Annahme nach spielt sich Kompetenz alleine auf der kognitiven Ebene ab. Die gezeigte Performanz ist eine eigene Kategorie und muss nicht der Ausprägung der eigentlichen Kompetenz entsprechen. Während in den kognitionsorientierten Ansätzen eine konkrete Handlung eher Resultat einer Kompetenz ist und sich diese vielmehr innerlich vollzieht, ist im handlungsbezogenen Kompetenzverständnis die Handlung Kernelement der Kompetenz. Welche Aspekte explizit als Teile von Kompetenz gelten, variiert zwischen den Definitionen.

Der Kompetenzbegriff steht darüber hinaus auch in der Kritik. So führt Sander eine Überhöhung und Überbewertung des Begriffs an, die weit über seine eigentliche Bedeutung hinausgeht (vgl. 2013, S. 100). Er sieht eine Gefahr in einer inflationären Legitimation jeder beliebigen Handlung durch die Kompetenzorientierung (vgl. ebd., S.112). Ähnlich argumentiert auch Schäfer, der vor allem die Ökonomisierung von Bildung als Grund für die zunehmende Kompetenzorientierung sieht (vgl. 2019a, S. 158). Sein größter Kritikpunkt besteht in der Auflösung moralischer Normen. Normative Setzungen erfolgen dieser Einschätzung nach anhand von psychologischen und ökonomischen Kompetenzmessungen, aus denen neue Normen abgeleitet

werden (vgl. ebd., S. 162). Krautz (2017) sieht eine Begriffsleere und Beliebigkeit in der Verwendung des Kompetenzbegriffs:

„Der Kompetenzbegriff kann wie ein „Container“ mit Interpretationen aller Art gefüllt werden. So wirkt er wie eine Beschwörungsformel, die Zustimmung erzeugen soll, obwohl niemand genau weiß, was ‚Kompetenz‘ eigentlich genau meint“ (ebd., S. 7).

Insbesondere Lehrpläne und Kompetenzkataloge bewertet er kritisch. Durch die kleinteilige Aufgliederung aller zu erlernenden Fähigkeiten werden diese nicht mehr lehrbar. Auch scheint der Aufbau dieser nicht logisch, sondern willkürlich (vgl. ebd., S. 9 f). Der Kompetenzorientierung unterstellt Krautz (2017) gleichzeitig eine manipulative Funktion. Kompetenzorientierter Unterricht hat in diesem Sinne nicht die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler, sondern deren Anpassung zum Ziel: „Es [das System] soll funktionieren, aber nicht über das Ganze nachdenken oder es gar hinterfragen“ (ebd., S. 13). Erfolgt eine zu starre und enge Fokussierung auf den Output einer Lehrveranstaltung, besteht die Gefahr eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu vernachlässigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 181). Dies könnte bspw. passieren, wenn ein enges Kompetenzverständnis zu Anwendung kommt, in dem insbesondere (kognitive) Fähigkeiten im Fokus stehen und moralische oder soziale Komponenten vernachlässigt würde. Eine weitere Gefahr besteht in der Illusion vollständige Kontrolle über Situationen zu haben, wenn nur die richtigen Kompetenzen ausgebildet werden. Diese vollständige Kontrolle kann jedoch in pädagogischen Situationen nicht erreicht werden, da immer unvorhersehbare Komponenten vorhanden sind (vgl. ebd., S. 181).

Der Kritikpunkt dieser Autoren besteht zum einen in der Annahme, Kompetenzen könnten beliebig und unabhängig jeglicher Moralvorstellung verwendet werden (vgl. Sander 2013; Schäfer 2019a). Unter Rückgriff auf Kompetenzdefinitionen, wie bspw. von Erpenbeck (2010) muss eine solche Annahme als ein verkürztes Verständnis von Kompetenz gesehen werden. Viele der vorgestellten Definitionen (z. B. OECD 2016; Baumert & Kunter 2011; Roth 1971) schließen ausdrücklich Werte und Orientierungen mit ein. Zum anderen wird kritisch angeführt, kompetenzorientiertes Lernen führe zu einer Anpassung und einer Aufgabe jeglicher Mündigkeit sowie der Fähigkeit selbstständig zu denken (vgl. Krautz 2017). Auch diesem Kritikpunkt kann unter Rückgriff auf die vorgestellten Kompetenzdefinitionen deutlich widersprochen werden. Schon Heinrich Roth (1971), der den Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft einführte leitete diesen aus den Termini der Reife und Mündigkeit ab. Kompetent handelnde Menschen sind hiermit immer in der Rolle einer Verantwortungsübernahme und der Zuständigkeit sowohl für sich selbst, als auch für andere (vgl. ebd., S. 179 f). Kompetenzorientierung bedeutet nicht kritische Mündigkeit über Bord zu werfen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 16). Auch

Klieme und Hartig (2007), die ein kognitionsbezogenes Kompetenzverständnis haben, postulieren: „Die Frage ‚kompetent wofür?‘ ist notwendiger Bestandteil jeder Kompetenzdefinition“ (ebd., S. 17). Kompetenzorientierung kann demnach die Auseinandersetzung mit dem Zweck der erlernten Fähigkeiten miteinschließen. Professionelles und kompetentes Handeln zielt sowohl nach der professionstheoretischen Ausrichtung Oevermanns (u. a. 1996, 2008) (siehe Kapitel 2.2), als auch nach den Kompetenzverständnissen von Erpenbeck (2010) und der OECD (2016) auf das Handeln in ungewissen, neuen und nicht planbaren Situationen ab. Hierbei ist ein rein schematisches Anwenden von Fähigkeiten, worin der Vorwurf von Krautz (2017) besteht, nicht ausreichend, um die Situationen angemessen zu bewältigen. Oevermann (u. a. 1996, 2008) greift dies auch in seinen Wissensformen auf (siehe Kapitel 2.2). Mit der Kompetenzorientierung kann und soll keine vollständige Kontrolle über das Handeln gewonnen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 181). Auch der immer wieder geforderte forschende oder professionelle Habitus, den kindheitspädagogische Fachkräfte entwickeln müssen, ist ein Bestandteil der Kompetenz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (siehe Kapitel 3.2.2). Dieser umfasst genau die Auseinandersetzung mit uneindeutigen Situationen und die immer wieder neue Abstraktion von Fachwissen auf eine spezifische Handlungsanforderung. Eine ganzheitliche Kompetenzorientierung in der kindheitspädagogischen Ausbildung schließt bspw. die Berücksichtigung biographischer Kompetenz und eine aktive Auseinandersetzung mit Einstellungen und pädagogischen Haltungen in der Lehre mit ein.

Der Kritikpunkt einer stellenweise inflationären Verwendung des Kompetenzbegriffs mag berechtigt sein (vgl. Sander 2013). Sicherlich ist es kein erstrebenswertes Ziel, alle beruflichen und schulischen Anforderungen auf auszubildende Kompetenzen zu reduzieren, dies würde der Komplexität der Realität nicht gerecht werden. Dennoch stellen Kompetenzen einen Versuch dar, Handlungsmöglichkeiten einzelner Personen oder Gruppen zu beschreiben. Gleichzeitig ist die Entwicklung von Kompetenzkatalogen eine Möglichkeit, Anforderungen an ein Berufsfeld zu formulieren und somit auch die Weiterentwicklung, Qualitätssicherung und Professionalisierung voranzutreiben. Was unter Kompetenz verstanden wird, hängt entscheidend von dem jeweiligen Kompetenzmodell ab. Wie heterogen und teilweise auch widersprüchlich Verständnisse von Kompetenz sein können, wurde gezeigt. Daher ist es notwendig den Kompetenzbegriff im jeweiligen Kontext zu verstehen: Kompetenz ist keine allgemeingültige, objektive und wertneutrale Dimension. Aber sie stellt einen Versuch dar Handeln und dessen Disposition begreifbar, beschreibbar und messbar zu machen. Daher sollte Kompetenz als nicht mehr, aber auch nicht als weniger betrachtet werden. Wenn Kompetenz beschrieben oder gemessen werden soll, ist eine eindeutige Begriffsklärung essentiell und auch ein transparenter Umgang

der Operationalisierung und Messung. Dies ist auch für die weiterführende Interpretation und den Umgang mit Forschungsergebnissen oder Lernzielen bedeutsam. Limitationen in Erhebungsformaten sind jedoch in jedem Forschungsprozess gegeben und kein Spezifikum der Kompetenzmessung.

Da beruflichen Anforderungen Rechnung getragen werden muss, sollte es nicht den Hauptfokus der Diskussion darstellen, mit welchem Begriff diese letztlich formuliert und diskutiert werden (vgl. Slepcevic-Zach & Tafner 2012, S. 30). Wie die Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Schule, Ausbildung, universitärer Lehre, Beruf und Forschung erfolgt, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Akteure und kann verschiedene Aspekte miteinschließen. Es wird im Folgenden ein handlungsbezogenes Kompetenzverständnis zugrunde gelegt. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen ist im Kompetenz-Prozess-Modell der Frühpädagogik, welches im folgenden Kapitel 3.2.2 vorgestellt wird, die Handlung Teil der Kompetenz und Dreh- und Angelpunkt des Kompetenzverständnisses. Zum anderen werden in der Erhebung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, die Kompetenzen, die erhoben werden, auf konkrete Handlungssituationen bezogen. Auch hier ist also ein deutlicher Handlungsbezug gegeben. Wie gezeigt werden konnte, fußen handlungsbezogene Kompetenzmodelle auf einem ganzheitlicheren Verständnis. Sie umfassen somit mehr Prozesse und Bestandteile, als rein kognitions-bezogene Ansätze. Im folgenden Kapitel das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) betrachtet, das vielfältige Facetten berücksichtigt.

3.2.2 Kompetenzmodell der Frühpädagogik²⁸

Nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff werden nun die Kompetenzen kindheitspädagogischer Fachkräfte in den Blick genommen. Hierzu dient das Kompetenzmodell, welches von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011)²⁹ entwickelt wurde, als Grundlage (siehe Abbildung 2). Dieses ist ein Prozessmodell, was von Struktur- und Stufenmodellen abzugrenzen ist. Prozessmodelle beschreiben kompetentes Handeln in komplexen Situationen zirkulär. D. h. jede Situation muss neu bewältigt werden, wofür diese Modelle Beschreibungsversuche liefern, indem das Zusammenspiel von Wissen, Analyse, Recherche, Planung und Durchführung beleuchtet wird. Hierbei wird also nicht von einem grundsätzlich erreichten Kompetenzniveau ausgegangen, sondern in jeder Situation kann sich eine Handlung erneut als mehr oder weniger kompetent erweisen. Im Vergleich dazu werden im

²⁸ An dieser Stelle wird der Begriff *Frühpädagogik* verwendet, da das Modell explizit so benannt ist. Er steht synonym für den Begriff der *Kindheitspädagogik*, der ansonsten in dieser Arbeit verwendet wird

²⁹ Weiterentwickelt und überarbeitet wurde das Modell 2014 von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch

Rahmen von Stufen- oder Entwicklungsmodellen aufeinander aufbauende Niveaustufen definiert. Mit Strukturmodellen (auch Komponentenmodellen) von Kompetenz wird der Versuch unternommen, Kompetenz in einzelne Teilbereiche aufzugliedern (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 176), wie z. B. im DQR, in dem zwischen fachlicher und personaler Kompetenz unterschieden wird (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 5)

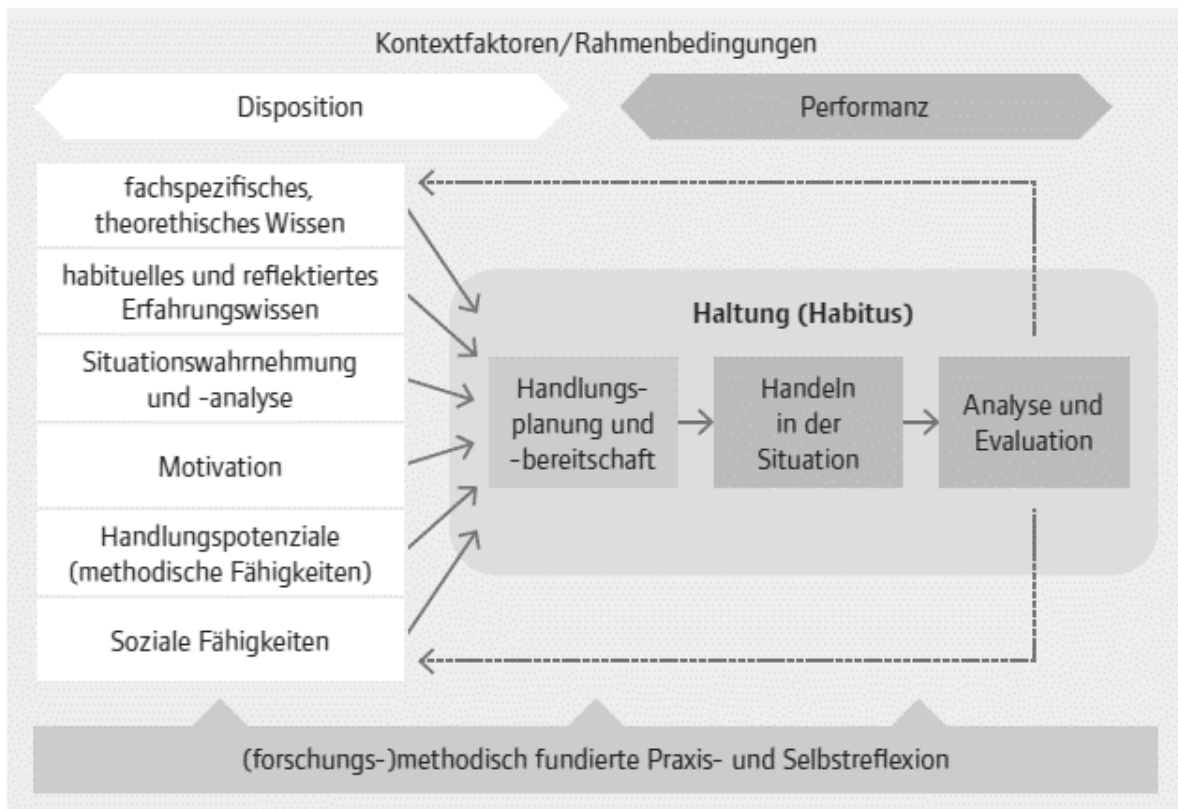


Abbildung 2. Kompetenzmodell der Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022)

Das Modell beinhaltet vielfältige Kompetenzfacetten und wird in die beiden Überbereiche Disposition und Performanz untergliedert. Unter Disposition wird dabei die potentielle Handlungsmöglichkeit verstanden. Performanz meint die realisierte Handlung, also das „faktisch-situative Können und Wollen“ (Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 177). In diesem Modell wird kompetentes Handeln „als reflexiver Prozess, an dem unterschiedliche Faktoren mitwirken“ (ebd., S. 177) beschrieben. Dieses Modell stellt eine theoretische und konzeptionelle Basis kindheitspädagogischer Kompetenz dar. Als Prozessmodell kann es deshalb bezeichnet werden, da sich das Ergebnis der Performanz durch eine innerlich ablaufende Analyse wiederum auf die Ebene der Disposition auswirkt. Gleichzeitig wirkt die eigene Reflexion auf alle

Bestandteile des Modells ein. Diese ist, je nach Kenntnis- und Erfahrungsstand, durch forschungsmethodische Erfahrungen begründet. Das Modell ist vor dem Hintergrund komplexer pädagogischer Situationen entstanden:

„Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 17).

Kompetenzen kindheitspädagogischer Fachkräfte sind daher durch eigenständige souveräne Handlungen in diesen mehrdeutigen und immer wieder neuen Situationen gekennzeichnet. Gleichzeitig wird Kompetenz immer auch im Kontext der stattfindenden Handlung betrachtet. Somit ist die Ausprägung der Kompetenz nicht alleine von der Person abhängig, sondern auch Umweltfaktoren wirken auf das Handeln ein. Entscheidend ist zudem die Haltung, die im Hintergrund auf alle Bereiche des Modells einwirkt. Das Prozessmodell kann eine Grundlage für die Analyse pädagogischer Handlungen darstellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 17 f; 2014, S. 21 ff; 2022, S. 177 ff). Diesem Kompetenzmodell liegt, wenn auf die Unterscheidung auf dem Kapitel 3.2.1 zurückgegriffen wird, folglich ein eher handlungsorientierter Ansatz zugrunde. Explizit gilt das Handeln selber als Teil der Kompetenz. Die disponierenden Faktoren werden jedoch ebenfalls mitberücksichtigt. Im Folgenden wird näher auf die Bereiche Disposition und Performanz eingegangen werden, da diese als zwei Überkategorien das Modell strukturieren. Zudem sollen auf die Haltung/den Habitus und die Reflexion eingegangen werden, da diese beiden Aspekte weitere zentrale Bestandteile des Modells darstellen, die sich auf alle Ebenen der Disposition und der Performanz auswirken.

Disposition

Die Disposition von Kompetenz setzt sich in diesem Modell aus verschiedenen Facetten zusammen. Hierzu zählt das Wissen einer pädagogischen Fachkraft, welches untergliedert wird in fachspezifisches theoretisches Wissen und habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen. Auch die methodischen Fertigkeiten und die sozialen Fähigkeiten gehören zur Disposition von Kompetenz. Unter methodischen Fertigkeiten sind kindheitspädagogisch spezifische Methoden zu verstehen, wie z. B. Beobachtung und Dokumentation, Fähigkeiten der Gesprächsführung, Didaktik, Diagnostik, forschungsmethodisches Wissen und Erfahrungen. Unter soziale Fähigkeiten fallen bspw. die Art und Weise, wie mit Konfliktsituationen umgegangen wird, Empathie, Kritikfähigkeit, Toleranz, etc. Diese Aspekte sind in der Fachkraft verankert. Sie sind veränderbar, da bspw. neues Wissen oder Fähigkeiten erworben oder neue Erfahrungen gemacht

werden. Insgesamt sind sie jedoch relativ konstant, d. h. sie können nicht innerhalb kurzer Zeit verändert werden. Dies ist anders bei den letzten beiden Aspekten, da diese situationsspezifisch wirken. Zum einen zählt hierzu die Motivation der Fachkraft. Diese setzt sich aus allgemeinen Motiven, wie z. B. Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und aktuellen Motiven, wie z. B. Hunger oder Erschöpfung zusammen. Aktuelle Motive können die Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten unterstützen oder hemmen. Situationsspezifisch wirkt zum anderen die Wahrnehmung und Analyse der Situation. Abhängig davon wie Wahrnehmung, Interpretation und Analyse der aktuellen Situation ablaufen, hat dies einen Einfluss auf die Bereitschaft zu handeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 22).

Performanz

Zur Performanz zählen neben der Handlung selber auch vorbereitende Aspekte, wie die Handlungsbereitschaft und deren Planung. Diese werden entscheidend von der aktuellen Motivationslage und der Wahrnehmung auf die Situation geprägt. Die Analyse und Evaluation der Handlung wirken wiederum auf die Disposition zurück und können bspw. das Erfahrungswissen erweitern. Für die Handlung selber spielt zudem die Haltung eine sehr entscheidende Rolle (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 177).

Haltung/Habitus

Die Haltung liegt im Kompetenzmodell „im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus ‚hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug“ (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 52). Haltung und Habitus werden häufig synonym verwendet und auch die inhaltliche Bedeutung der beiden Begriffe ist nicht eindeutig geklärt (vgl. Cloos & Lochner 2021, S. 20 ff). Auch in diesem Kapitel und in der folgenden Arbeit werden die Begriffe synonym verwendet, da eine eindeutige Differenzierung nur bedingt möglich scheint. Zudem werden beide Begriffe in fachlichen Publikationen genutzt und nicht eindeutig voneinander abgegrenzt. Dennoch wird nun ausführlicher auf die Begrifflichkeiten und ihre kindheitspädagogische Bedeutung eingegangen.

Der Begriff *Habitus* stammt aus dem lateinischen und kann mit *Haltung* oder *Gehabe* übersetzt werden. Alleine die Wortbedeutung deutet also auf die Nähe bzw. Synonymie der beiden Begriffe hin. Die Diskussionen darüber, was unter dem Habitus zu fassen ist, gehen bis ins alte Griechenland zurück (vgl. Schwer, Solzbacher & Behrens 2014, S. 49 f). In einem professi-

onstheoretischen Zusammenhang weist Oevermann (1996) auf die Bedeutung einer Habitusentwicklung für professionelles Handeln hin. Die reine Aneignung von Wissen ist keineswegs ausreichend, um professionell zu handeln, sondern die Bedeutung der Entwicklung eines Habitus, der eine Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln herzustellen vermag, ist entscheidend. Im Verständnis seiner Professionstheorie ist der Habitus eine verinnerlichte „Brücke“ zwischen Theorie und Praxis, somit die routinierte Übertragung, Antizipation und Anwendung von wissenschaftlichem Wissen auf praktische Dilemma-Situationen (vgl. ebd., S. 123 f). In soziologischen Diskursen, etwa bei Bourdieu oder Elias steht vor allem die Bedingtheit und Veränderbarkeit des Habitus durch die äußeren Umstände im Fokus (vgl. Schwer et al. 2014, S. 49 f). Nach Bourdieu ist der Habitus ein Zusammenspiel der „Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2001, S. 177) im Körper. Die Strukturen des Habitus sind darauf ausgerichtet automatisierte Handlungen auf bekannte Reize zu vollziehen. Diese habitualisierten Handlungen sind geprägt von den strukturellen Umgebungen einer Person, in denen sie erworben wurden (vgl. ebd., S. 177). Dies wird in folgender Aussage Bourdieus besonders deutlich:

„In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt“ (Bourdieu 2012, S. 279).

Der Habitus ist somit eine zutiefst mit der eigenen Identität verwurzelte Kategorie und beinhaltet bedeutsame Prägungen der gesamten Biographie, die das Handeln auch heute maßgeblich steuern und die spontanen und unhinterfragten Handlungen bestimmt. Nach Schwer et al. steht somit der professionelle Habitus in Abhängigkeit zu den eigenen Lebensumständen, womit auch eine Änderungsfähigkeit des Habitus einhergeht (vgl. 2014, S. 50). Sie schlussfolgern:

„Vor dem Hintergrund des beschriebenen Verständnisses von ‚Habitus‘ wäre Professionalisierung als ein lebenslanger Prozess zu verstehen, der speziell bezogen auf pädagogische Berufe bereits weit vor der eigentlichen fachschulischen bzw. universitären Ausbildung beginnt, der auf den lebenslangen Erfahrungen und den dabei entwickelten Fähigkeiten und Haltungen des Individuums basiert und der über die gesamte Berufslaufbahn andauert“ (ebd., S. 51).

Ein Habitus wird also nicht alleine aufgrund durch im Studium und in der Praxis gemachten Erfahrungen und erworbenen Wissens entwickelt, sondern ist vielmehr durch Erfahrungen seit Beginn des Lebens geprägt. Ferner wirken diese biographischen Erfahrungen auch auf das pädagogische Handeln in der Gegenwart ein, wenngleich der Habitus auch durch aktuelle Erfah-

rungen weiterhin geprägt wird. Insofern stellt sich die Frage, ob der Habitus überhaupt grundlegend verändert oder gezielt beeinflusst werden kann. Nach Bourdieu (2001) hängt dies damit zusammen, ob der Habitus in den Strukturen, in denen er erworben wurde, auch aktualisiert wird. D. h., wenn ein Mensch mit stets ähnlichen Situationen konfrontiert wird, besteht keine Notwendigkeit den Habitus anzupassen. Ist ein Mensch jedoch immer wieder ungewissen und neuen Situationen ausgesetzt, ist auch von einer Veränderung des Habitus auszugehen. Bourdieu (2001) zählt explizit pädagogische Berufe zu solchen, die keine festen Handlungskriterien kennen und somit immer wieder herausgefordert sind, eigene Lösungen für Situationen zu finden, womit eine Habitusänderung durch die Ausübung eines pädagogischen Berufs wahrscheinlich ist (vgl. ebd., S. 202; Cloos & Lochner 2021, S. 37).

Nentwig-Gesemann (2017) nimmt den seltenen Versuch der Differenzierung der beiden Begriffe Haltung und Habitus vor. Hinsichtlich des kindheitspädagogischen Studiums wird übereinstimmend die Zielsetzung, einen forschenden Habitus zu entwickeln, verfolgt³⁰. Sie beschreibt den Habitus als ein „ein stabiles, die professionelle Praxis verlässlich und selbstverständlich strukturierendes Prinzip“ (ebd., S. 239). Somit gilt der Habitus als ein sehr starkes, stabiles und überdauerndes System grundlegender Orientierungen. Bezugnehmend auf das Ziel der Entwicklung eines forschenden Habitus durch ein kindheitspädagogisches Studium, muss dies als Prozess betrachtet werden, in dem nicht von Beginn an von einer Habitualisierung ausgegangen werden kann. Somit geht es zunächst um die „Anbahnung einer forschenden Haltung“ (ebd., S. 240). Hier wird der Habitus also als stärkeres, wirkmächtigeres und resistenteres Kriterium betrachtet, als die Haltung. Die Haltung ist hier vielmehr die Vorstufe des Habitus. Auch die Begriffe professionelle Haltung und forschender Habitus werden häufig synonym verwendet. Im Hinblick auf die Kindheitspädagogik wird der forschende Habitus meist als ein Teil der professionellen Haltung verstanden (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 27). Dies erscheint insofern sinnvoll, als dass professionelles Handeln zwar stark durch ein forschende Denkweisen geprägt wird und auch die wissenschaftliche Ausbildung eine Voraussetzung für Professionalität darstellt (siehe Kapitel 2.2), sie aber dennoch nicht alleine auf forschungsbezogene Aspekte zurückgeht. So zählt zu einer professionellen Haltung mehr als ein forschender Habitus.

Auch auf empirischer Ebene gibt es keine einheitlichen Konzepte zur Erfassung des Habitus bzw. der Haltung:

³⁰ Dies zeigt sich z. B. in den Qualifikationsrahmen (vgl. z. B. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 27; 2011, S. 56f; BAG-BEK 2009, S. 5; KMK/JMFK 2010, S. 9).

„Es zeigt sich, dass ‚Haltung‘ in der Pädagogik bisher viel mehr implizit ‚mit gedacht‘ als ‚expliziert‘ wurde oder einfach als Norm gesetzt wurde und wird [...] Es ist also aus heutiger Sicht – wie mehrfach betont – theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter ‚Haltung‘ überhaupt zu verstehen ist, wie man sie ‚erwirbt‘ und wie und ob sie veränderbar ist“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014a, S. 79 f).

Nichtsdestotrotz gibt es unterschiedliche Studien, die die Haltung, den Habitus oder Teilaspekte, wie bspw. Orientierungen erfassen. Zwei exemplarische Versuche,³¹ die Haltung theoretisch konkreter zu fassen und zu operationalisieren kommen von Kuhl et al. (2014a, 2014b) und Verbeek (2017). Kuhl et al. (2014a, 2014b) nutzen die psychologische Theorie „Persönlichkeits-System-Interaktionen“ als Grundlage für die Konstruktion und Konkretisierung pädagogischer Haltungen. In dieser Theorie ist die Haltung etwas deutlich Komplexeres als subjektive Überzeugungen oder Werte. Haltung in diesem Modell ist weniger eine Frage der Einstellungen, sondern vielmehr ein emotionaler, komplexer Prozess, in dem Fähigkeiten, wie z. B. Selbstreflexion und -regulation eine sehr entscheidende Rolle spielen. Der Prozess, in dem sich die Haltung äußert, ist eine Kombination aus der Erstreaktion (u. a. bedingt durch Persönlichkeitseigenschaften) und der gelernten Zweitreaktion (moderiert die Erstreaktion). Haltung ist hier nicht unveränderbar und wird durch äußere Einflüsse mit bedingt. Diese moderieren auch, ob eine Haltung entwickelt (oder gezeigt) werden kann (vgl. ebd.). Sie definieren eine professionelle Haltung als

„ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht [...]“ (ebd., S. 107).

Verbeek (2017) entwickelte ein Modell überfachlicher Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher, das bereits in einer Längsschnittstudie erprobt wurde. Hierzu wurden 22 Kompetenzen, die als berufsrelevant eingestuft wurden ermittelt, die in drei Überkategorien eingeteilt wurden: Personale und interpersonale Kompetenzen; motivationale und volitionale Lernkompetenzen sowie kognitive und metakognitive Kompetenzen (vgl. ebd., S 165 f). Hier kann jedoch gefragt werden, inwieweit Kompetenzen das Konstrukt der Haltung abbilden können, da im Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) die Haltung einen Bestandteil der Kompetenz darstellt. Auch wenn noch ein hohes Maß an Klärungsbedürftigkeit

³¹ Weitere empirischen Ergebnisse allgemein: Kluczniok et al. 2011; Breitenbach et al. 2012; Mischo et al. 2012
Themenspezifische Haltungen/Orientierungen: Schuler et al. 2015; Knauf & Graffe 2016; Lohmann et al. 2016; Eichen & Bruns 2017; Vomhof 2017; Hoefl et al. 2018; Kaiser & Fröhlich-Gildhoff 2018; Drexler et al. 2019; Kämpfe et al. 2019

besteht, ist dennoch hervorzuheben, dass der professionellen pädagogischen Haltung in der Kindheitspädagogik, bspw. im Vergleich zur Bildung der Lehrkräfte, ein enorm hoher Stellenwert zugeschrieben wird und diese einen essentiellen Bestandteil der Professionalität darstellt (vgl. Schwer et al. 2014, S. 66 f). Dies wird besonders deutlich, wenn der Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) herangezogen wird. Hier werden drei grundlegende Dimensionen beschrieben, die für die kindheitspädagogische Arbeit essentiell sind. Neben den Prozessschritten frühpädagogischen Handelns und den Handlungsfeldern, wird als dritte Dimension die professionelle Haltung benannt (vgl. ebd., S. 24).

Nachdem die Begrifflichkeiten Habitus und Haltung zunächst auf einer allgemeineren Ebene beleuchtet wurden, wird nun Bezug dazu genommen, welche Bedeutung der Begriff „professionelle Haltung“ für die Kindheitspädagogik hat. Hier kann folgende Definition gelten:

„Mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind also konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2012, S. 10).

Hier wird die Haltung also als Konglomerat aus Einstellungen, Werten und Vorstellungen, die das pädagogische Handeln prägen, verstanden. Jedoch ist diese Haltung nicht losgelöst von biographischen Aspekten:

„Diese Haltung hat ihren erfahrungs- und erlebnismäßigen Ursprung sowohl im jeweils spezifischen individuellen biografischen Verlauf als auch in dessen Einbettung in milieuspezifische Erfahrungsräume sowie Lebenswelten und prägt im Sinne eines individuell-biografischen und auch kollektiv verorteten Habitus die Handlungspraxis auf fundamentale Art und Weise“ (ebd., S. 13).

Hier wird, ähnlich wie bei Bourdieu (2001), der Einfluss der Biographie deutlich. Es wird zudem ein weiterer Aspekt betont: Die Haltung kann nicht von der Persönlichkeit der Person getrennt betrachtet werden (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 13). Die Haltung, die eine Person innehat, ist also keineswegs nur Teil einer professionellen Identität, sondern tief mit den Grundwerten eines Individuums verbunden, die sowohl im beruflichen, wie auch im privaten Leben, das Handeln bestimmt und prägt. Dieser Aspekt verdeutlicht die Rolle der biographischen Erfahrungen. Hieraus kann auch geschlossen werden, dass die Veränderung des Habitus durch ein Studium, ebenfalls die Gesamtheit des Menschen prägen und verändern wird und sich diese Veränderung somit nicht alleine auf den beruflichen Kontext bezieht.

Die Robert-Bosch-Stiftung (2008) fasst sehr detailliert zusammen, was unter einer professionellen Haltung in der Kindheitspädagogik zu verstehen ist. Während im Qualifikationsrahmen von 2008 eine allgemeine Aufzählung hierzu erfolgt (vgl. ebd., S. 26 f), wird im Qualifikationsrahmen von 2011 eine Differenzierung zwischen dem Fachschul-, Bachelor- und Masterlevel vorgenommen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 49 ff).³²

Hinsichtlich der allgemeinen professionellen Haltung werden bspw. folgende Punkte aufgelistet:

- „können sich auf Lernprozesse mit offenem Ausgang einlassen.
- zeigen ausgeprägte Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen.
- zeigen Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität. [...]
- besitzen Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere.
- besitzen die Fähigkeit, Grenzen eigener Möglichkeiten und eigener Verantwortung zu erkennen und gegebenenfalls weitergehende Unterstützung zu empfehlen oder heranzuziehen. [...]
- 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“ (Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 26 f).

Im Qualifikationsrahmen von 2011, wird die professionelle Haltung entsprechend der Abschlüsse, aufgegliedert dargestellt und erläutert. Hierbei wird im Hinblick auf die professionelle Haltung bei einem Fachschulabschluss in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit aufgeteilt. Hierunter fallen jeweils verschiedene Aspekte, die

„zusammenfassend als eine primär kind- bzw. adressatenzentrierte Haltung und Einstellung beschreiben, die die Fachschulabsolventinnen und -absolventen empathisch und beziehungsfähig in eine wahrnehmende Beobachtung bringt und die ihnen fachlich abgesichert den Umgang mit Differenz und Ungewissheit ermöglicht“ (Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 51).

³² Auch an dieser Stelle wird die Differenzierung, die zwischen den Abschlüssen auf konzeptioneller Ebene getroffen wird, deutlich, die einerseits mit einem Ruf nach unterschiedlichen Aufgabenprofilen einhergeht und sich andererseits (noch) nicht in einer tariflichen Eingruppierung zeigt (siehe hierzu ausführlich Kapitel 3.1.2).

Die Ausbildung eines forschenden Habitus wird hierbei jedoch nicht aufgezählt. Ferner wird detailliert aufgelistet, was unter Bachelor- und Master-Level unter der professionellen Haltung zu fassen ist, wobei die Stufen aufeinander aufbauen und die Aspekte der vorherigen Stufe als gegeben gelten.

Für das Bachelor-Level sind beispielhaft diese Punkte zu nennen:

„ihre eigene Bildungsgeschichte als Prozess lebenslangen Lernens wahrzunehmen, den sie selbst zu jedem Lebenszeitpunkt aktiv gestalten“ (ebd., S. 52).

oder

„im Prozess des forschenden Handelns die eigene standortverbundene Perspektive immer wieder kritisch zu reflektieren. Ferner erfassen sie – auch in schwierigen Situationen – die Perspektiven anderer beteiligter Akteure und beziehen diese in ihr Handeln ein“ (ebd., S. 53).

Für das Master-Level sind beispielhaft diese Punkte zu nennen:

„sehen [...] sich als aktive Gestalter einer konstruktiven Kommunikation und Interaktion zwischen allen fachlichen und nicht fachlichen Akteuren des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfelds“ (ebd., S. 54).

oder

„entwickeln [...] pädagogische Vorstellungen und professionelle Denkweisen eigenständig und kontinuierlich unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse weiter und reflektieren den Theorie-Praxis-Zusammenhang kontinuierlich“ (ebd., S. 54).

Die professionelle Haltung kann also, abhängig vom Abschluss, verschiedene Aspekte beinhalten. Sie beinhaltet immer auch normative Setzungen. Dies kann u. a. mit der Notwendigkeit ethischer Richtlinien in pädagogischen Berufen begründet werden (siehe Kapitel 3.1.4). Pädagogisches Handeln kann nicht beliebig sein, sondern geht immer mit einer großen Verantwortung für die anvertrauten Kinder einher. Pädagogische Fachkräfte unterliegen in einem professionellen Sinne einer Begründungsverpflichtung ihres Handelns (vgl. Helsper 2021, 168 f). Es kann Folgendes unter der professionellen Haltung zusammengefasst werden: Pädagogische Fachkräfte handeln wertegerichtet und unterstützen Kinder in ihrer Entwicklung auf empathische, sensible und ressourcenorientierte Weise. Dabei beziehen sie das Umfeld des Kindes mit ein, handeln mit einem hohen Bewusstsein für die Heterogenität verschiedener Familienmodelle und sind bereit sich urteilsfrei mit unterschiedlichen Lebensrealitäten auseinanderzusetzen. In ihre Einschätzungen beziehen sie aktiv verschiedene Perspektiven mit ein, setzen sich mit aktuellen Forschungsständen auseinander und beziehen diese auf ihre eigene pädagogische

Praxis. Zudem nutzen sie ihre forschungsmethodischen Kompetenzen in mehrdeutigen Situationen, um zu fachlichen Einschätzungen zu kommen. Gleichzeitig setzen sie sich selbstkritisch und reflektierend mit ihrem Handeln sowie Team- und Gruppenprozessen auseinander. Sie sind sich ihren eigenen Kompetenzen und den Grenzen des eigenen Handelns bewusst, reflektieren eigene biographische Einflüsse, beziehen bei Bedarf weitere Akteure mit ein und nehmen Beratungsangebote wahr.

Der forschende Habitus kann als Teil der professionellen Haltung verstanden werden. Ein kindheitspädagogisch forschender Habitus kann sich in folgenden Aspekten zeigen:

- Ein kritischer, forschend-fragender, reflexiver Umgang mit Routinen und eingespielten Abläufen
- Anwendung von Methoden zur aktiven Reflexion, wie z. B. kollegiale Fallberatungen
- Analyse konkreter Praxissituationen anhand forschungsmethodischer Kompetenzen, differenziertem Theoriewissen, Kenntnissen zum aktuellen Forschungsstand
- Anerkennung und gezielter Einbezug von Multiperspektivität (vgl. Nentwig-Gesemann 2017, S. 242).

Warum zum Erwerb der aufgeführten Aspekte ein forschungsbasiertes Studium essentiell ist, kann anhand der Logik, die dem Forschen selber zugrunde liegt, verdeutlicht werden. Bekommen Studierenden Einblicke in Forschungsprozesse quantitativer (meist hypothesenprüfender) oder qualitativer (meist hypothesengenerierender) Forschung, führen sie sogar eigene Forschungsprojekte durch und stehen im Austausch mit anderen Forschenden, lernen sie die Komplexität einzelner Fälle oder Sachverhalte noch einmal ganz anders kennen, als bei der bloßen Aneignung von Wissen. Sie werden vertraut mit „forschungsmethodisch fundierter Reflexion über pädagogische Praxis“ (ebd., S. 242) (vgl. ebd., S. 242 f).

Abschließend kann im Hinblick auf Haltung und Habitus folgendes festgehalten werden. Es zeigen sich eine Vielzahl an Beschreibungs- und Definitionsversuchen der Begriffe Habitus und Haltung, die auch verschiedenen Wissenschaftstraditionen entspringen. Alleine von der sprachlichen Übersetzung her, sind beiden Begriffe identisch und sie werden meist auch synonym verwendet. Dennoch gibt es keine einheitliche Begriffsbestimmung. Während Bourdieu (2001) aus einer soziologischen Tradition heraus, den Habitusbegriff sehr weit und ganzheitlich versteht, bezieht Oevermann (1996) diesen auf einen rein professionellen Kontext und Kuhl et al. (2014a, 2014b) versuchen diesen anhand eines psychologischen Konstrukts zu beschreiben.

Ansätze, die sich mit der Genese des Habitus beschäftigen, haben jedoch gemein, dass dieser auch stark biographisch bedingt ist und nicht alleine durch den (beruflichen und wissenschaftlichen) Ausbildungsweg geprägt wird. Nentwig-Gesemann (2017) versteht die Haltung, als Vorstufe für die Entwicklung eines Habitus. Für den kindheitspädagogischen Kontext eignet sich eine Differenzierung zwischen der professionellen Haltung, die die Gesamtheit der Einstellungen, Werte, Normen, Überzeugungen und Vorstellungen umfasst, die das eigene Handeln leiten und dem forschenden Habitus, der durch eigene forschungsmethodisch geprägte Erfahrungen Praxissituationen und eigene Handlungen kritisch hinterfragt, Mehrdeutigkeiten miteinbezieht, neue Fragen aufwirft sowie Forschungserkenntnisse miteinbezieht. Der forschende Habitus kann dabei als Bestandteil der professionellen Haltung verstanden werden.

Reflexion

Ein weiterer sehr entscheidender Bestandteil des Kompetenzmodells ist die forschungsmethodische basierte (Selbst)Reflexion, die ganz unten im Modell sichtbar ist. Diese ist eng verknüpft mit der zuvor beschriebenen professionellen Haltung, dem forschenden Habitus sowie verschiedenen Wissensformen. Um dies zu erkennen, bedarf es jedoch ein gewisses Maß an Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft. Nentwig-Gesemann (2022) führt drei Formen von Reflexion an: Zum einen ist die Reflexion in der Praxis zu nennen. Hierbei ist das Innehalten aufgrund von Irritationen in Momenten des Handelns gemeint. Praktische Reflexion im Nachhinein, die zweite Form, meint sich eine Situation erneut ins Bewusstsein zu rufen und hinsichtlich der spontanen erste Reflexion, die bereits im Handeln stattgefunden hat, zu reflektieren. Dies kann bspw. im Team stattfinden, indem die Situation rekonstruiert und bearbeitet wird. Sie stellt eine „rekonstruktive Explikation einer impliziten, praktischen Reflexion“ (Nentwig-Gesemann 2022, S. 55) dar. Die dritte Reflexionsform, die s.g. Erfahrungsreflexion, ist eine theoriebasierte Reflexion, die ebenfalls im Nachhinein stattfindet und häufig dann ausgelöst wird, wenn sich Widersprüche zwischen den eigenen Werten und der Handlung finden, die bspw. durch institutionelle Rahmenbedingungen eingeschränkt ist (vgl. ebd., S. 55 f; Bohnsack 2020, S. 61).

Grundsätzlich sind pädagogische Situationen geprägt durch Antinomien und Paradoxien:

„Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten Situationen zu Verstrickungen des pädagogischen Handelns kommen, die als pädagogische Paradoxien bezeichnet werden“ (Helsper 2021, S. 168).

Da professionelles Handeln immer den Arbeitsbezug zu Menschen voraussetzt und dieser mit durch Antinomien geprägten, unvorhersehbaren und komplexen Situationen einhergeht, braucht es zudem verschiedene Wissensformen³³. Die erste Form stellt wissenschaftliches Wissen, als Grundlage professionellen Handelns, dar (vgl. Helsper 2021, S. 135, Oevermann 1996, S. 80). Es ist die Voraussetzung, um auf fundiertem Wissen beruhend, adäquate und fachlich begründete Lösungen, Interventionen oder Handlungen in der Praxis zu finden. Dennoch erfordert die professionelle pädagogische Arbeit mit Kindern und ihren Familien immer eine Anwendung des wissenschaftlichen Wissens auf die individuelle Situation. Hierzu wird eine interventionspraktische Wissensanwendung benötigt, da wissenschaftliches Wissen nicht einfach standardisiert und nach einem bestimmten Schema auf einen Menschen angewendet werden kann, sondern häufig innerhalb weniger Sekunden Entscheidungen getroffen und kurzfristige Reaktionen erfolgen müssen (vgl. Oevermann 2008, S. 58 f, Helsper 2021, S. 136 f). Daher ist insbesondere „kritisches Reflexionswissen“ bedeutsam und „die Herausbildung einer forschenden-reflexiven erkenntniskritischen Haltung während des Studiums“ (Helsper 2021, S. 136). Dies impliziert die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung: Einerseits braucht es einen „wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus“ und zusätzlich einen „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (ebd., S. 140). Nach Oevermann (1996) erfolgt eine erste Professionalisierung auf einer wissenschaftlichen Ebene, indem Forschungswissen und -kompetenzen erworben werden. Wenn eine wissenschaftlich ausgebildete Person dieses Wissen dann in der Praxis anwenden soll, erfolgt eine zweite Professionalisierung, in der die Beziehung von Wissenschaft und Praxis reflektiert und ausbalanciert werden muss (vgl. ebd., S. 124). Darüber hinaus bedarf es jedoch auch „(selbst)reflexives und biographisches Wissen“ (Helsper 2021, S. 138). Dies kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn eingeschliffene Routinen oder bestimmte Methoden nicht zielführend sind oder noch keine adäquate Umgangsform mit einem Problem gefunden wurde. Supervisionen oder Fallberatungen können dazu beitragen die Selbstreflexion auf das eigene Handeln anzustoßen (ebd., S. 139). Neuß spricht in diesem Zusammenhang von „habituellem Erfahrungswissen“ (2022, S. 197), welches durch biographische Erfahrungen geprägt ist und meist mehr auf die Handlung einwirkt, als das Fachwissen. Hier wird erneut deutlich, wie schwer es ist die eigene pädagogische Professionalität von der eigenen Persönlichkeit zu trennen (vgl. ebd., S. 197). Eine dritte wichtige Wissensform ist das „Wissen um die Grenzen des Wissens“ (Helsper 2021, S. 139). Ein Bewusstsein darüber, worin die Grenzen der eigenen Möglichkeiten liegen, ist essentiell, um professionell zu handeln (vgl.

³³ die einen Aspekt der Disposition darstellen, wie bereits weiter oben beschrieben wurde

ebd., S. 138 f). Pädagogische Situationen kennzeichnet sogar die Ungewissheit, die durch die Arbeit mit anderen Menschen und daher unvorhersehbaren Reaktionen und Situationen bestimmt wird. Hier muss immer von einem nicht-Wissen, was eine Situation bringt, ausgegangen werden (vgl. Wimmer 1996, S. 446). Wenn sich pädagogische Fachkräfte dieser Unwissenheit nicht bewusstwerden, überschätzen sie ihr Wissen – „Sie *glauben* dann an ihr Wissen“ (ebd., S. 439), anstatt sich seiner Endlichkeit bewusst zu sein. Es besteht daher die Gefahr, dass Wissen zum Mythos wird (vgl. ebd., S. 439). Auf der einen Seite muss also akzeptiert werden, dass mit Wissen nicht jede Unsicherheit in der pädagogischen Praxis behoben werden kann. Auf der anderen Seite vermag es auch Situationen zu geben, in denen weiteres Fach- oder Erfahrungswissen hilfreich wäre. Dies zu erkennen eröffnet neue Möglichkeiten. So kann entweder neues Wissen erworben oder Handlungsoptionen und Problemlösungen entwickelt werden. Alternativ können weitere Akteure, z. B. durch eine kollegiale oder fachliche Beratung hinzugezogen werden (vgl. Helsper 2021, S. 138 f).

Ein wichtiger Bezugspunkt ist, wie bereits mehrfach angedeutet, die Reflexion der eigenen Biographie. Über die Prägungen der eigenen Erziehung nachzudenken und zu reflektieren, ist ein essentieller Bestandteil von Professionalität, denn so kann deutlich werden, wie die biographischen Einflüsse, das eigene Selbst- und Weltbild geprägt haben. Diese haben einen direkten Einfluss auf Deutungsmuster, Werte, und Überzeugungen und prägen somit direkt auch das Handeln eines erwachsenen Menschen mit. Erst durch eine aktive Auseinandersetzung hiermit, können ggf. Änderungen in den eigenen Orientierungen und Handlungsweisen hervorgerufen werden (vgl. Neuß 2022, S. 198). Biografische Reflexion hat das Ziel

„[...] die eigenen persönlichkeitsbezogenen Stärken und Schwächen zu erkennen, um sie ins Verhältnis zur zukünftigen Tätigkeit und den dort geforderten Handlungsanforderungen, Belastungen und Kompetenzen zu setzen. Pädagog/-innen sollten sich mit sich selbst, ihrer äußeren Wirkung, ihren Stärken und Schwächen, ihren inneren Konflikten und ihrem Beziehungs- und Kommunikationsverhalten auskennen“ (ebd., S. 199).

Da pädagogische Fachkräfte den Anspruch einer professionellen Umgangsweise mit Bildungs- und Erziehungsprozessen von Kindern haben, muss es ein Anspruch sein, eigene Prägungen nicht unreflektiert auf das Handeln zu übertragen, sondern sich gezielt mit den eigenen biographisch bedingten Orientierungen zu beschäftigen. Neuß (2022) führt hierzu vier Bereiche an, die einer Auseinandersetzung bedürfen: Die Erziehungsbioografie, die Entwicklungsbioografie, die Beziehungsbioografie und die Lern- und Bildungsbioografie. Hinsichtlich der Erziehungsbioografie stellen sich Fragen nach den Wertorientierungen in der Familie, soziodemographischen

Bedingungen des Aufwachsens, dem Umgang mit Belastungen und daraus resultierenden Erziehungsvorstellungen und -zielen. Die Reflexion der Entwicklungsbiografie beschäftigt sich mit eigenen Erfahrungen des Wachstums und Scheiterns. Hieraus kann ein verstärktes Bewusstsein über unterstützende Menschen, eigene Ressourcen und Grenzen resultieren. In der Reflexion der Beziehungsbiografie geht es darum, eigene Beziehungen und auch eigene soziale Verhaltensweisen zu reflektieren, z. B. Kommunikationsstile oder den Umgang mit Konflikten. Eigene Lern- und Bildungsprozesse werden im Kontext der Lern- und Bildungsbiographie reflektiert. Wege der Wissens- oder Fähigkeitsaneignung stehen hierbei genauso im Fokus, wie das eigene Verständnis von Bildung und Lernen (vgl. ebd., S. 199).

Professionelle Reflexion muss also ein Bewusstsein über verschiedene Wissensformen beinhalten und sich diesen auch bedienen können. Reflexionen können sowohl in der Handlungssituation selber, als auch im Nachhinein erfolgen. Grundlage stellt das wissenschaftliche Wissen dar, deren Nützlichkeit und Anwendbarkeit für eine konkrete Praxissituation hinterfragt und schließlich antizipiert wird, welche Wissensaspekte in der spezifischen Situation zum Tragen kommen. Besonders bedeutsam ist jedoch auch die Reflexion biographischer Einflüsse, die auf das pädagogische Handeln einwirken. Reflexion kann dazu beitragen das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und Ableitungen für die Zukunft herzustellen. Die forschungsmethodisch basierte Reflexion der Praxis und von sich selbst wirkt auf allen Ebenen des Kompetenzmodells ein. Entscheidend ist zudem bereit zu sein, eigene Grenzen anzuerkennen, Mehrdeutigkeiten zuzulassen und die Bereitschaft das eigene Handeln bei Bedarf zu modifizieren. Hieran wird deutlich, wie eng die Reflexionsfähigkeit mit einem forschenden Habitus in Verbindung steht.

Chancen und Grenzen des Kompetenzmodells

Das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) berücksichtigt viele Komponenten, die für professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Kontexten relevant sind und stellt somit einen hilfreichen Rahmen dar, kindheitspädagogisches Handeln einzuordnen, zu analysieren und in einzelnen Facetten zu betrachten. Kernelemente sind die Disposition und die Performanz sowie die professionelle Haltung und die forschungsmethodisch basierte Reflexion, die wiederum entscheidenden Einfluss auf Disposition und Performanz haben. Die Notwendigkeit mehrerer Komponenten in einem Modell zu vereinen, die zu einem relativ komplexen Modell führt, kann professionstheoretisch nachvollzogen werden. Pädagogische Situationen sind komplex und anspruchsvoll und bedürfen immer wieder einer neuen Bewertung und Analyse der Situation, da sie die Handlungen mit Menschen betreffen, welche immer durch ein

gewisses Maß an Unberechenbarkeit und Ungewissheit geprägt ist. Demnach handeln pädagogische Fachkräfte „in hochkomplexen, von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten und mit deutlichen Risiken für die ihnen anvertrauten KlientInnen [sic!] verbundenen Situationen und Handlungsdynamiken“ (Helsper 2021, S. 168). Das Handeln in Spannungsfelder ist im interaktionistischen Professionsverständnis (siehe Kapitel 2.2) zentral. Ebenfalls entscheidend ist das, bereits mehrfach erwähnte, interventionspraktische Wissen, das für die professionelle Arbeit mit Menschen erforderlich ist, da eine rein ingenieurale Wissensanwendung nicht ausreichend ist (siehe Kapitel 2.2). Eine Aufgliederung in kindheitspädagogisch relevante Bestandteile, wie Disposition, Performanz, Haltung und Reflexion ist daher hilfreich. Zudem werden hierdurch Stellschrauben für Ausbildung und Studium deutlich und machen auf didaktische Potenziale aufmerksam. Professionelles Handeln kann somit anhand verschiedener Bereiche beeinflusst werden, so z. B. durch den Erwerb von Fachwissen, jedoch auch durch das Reflektieren der eigenen Haltung oder biographischer Erfahrungen, aber auch eine studienintegrierte Forschungsphase trägt zu einer Professionalisierung bei. Grenzen des Modells liegen zum einen in begrifflichen Unschärfen begründet, die bspw. den Habitus-/Haltungsbegriff betreffen. Zum anderen kann ein Modell nie gänzlich die Realität abbilden, auch wenn in diesem Modell viele Ebenen berücksichtigt wurde. Ob noch andere Komponenten eine wichtige Rolle spielen, die nicht abgebildet wurden, kann nicht ausgeschlossen werden. Auch ist unklar, ob alle disponierenden Faktoren gleich stark auf die Performanz einwirken oder, ob es hier (personenspezifische) Unterschiede gibt. Auch der Einfluss möglicher Kontextfaktoren wird nur gestreift. Offen bleibt, wie genau Spezifika einzelner Situationen auf Disposition und Performanz einwirken. Letztlich stellt das Modell jedoch eine sehr gute Basis dar, kindheitspädagogische Kompetenz zu beschreiben und Handlungsanforderungen zu präzisieren.

3.2.3 Kompetenzbereiche der Kindheitspädagogik

In diesem Kapitel wird ein Überblick über zentrale kindheitspädagogische Kompetenzen gegeben, die für professionelles Handeln erforderlich sind. Daher geht es im Folgenden um die Inhalte verschiedener Kompetenzbereiche, die im Kindheitspädagogik-Studium entwickelt werden sollten.

Zur Bestimmung kindheitspädagogischer Kompetenzbereiche gibt es verschiedene Qualifikationsrahmen und Expertisen, in denen diesbezüglich Stellung genommen und Anforderungen formuliert werden. Dies sind zum einen die Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008 und 2011), die bereits in Kapitel 3.1.1 vorgestellt wurde. Zum anderen stellt die Expertise

von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kristein, Pietsch und Rauh (2014) einen zentralen Bezugspunkt dar. Hierbei wurde eine Kompetenzmatrix, im Sinne eines Soll-Zustands erstellt. In die Entwicklung dieser sind Analysen politischer Rahmenvorgaben, Qualifikationsprofile, bereichsspezifische Kompetenzprofile und empirische Studien eingeflossen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 2). Somit fußt diese Matrix auf einer sehr ausführlichen Analyse und bietet auch für diese Arbeit eine gute Orientierung. Darüber hinaus gibt es einige wenige Studien, die ebenfalls mit verschiedenen Kompetenzbereichen arbeiten bzw. diese als Forschungsgegenstand betrachten, wie z. B. Mischo (2016), Weltzien und Söhnen (2020), Lorenzen et al. (2020) und Limberger et al. (2021). Es findet sich bei der Betrachtung dieser Dokumente und Studien allerdings (noch) kein einheitliches Kompetenzprofil hinsichtlich klar definierter Bereiche. Zwar lassen sich zahlreiche Schnittmengen ausmachen, aber die Gewichtung und Fokussierungen variieren. Gemeinsame Grundlage ist jedoch eine Einteilung der Kompetenzbereiche nach Handlungsfeldern, die sich in den meisten Fällen zwischen der Arbeit mit Kindern, Eltern und in der Institution unterscheiden. Teilweise werden ergänzend weitere Kompetenzdimensionen in den Blick genommen, z. B. Personale Kompetenzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) oder Kompetenzen hinsichtlich Grundlagen- und Bildungsbereichen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008). Folgende handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche können benannt werden:

Als ersten Kompetenzbereich findet sich übereinstimmend die pädagogische Arbeit mit Kindern. Dieser wird unterschiedlich benannt, z. B. „Kindliche Bildung und Entwicklung“ (Limberger et al. 2021, S. 101) oder „Arbeit mit Kindern (Bildung, Betreuung und Erziehung)“ (Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 62). Im Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) wird dieser Bereich unterteilt in „Kind in Beziehung zu sich & anderen“ und „Kind & Welt“ (S. 25). Dieser Einteilung folgt auch die Untersuchung von Lorenzen et al. (vgl. 2020, S. 7). Limberger et al. fanden jedoch im Rahmen einer faktoranalytischen Untersuchung Hinweise darauf, dass diese Einteilung nicht haltbar ist und diese beiden Bereiche dasselbe zugrundeliegende Konstrukt widerspiegeln (vgl. 2021, S. 101).

Der zweite handlungsfeldbezogene Kompetenzbereich, der sich übereinstimmend identifizieren lässt, ist die Zusammenarbeit mit Eltern. Auch hier finden sich verschiedenen Bezeichnungen, inhaltlich steht aber dieselbe Dimension im Fokus, z. B. „Zusammenarbeit mit Familien und Familienbildung“ (Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 45), „Eltern & Bezugspersonen“ (Lorenzen et al. 2020, S.), „Zusammenarbeit mit Eltern“ (Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 90; Weltzien & Söhnen 2020, S. 93).

Der dritte handlungsfeldbezogene Kompetenzbereich bezieht sich auf institutionelle Strukturen. Hier ist die konkrete Präzisierung etwas uneinheitlicher. Vielfach wird dieser Bereich in zwei oder drei Unterkategorien aufgeteilt, z. B. in „Arbeit in und mit Institutionen“ und „Vernetzung und Kooperation“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 12). An dieser Stelle sprechen ebenfalls die Ergebnisse von Limberger et al. (2021) für nur einen zugrundeliegenden Kompetenzbereich. Die Ergebnisse weisen sogar daraufhin, dass auch der Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern hierunter fällt (vgl. ebd., S. 101).

Neben diesen handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen werden zudem weitere Bereiche beschrieben. Diese variieren zwischen den Qualifikationsrahmen erheblich. Es werden z. B. Kompetenzen hinsichtlich spezifischer Bildungsbereiche, wie z. B. Sprache und Literatur, Bewegung, oder Medienpädagogik, etc. beschrieben und s.g. Grundlagenbereiche definiert, wie z. B. Resilienz, Diversität, Spiel, etc. (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 82, 85, 79). Auch forschungsbezogene Kompetenzbereiche werden benannt, teilweise im Sinne eines eigenen Handlungsfelds (z. B. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 45; Lorenzen et al. 2020, S. 11) oder als s.g. Grundlagenbereich (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 97). Fröhlich-Gildhoff et al. führen zudem neun personale Kompetenzbereiche an, zu denen u. a. „Umgang mit Grenzen, Konflikten und Fähigkeit zum Einholen von Unterstützung“ oder „Realisierung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung“ zählen (2014, S. 24). In der Studie von Weltzien und Söhnen (vgl. 2020, S. 94) und der Expertise Fröhlich-Gildhoff et al. (vgl. 2014, S. 25) werden Einstellungen zu Inklusion querschnittlich zu den Ebenen der handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche untersucht. Auch in den Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung tauchen Kompetenzanforderungen hinsichtlich Diversität auf (vgl. 2008, S. 85 fff, 94 fff). Bezüglich Kommunikationsprozessen finden sich ebenfalls Beschreibungen in der Kompetenzmatrix, bspw. im Hinblick auf Teamprozesse (vgl. ebd., S. 225 f) oder der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. ebd., S. 217).

Für diese Arbeit werden im Speziellen folgende vier Kompetenzbereiche in den Blick genommen:

1. Bildung und Förderung
2. Institutionsstrukturen
3. Kommunikationsprozesse
4. Inklusion und Diversität

Die Bereiche „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ werden als handlungsfeldbezogene Kompetenzbereiche und „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ als querschnittliche Kompetenzbereiche betrachtet (siehe Abbildung 3). Für die handlungsfeldbezogenen Bereiche, also der direkten Arbeit mit Kindern und der Arbeit in Institutionen wird jeweils nur ein Kompetenzbereich genutzt, auch wenn in anderen Arbeiten (z. B. Robert-Bosch-Stiftung 2008) zum Teil mehrere Bereiche definiert werden. Da die Ergebnisse von Limberger et al. (2021) jedoch darauf hinweisen, dass es sich in beiden Fällen um ein zugrundeliegendes Konstrukt handelt, wird sich dieser Strukturierung angeschlossen. „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ haben einen querschnittlichen Charakter, da Kompetenzen in diesen Bereichen für alle Handlungsfelder eine Rolle spielen. So kann bspw. inklusives Denken und Handeln sowohl im Hinblick auf die Förderung von Kindern, als auch im Kontext der weiteren Institution eine wichtige Rolle spielen. Ebenso verhält es sich mit kommunikativen Kompetenzen. Der Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern, der in anderen Systematisierungen als eigenständiger handlungsfeldbezogener Bereich angenommen wird, fällt in dieser Arbeit inhaltlich in den Bereich der „Kommunikationsprozesse“, zu dem z. B. auch die Gesprächsführung mit Eltern zählt. Auch hier weisen die Ergebnisse von Limberger et al. (2021) daraufhin, dass es sich bei der Zusammenarbeit mit Eltern nicht um einen eigenen Kompetenzbereich handelt.

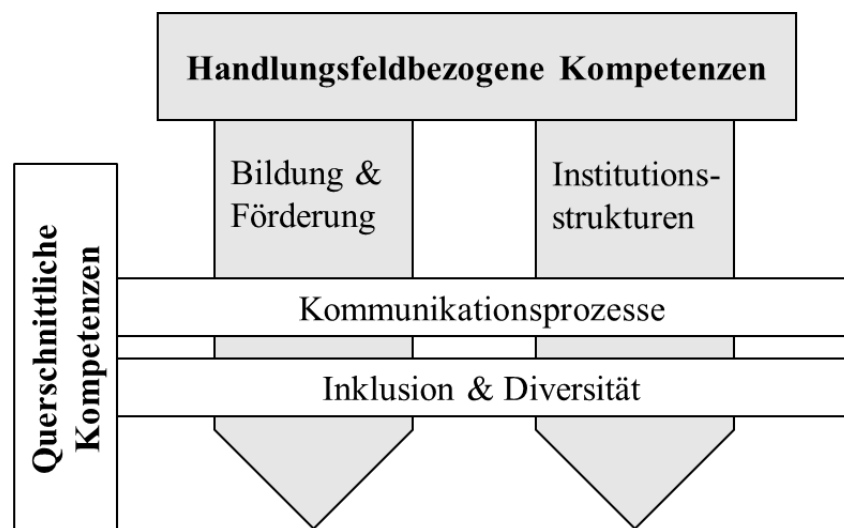


Abbildung 3. Kompetenzstruktur zur empirischen Überprüfung

Diese Kompetenzstruktur ist anschlussfähig an bisherige Arbeiten und umfasst vier Kompetenzbereiche, die zentrale Aspekte kindheitspädagogischer Kompetenz darstellen. Eine besondere Fokussierung liegt hierbei auf den Bereichen „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“, die quer zu den beiden handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen liegen.

Diese Kompetenzstruktur wird im Verlauf der Arbeit empirisch überprüft. Die vier Bereiche werden nun inhaltlich vorgestellt.

Bildung und Förderung

Der Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ ist ein sehr umfassender Bereich. Um Bildungsprozesse von Kindern anzuregen oder sie gezielt zu fördern, braucht es zunächst systematische Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse. Aus diesen können Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis abgeleitet werden. Das gezielte Beobachten von Kindern und die Dokumentation dessen stellen somit eine wesentliche Grundlage kindheitspädagogischer Arbeit dar. Beobachtung und Dokumentation sollten systematisch und regelmäßig für alle Kinder durchgeführt werden und nicht nur zwecks bestimmter Anlässe, z. B. einem anstehenden Elterngespräch (vgl. HMSI/HKM 2019, S. 115 f). In Kindertageseinrichtungen können grundsätzlich ressourcenorientierte Beobachtungsformen, die eher an den Interessen und Stärken eines Kindes ansetzen und diagnostischen Beobachtungsverfahren, mit dem Ziel Auffälligkeiten in der Entwicklung frühzeitig zu erfassen, unterschieden werden. Dabei können die Übergänge zwischen diesen beiden Beobachtungsformen fließend sein (vgl. Koch & Euker 2020, S. 247).

Ziel einer ressourcenorientierten Beobachtung ist es, sich der Perspektive des Kindes anzunähern und somit mehr Empathie und Verständnis für seine Situation und Wahrnehmung zu bekommen. Es geht darum sich dem Kind offen und lernbereit zuzuwenden, mit dem Ziel Fähigkeiten, Stärken, Interessen und Beweggründe zu dokumentieren. Auch sollen individuelle Entwicklungsverläufe nachvollzogen, Beziehungen des Kindes ausgemacht und Besonderheiten wertgeschätzt werden (vgl. HMSI/HKM 2019, S. 115 f; Daum 2020, S. 240 f). In diesem Kontext ist das Portfolio eine häufig genutzte Dokumentationsform, welche sehr kindorientiert gestaltet werden kann. Hierbei kann das Kind aktiv in den Gestaltungsprozess einbezogen werden und seine Interessen Berücksichtigung finden (vgl. Daum 2020, S. 245). Ein Portfolio kann z. B. Bildungs- und Lerngeschichten, Zeichnungen, Fotos oder gebastelte und gestaltete Werke, Dialoge und Gesagtes des Kindes oder auch standardisierte und strukturierte Beobachtungsbögen enthalten (vgl. HMSI/HKM 2019, S. 116).

Steht die Diagnostik eines Kindes im Fokus, geht es darum einen Überblick über den Stand der Entwicklung und Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen oder -störungen zu bekommen. (vgl. Koch & Euker 2020, S. 247). Dies wird dann relevant, wenn im Alltag einer Kindertageseinrichtung ein Kind auffällt, weil es bestimmte Dinge nicht kann oder meidet, die andere Kinder im gleichen Alter problemlos beherrschen. Aus dieser ersten Auffälligkeit heraus, kann eine

gezielte Einzelbeobachtung erfolgen. Auf Grundlage der Beobachtung und auf Basis pädagogisch-psychologischen Wissens sowie Kenntnissen über die Umweltbedingungen des Kindes können Hypothesen über konkrete Entwicklungsverzögerungen aufgestellt werden. Daraufhin kann ein passendes Diagnostikverfahren ausgewählt werden, um die zuvor aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Der Einsatz eines diagnostischen Verfahrens hat das Ziel, systematische Daten zu gewinnen, die über einen subjektiven Eindruck hinausgehen. Hierbei muss das ausgewählte Verfahren bestimmten Qualitätskriterien entsprechen (vgl. ebd., S. 248 fff). Unabhängig davon um welche Form der Beobachtung es sich handelt, können Beobachtungen in offener, verdeckter oder teilnehmender Form erfolgen (vgl. Gartinger 2009, 33 fff). Auch müssen mögliche Beobachtungs- und Messfehler berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 42).

Sowohl ressourcenorientierte Beobachtungen, als auch diagnostische Tests haben (auch) den Zweck für das Kind passende Entwicklungsangebote oder Förderungen abzuleiten (vgl. Völkel 2022, S. 253 f; Daum 2020, S. 244). Im Falle einer ressourcenorientierten Beobachtung werden bspw. Interessen des Kindes deutlich, die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen dazu bewegen, ein Projekt oder Angebot angelehnt an den Interessen des Kindes zu gestalten. Bei der Feststellung einer Entwicklungsauffälligkeit durch ein diagnostisches Verfahren, kann das Ergebnis eine gezielte Förderung oder das Hinzuziehen weiteren Fachpersonals sein.

Aufbauend auf den Ergebnissen von Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen gehört es zu den Aufgaben von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Voraussetzungen für Förder- und Bildungsprozesse von Kindern zu schaffen, diese zu initiieren, anzuleiten und zu begleiten. Basis aller Bildungsprozesse im Kindesalter ist eine sichere Bindung (vgl. HMSI/HKM 2019, S. 26 f). Als Bindung wird die „enge und dauerhafte emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kind“ (Roth & Strüber 2014, S. 14) bezeichnet, doch auch die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind spielt eine wesentliche Rolle (vgl. Remsperger-Kehm 2022, S. 185). Da die Bezugsperson eines Kindes die sichere Basis darstellt, von der das Kind seine Umwelt erkunden kann (vgl. Lengning & Lüpschen 2019, S. 12), sind auch Fachkräfte in der Einrichtung gefragt, tragfähige und zuverlässige Beziehungen zu Kindern aufzubauen. Dies ist die Grundlage für das Wohlbefinden und die erlebte Sicherheit des Kindes in der Einrichtung und somit die Basis für alle Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die in der Einrichtung stattfinden (vgl. König & Viernickel 2016, S. 1). In dieser Fachkraft-Kind-Interaktion hat ein sensitiv-responsives Verhalten der Fachkräfte hohe Bedeutung. Diese kennzeichnet sich durch die aufmerksame Zugewandtheit gegenüber dem Kind, die passende Interpretation der kindli-

chen Bedürfnisse und eine sofortige Beantwortung dieser. Weiterführend ist sowohl das Schaffen eines Klimas, in dem Gefühle zugelassen und aufgegriffen werden, eine Haltung, durch die dem Kind Respekt, Interesse und Wertschätzung entgegengebracht werden, als auch das Engagement der Fachkraft bedeutsam (vgl. Remsperger-Kehm 2022, S. 187).

Wenn die Grundvoraussetzung einer verlässlichen Bezugsperson erfüllt ist, können Kinder explorieren und weitere Lernprozesse durchlaufen. Wie Kinder lernen, wird unterschiedlich diskutiert. Hierbei ist vor allem die Frage prominent, welchen Einfluss die erblichen Anlagen des Kindes und welchen Anteil sein Umfeld auf die Entwicklung haben (Anlage-Umwelt-Debatte). Hierzu gibt es unterschiedliche theoretische Ansätze. In interaktionistischen Theorien, zu denen auch der ko-konstruktivistischen Ansatz zählt und der u. a. dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegt, wird von einem aktiven Kind und von einer aktiven Umwelt ausgegangen. Lernen wird hier als sozialer Prozess verstanden, in dem sowohl das Kind selber, als auch Erwachsene oder andere Kinder aktiv auf einen Lernprozess einwirken und sich die Welt gemeinsam aneignen. Im Selbstbildungsansatz wird das Kind als aktiver Akteur verstanden, der sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, die Umwelt und andere Menschen bleiben jedoch passiv. Andersherum ist die Annahme exogenistischer Theorien, wie im Behaviorismus, in dem Lernprozesse ausschließlich von außen geprägt werden, während sich in endogenistischen Ansätzen, die Anlagen des Kindes von selber ausbilden, ohne Aktivität des Kindes oder des Umfeldes (vgl. Neuß 2020b, S. 143).

Hinsichtlich der Kindheitspädagogik gibt es zwei zentrale Theorien, die kontrovers diskutiert werden. Die jeweiligen Vertreter dieser Ansätze sind Gerd E. Schäfer und Wassilios E. Fthenakis. Schäfer gilt als Vertreter des Selbstbildungsansatzes, nach dem sich Kinder aus sich selbst heraus mit ihrer Umwelt beschäftigen und hieraus Wissen konstruieren (vgl. Wyrobnik 2020, S.127 f). Schäfer versteht Bildung als eine aktive Beteiligung an der soziokulturellen Umwelt. Hierzu zählen auch soziale Interaktionen. Gehen die sozialen Interaktionen vom Kind aus, ist von Bildungsprozessen die Rede. Werden die Interaktionen hingegen von Erwachsenen initiiert, spricht Schäfer von Erziehungsprozessen (vgl. Schäfer 2019b, S. 65). Um Bildungsprozesse zu unterstützen, geht es nicht darum themenspezifische Förderangebote oder Trainings durchzuführen, sondern die Lernumgebung des Kindes zu gestalten. Diese Umgebung sollte das Interesse und den Forschergeist der Kinder wecken und somit Selbstbildungsprozesse anregen (vgl. Wyrobnik 2020, S.127 ff). Das Bildungsverständnis von Fthenakis wiederum ist ein ko-konstruktivistisches. Hierbei nehmen Erwachsene und auch andere Kinder eine aktivere Rolle ein, als in der Theorie Schäfers. Auch hier prägen die Kinder selber ihre Bildungsprozesse

mit, indem sie sich aktiv mit ihrer Umwelt beschäftigen, jedoch immer durch eine wechselseitige Interaktion mit anderen. In einem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis werden „Wissen‘ und ‚Sinnverständnis‘ in einem sozialen Prozess ausgehandelt und festgelegt“ (Fthenakis, Schmitt, Daut, Eitel & Wendell 2014, S. 20). Das Aufgreifen des kindlichen Interesses durch erwachsene Bezugsperson ist also genauso entscheidend, wie die Eigenaktivität des Kindes und spielt für die Bildungsprozesse eine bedeutende Rolle (vgl. ebd., S. 20 f). Zwischen diesen beiden Ansätzen bestehen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten. Einig sind sich die beiden Vertreter, dass Bildung immer auch durch die Kinder aktiv gestaltet wird. Wie aktiv die Fachkräfte in diesem Prozess werden sollten, wird in den Ansätzen unterschiedlich diskutiert.

Hinsichtlich der Inhalte von Bildungsprozesse finden sich in den Bildungsplänen der Länder folgende Bereiche in unterschiedlicher Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung:

- „Sprachliche Bildung, Kommunikation, Schrift und Medien
- Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung und Technik
- Ästhetisch-kulturelle Bildung und Musik
- Körper-, Bewegungs- und Gesundheitsbildung
- Ethisch-religiöse Bildung
- Lebenspraktisch Kompetenzen; Lebenswelt
- Emotionales und soziales Lernen“ (Neuß 2020b, S. 137).

In diesen Bereichen gilt es die Kinder zu fördern und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen und zu begleiten. Als Hinweis für eine Berücksichtigung der Bereiche schlägt Neuß vor die Bildungsbereiche als Deutungsmuster für solche alltäglichen Situationen zu nutzen, anstatt eine verpflichtende Angebotskultur zu den einzelnen Bildungsbereichen zu etablieren. In vielen Situationen, die Kinder tagtäglich erleben und mit denen sie sich beschäftigen, sind Bildungsprozesse erkennbar, die auch jeweils unterschiedlichen Bildungsbereichen zugeordnet werden können (vgl. ebd., S. 137). Es gibt unterschiedliche Wege, wie Kinder in eine Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und somit in einen Bildungsprozess kommen können. Ein wichtiger Aspekt für kindliche Bildungsprozesse sind unmittelbare Sinneswahrnehmungen. Zudem spielt der symbolische Ausdruck, bspw. in Form von Zeichnungen oder kreativen Werken eine wichtige Rolle, da Kinder ihr inneres Erleben auf diese Weise ausdrücken können. Auch im Einsatz und

Ausdruck von Fantasie können Bildungsprozesse sichtbar werden. Ein besonders entscheidender Weg kindlicher Weltaneignung ist das Spiel³⁴ (vgl. ebd., S. 140 ff).

„Spielen ist ein zentraler Modus kindlicher Weltaneignung und eine der komplexesten und wichtigsten Bildungsbeschäftigungen in der frühen Kindheit. Spielen und Lernen sind dabei untrennbar verbunden“ (ebd., S. 141).

Die Thematik von Bildungs- und Lernprozessen tangiert automatisch das Feld der Didaktik, das sich mit Fragen des Lernens und Lehrens beschäftigt (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 70). Insbesondere organisierte Lernprozesse sind zentraler Gegenstand der Didaktik (vgl. Westerholt & Neuß 2020, S. 166). Sie beschäftigt sich mit den Fragen, „wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“ (ebd., S. 166). Es geht also um den Einsatz bestimmter Methoden, um Kindern ausgewählte Bildungsinhalte zu vermitteln oder die Möglichkeit für eigenständige Bildungsprozesse zu schaffen. Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan sind verschiedene Methoden zur Unterstützung und Moderation kindlicher Bildungsprozesse zusammengefasst:

- Demonstrieren
- Beschreiben
- Ermutigen, Loben, Helfen
- Feedback
- Gruppenbildung
- Singen
- Vorschläge machen
- Erklären und Anleiten
- Üben, Wiederholen und Übertragen (vgl. HMSI/HKM 2019, S. 93).

Darüber hinaus sind auch weitere Methoden, wie bspw. Gruppenkreise, Tagesrituale, Projekte oder Freispiel didaktische Ansätze, die Bildungsprozesse initiieren können (vgl. Westerholt & Neuß 2020, S. 169 ff).

„Ob sie für Kinder tatsächlich zu Lernerlebnissen werden, hängt entscheidend davon ab, ob die Erzieherin die ‚Chancen‘, die diese Situationen bieten, erkennen und nutzen kann und über welche Kenntnisse und Handlungsrepertoires sie in komplexen und oft nicht vorhersehbaren Situationen verfügt“ (ebd., S. 169).

³⁴ Für eine ausführliche Definition siehe Hauser 2016, Kapitel 1

Neben einer sicheren Beziehungsgestaltung als Grundlage, gibt es verschiedene Möglichkeiten kindliche Bildungsprozesse anzuregen, zu gestalten und zu begleiten. Diese finden in vielfältigen inhaltlichen Bildungsbereichen statt, wobei eine zu verschulte Ausrichtung im kindheitspädagogischen Bereich jedoch wenig sinnvoll erscheint. Vielmehr geht es um das Bewusstsein darüber, dass Kinder einen aktiven und interessensgeleiteten Anteil an ihren Bildungsprozessen haben. Es ist somit eine zentrale Aufgabe von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Interessen und Bildungsprozesse der Kinder zu beobachten, zu erkennen, zu dokumentieren und hieraus weitere pädagogische Implikationen abzuleiten und spontan oder in Form von Angeboten oder Projekten hierauf zu reagieren.

Die Kompetenzen hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“ werden in den Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008 und 2011) und der Kompetenzmatrix von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) folgendermaßen beschrieben:

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sollten über die Kompetenz der systematischen Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsverläufe verfügen. Sie haben wissenschaftlich fundiertes und aktuelles Wissen zu diagnostischen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Sie kennen verschiedene Verfahren, bspw. offene oder standardisierte Verfahren, wissen um deren Vor- und Nachteile und können sie situations- und falladäquat einsetzen. Sie kennen und reflektieren die Unterschiede zwischen Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation und sind sich Gefahren der Verzerrung sowie möglicher Fehlerquellen (z. B. selektiver Wahrnehmung) bewusst. Sie verfügen über eine fachspezifische Auswertungs- und Interpretationskompetenz und können Ergebnisse adressatinnen- und adressatenbezogen rückmelden. Sie können diagnostische Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowohl für praktisch-pädagogische Zwecke (z. B. Dokumentation von Entwicklungsverläufen, Tagesabläufen, Portfolio), als auch für wissenschaftliche Fragestellungen einsetzen. Auch sind sie in der Lage souverän mit unvorhersehbaren Ereignissen während der Anwendung umzugehen und können die Verfahren angemessen im Kontext der Abläufe der Einrichtung platzieren. Ergebnisse von Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen werden für die gezielte Entwicklungsförderung von Kindern genutzt (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 62 fff, vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 196 f; Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 77 f).

Um kindliche Bildungsprozessen zu unterstützen sollten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen einen gezielten Bindungsaufbau als Grundlage verstehen und ihre Interaktionen responsiv und somit entwicklungsförderlich gestalten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 194 ff). Da-

rauf aufbauend benötigen sie Methoden zur entwicklungsangemessenen Förderung. Diese beinhalten die Gestaltung von Angeboten für die gesamte Gruppe, bestimmten Zielgruppen oder einzelnen Kindern. Sie können sich spontan an einzelnen Situationen orientieren und direkt am Spiel der Kinder ansetzen. Es können bestimmte Spiele und Freispielphasen eingesetzt werden oder Kinder in bestimmten Situation ermutigt und punktuell begleitet werden. Möglich sind aber auch längerfristig geplante Angebote oder Projekte. Gleichzeitig sollten räumliche Gegebenheiten und Kontextbedingungen in die didaktische Planung einbezogen werden (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 70 fff) sowie kindgerechte Materialien genutzt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 201). Auch die entwicklungsangemessene Gestaltung des Tagesablaufs ist ein wichtiger Aspekt, weshalb Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Lage sein sollten Körperpflege-, Schlaf- und Essenssituationen an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Aber auch soziale Situationen zwischen den Kindern und Konflikte müssen professionelle begleitet und moderiert werden, so dass Kinder die Möglichkeit bekommen, sich durch solche Situationen zu entwickeln (vgl. ebd., S. 200 fff).

Institutionsstrukturen

In den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ fallen rechtliche, organisatorische und konzeptionelle Aspekte. Aufgrund sozioökonomischer Modernisierungsprozesse, wie die Veränderung der Arbeitswelt, verschieben sich die Verantwortungsbereiche zwischen familiären und staatlichen Aufgaben zunehmend. Dies hat zur Folge, dass die Aufgaben des öffentlichen Bereichs zunehmen (vgl. Helm & Schwertfeger 2022, S. 21). Dies betrifft auch die Aufgaben der Kindheitspädagogik. Handlungsfelder in denen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen tätig werden sind vielfältig und wurden bereits in den Kapitel 2.1 und 3.1.2 thematisiert. Überwiegend fallen sie in den Bereich der KJH, der rechtlich im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII vom 26.06.1990 Fassung vom 21.12.2022) geregelt ist. Das Aufgabenspektrum der KJH lässt sich in vier Hauptbereiche unterteilen:

- Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§11-§15)
- Förderung der Erziehung in der Familie (§16-21)
- Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§22-26)
- Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige (§27-35)

Unabhängig davon in welchen Tätigkeitsfeldern Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eingesetzt sind, ist es bedeutsam die rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Strukturen der

Institution zu kennen. Dies ist bedeutsam um eigene Verantwortungen, Zuständigkeiten und Finanzierungsmöglichkeiten einordnen zu können und bei Bedarf an andere Institutionen verweisen zu können, bzw. sich mit diesen zu vernetzen. In der Kindertagesbetreuung (als ein Hauptarbeitsfeld der Kindheitspädagogik (vgl. Helm & Schwertfeger 2022, S. 24), sind bspw. Leitung, Vernetzung, Konzeptionsarbeit und Qualitätsmanagement wichtige Bestandteile der Arbeit.

Der Leitung einer Einrichtung obliegen die Aufgaben von Management, Personalführung und Verwaltung. Zum Management zählen z. B. die Koordination, Planung und Organisation von Aufgaben und Routinen. Aber auch die Personalführung hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen, Arbeitsabläufe und Problemstellungen. Unter Verwaltung lassen sich überwiegend die wirtschaftlichen Aufgaben der Einrichtung zusammentragen (vgl. Strehmel 2022, S. 276).

Die Steuerung von Kindertageseinrichtungen ist dezentral geregelt und obliegt daher vielen unterschiedlichen Akteuren, von denen nur einer die Leitung der Kindertageseinrichtung ist. Bund, Länder, Kommunen und Träger sind weitere Akteure. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer guten Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit diesen Akteuren (vgl. König 2022, S. 269 f). Für die Vernetzung ist meist die Leitung einer Einrichtung zuständig, die Interessen und Orientierungen vertritt, Vereinbarungen trifft und einen regelmäßigen Austausch gewährleistet (vgl. Strehmel 2022, S. 276).

Konzeptionsarbeit ist eine weitere Anforderung, die an Kindertageseinrichtungen gestellt wird. In Konzeptionen werden Orientierungen, Ziele und Methoden der pädagogischen Arbeit der Einrichtung schriftlich festgehalten. Dabei werden örtliche und einrichtungsspezifische Besonderheiten berücksichtigt. Hierin wird auch begründet, warum eine Einrichtung bspw. nach einem bestimmten Konzept arbeitet. Konzepte³⁵ sind im Vergleich zu Konzeptionen nicht nur auf eine bestimmte Einrichtung bezogen, sondern sind allgemeiner formuliert, verfolgen aber eine bestimmte handlungsleitende und normative Ausrichtung. Beispiele hierfür sind die Regiopädagogik, die Waldorfpädagogik, der Situationsansatz, der Waldkindergarten oder das offene Konzept. In einrichtungsspezifischen Konzeptionen wird beschrieben, wie ein solches zugrundeliegende Konzept umgesetzt wird. Aber auch darüber hinaus werden Leitlinien der Arbeit skizziert. Konzeptionen haben auch den Zweck von Repräsentanz und Transparenz, weshalb sie möglichst allgemeinverständlich formuliert sind (vgl. Drieschner 2022, S. 36 f).

³⁵ Konzepte wiederum sind abzugrenzen von Erziehungs- und Bildungstheorien (ausführlich hierzu: Drieschner 2022)

Da in der Konzeption die zentralen Ziele und Leitlinien der Einrichtung beschrieben werden, misst sich hieran auch die Qualität der Einrichtung. Sie wird häufig als Qualitätshandbuch verstanden und wird als Grundlage für die Qualitätsentwicklung einer Einrichtung genutzt. Gründe für Qualitätsentwicklung können vielfältig sein. Neben gesetzlichen Vorgaben und Haftungsfragen, gibt es viele inhaltliche Gründe, die Qualität zu erhalten oder zu verbessern. Hierzu zählen u. a. die Zufriedenheit der Familien in unterschiedlichen Lebenslagen, die sich verändernden Ansprüche und Vorstellungen an Erziehung und Aufwachsen, die Schärfung des eigenen pädagogischen Profils oder die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte. All diese Faktoren tragen wiederum zur Wirtschaftlichkeit der Einrichtung bei, da diese dazu führen, dass sie für Familien attraktiv wird und ihre gesellschaftlichen Aufgaben erfüllt (vgl. Möller & Schlenther-Möller 2016, S. 123 ff). Was unter guter pädagogischer Qualität verstanden wird, ist abhängig von gesellschaftlichen Zielsetzungen und Prozessen. Ein weit verbreitetes Qualitätsverständnis stammt von Tietze, in dem die Qualität daran gemessen wird, inwieweit die Entwicklung und Bildung der Kinder hinsichtlich des körperlichen, emotionalen, intellektuellen und sozialen Wohlbefindens gefördert wird und die Familien in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt werden (vgl. Tietze 2020, S. 466; 1998, S. 20). In seinem Struktur-Prozess-Modell werden die vier Bereiche Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs unterschieden. Unter Orientierungsqualität werden die Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Bildung, Erziehung und Entwicklung von Kindern gefasst. Die Strukturqualität beschreibt die Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse, wie z. B. die Gruppengröße, das Ausbildungsniveau der Fachkräfte oder den Fachkraft-Kind-Schlüssel. Mit der Prozessqualität sind die Angemessenheit von Interaktionen und Anregungen hinsichtlich der Entwicklungsförderung gemeint. Die Passgenauigkeit der Angebote an die Bedürfnisse und Tagesrhythmen der Familien werden unter dem Punkt Qualität des Familienbezugs beschrieben (vgl. Tietze 2020, S. 466 ff).

Aufgrund der beschriebenen Aufgaben benötigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vielfältige Kompetenzen im Bereich der „Institutionsstrukturen“. Diese werden in den Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008 und 2011) und der Kompetenzmatrix von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) folgendermaßen beschrieben: Es werden grundlegende Kenntnisse zum deutschen Erziehungs- und Bildungssystem und aktuellen Entwicklungen der KJH benötigt. Auch sind Kenntnisse über die rechtlichen Grundlagen der KJH von Nöten, die für ihre eigene Arbeit relevant sind. Hierzu zählt vor allem das KJH. Insbesondere sind hierbei Regelungen zur Bedarfsplanung, zur Aufsichtspflicht, zum Datenschutz und zum Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung bedeutsam (siehe auch Kapitel 3.1.4) (vgl. Robert-Bosch-Stiftung

2008, S. 154, Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 74). Darüber hinaus benötigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Methoden der Organisationsentwicklung. Hierunter fallen u. a. Finanz- und Personalplanung, aber auch Öffentlichkeitsarbeit und sozialräumliche Netzwerkarbeit (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 156). Zudem sind Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich Konzeptionsentwicklung, Qualitätsmanagement und -sicherung von Nöten. Sie sollten in der Lage sein, konzeptionelle Arbeit, unter Berücksichtigung der Vorgaben der Bildungs- und Erziehungspläne zu leisten, dabei verschiedene Themenfelder aufzugreifen (z. B. Inklusion, Zusammenarbeit mit Eltern, Transitionen, etc.) und diese beständig weiterzuentwickeln. Hinsichtlich der Fragen nach Qualität in kindheitspädagogischen Einrichtungen verfügen sie über ein breites, wissenschaftlich fundiertes Wissen und können eigenständige Positionen entwickeln sowie Qualitätskriterien analysieren und evaluieren. All diese Kompetenzen befähigen darüber hinaus auch für eine Leitungstätigkeit (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S.227 fff).

Kommunikationsprozesse

Unter den Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ werden verschiedene Aspekte von Kommunikation gefasst, die nicht die unmittelbare Arbeit mit den Kindern betreffen. Daher stehen hierbei Gesprächssituationen mit Eltern und Bezugspersonen oder Teammitgliedern mit Vordergrund.

Wie die Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet werden soll, verdeutlichen die Ansprüche der Bildungspläne. Hier wird die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gefordert, in der pädagogische Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich kooperieren (z. B. HMSI/HKM 2019, 108; MKFFI/MSB³⁶ 2018, 61 ff; BSAS/SFM 2019, 426 ff). Es wird das Ziel verfolgt,

„[...] die individuelle Bildungsbiografie des Kindes gemeinsam und nachhaltig zu begleiten und Anschlussperspektiven zu eröffnen, zu sichern und zu optimieren. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern müssen insbesondere die sozialen und kulturellen Besonderheiten der jeweiligen Elterngruppen in Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege, Schule und Sozialraum berücksichtigen“ (MKFFI/MSB 2018, 61).

Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird dies folgendermaßen verdeutlicht: „Hier öffnen sich beide Seiten füreinander, tauschen ihre Erziehungsvorstellungen aus und kooperieren zum Wohl der Kinder“ (HMSI/HKM 2019, S. 108). Diese gleichberechtigte Partnerschaft kann sich in vielen unterschiedlichen Angeboten zeigen. Im Optimalfall beginnt sie, wenn das Kind

³⁶ Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI/MSB)

in die Einrichtung kommt mit einem Aufnahmegespräch und einer Eingewöhnungsphase. Weiterhin sollte ein regelmäßiger Kontakt und Austausch zwischen Eltern und Fachkräften bestehen, z. B. durch Tür-und-Angel- oder Entwicklungsgespräche, Hospitationen, Elternabenden, Informationsweitergabe, Elternaktionen u.v.m. (vgl. Hess 2020, S. 327). Zur Zusammenarbeit mit Eltern zählen auch Beratungsgespräche. Im Kontext von Kindertageseinrichtungen ist diese als sozialpädagogische Beratung einzuordnen und somit abzugrenzen von psychologischer oder psychotherapeutischer Beratung. Zudem erstrecken sich die Formate der Beratung von informellen Tür-und-Angel-Gesprächen bis hin zu formalisierten Beratungssituationen. Häufige Themen von Elternberatung sind die Eingewöhnung in die Kita oder die Transition in die Schule, regelmäßige Entwicklungsgespräche sowie konkrete Auffälligkeiten in der Entwicklung eines Kindes oder andere Sorgen der Eltern. Meist stehen also Themen im Vordergrund, die das Alltagsleben der Kinder und Familien betreffen (vgl. Neuß 2020c, S. 317 f). Für eine professionelle Gesprächsführung und der damit einhergehenden Beziehungsgestaltung benötigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Kommunikations- und Beratungskompetenzen sowie einen reflexiven Umgang mit eigenen Vorannahmen und Haltungen (vgl. ebd., S. 318; Barnikol 2022, S. 215 f).

Nicht nur in der Zusammenarbeit mit Eltern stehen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vor Aufgaben, die bewusster Kommunikation bedürfen. Auch im Hinblick auf die Arbeit im Team braucht es hierfür Kompetenzen. Aktuell verzeichnet sich ein Trend zu stärker qualifikationsheterogenen Teams und ein Rückgang qualifikationshomogener Team in Kitas. Teams, die voranging aus Erzieherinnen und Erziehern bestehen, haben deutlich abgenommen, während besonders Teams, die einen höheren akademischen Anteil haben, wachsen. Aber auch Team, die insbesondere durch heilpädagogische Fachkräfte ergänzt werden, haben zugenommen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 55). Unabhängig davon ob Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen oder anderen Handlungsfeldern tätig sind, ist die Kommunikation mit anderen Teammitgliedern essentiell. Insbesondere die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erfordert einen systematischen und gezielten Austausch über die eigenen Arbeitsweisen (vgl. Strehmel 2022, S. 282). Um ein produktives Teamgefüge zu erreichen, muss sichergestellt sein, dass eine gemeinsame Grundlage der Arbeit besteht und nicht jede Fachkraft eine eigene Agenda verfolgt. Hierfür können sechs Aspekte gelungener Teamarbeit benannt werden: Gemeinsame Ziele, abgestimmte Interaktionen, anerkannte Strukturen, anerkannte Rollen, gemeinsame Normen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl (vgl. Fialka 2011, S.143). Nicht selten brauchen Teams gezielte Unterstützung, um sich systematisch zu entwickeln. In dem Prozess sich zu einem produktiven Team zu entwickeln, können vier

Phasen identifiziert werden: Forming, Storming, Norming und Performing. In der ersten Phase des Formings sind die Beziehungen innerhalb des Teams eher oberflächlich, es herrscht Unsicherheit über die Beziehungsstrukturen und es fällt schwer fachliche Fragen tiefergehend zu diskutieren. In der zweiten Phase des Stormings, entwickeln sich erste Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden. So entstehen Cliquen und einzelne Personen finden klarere Rollen oder beanspruchen Führung. Konflikte werden spürbar, bleiben aber meist noch unausgesprochen. Die dritte Phase des Normings führt zu einer Festigung der Entwicklungen aus der zweiten Phase. Häufig werden diese durch konkrete Regeln festgehalten und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt sich. In der letzten Phase des Performings kann Teamarbeit entstehen, die konstruktiv und effektiv ist. Das Team ist in sich gefestigt und vertraut, hat klare Regeln und Strukturen und kann seine Aufgaben sehr gut erfüllen. Hierdurch entsteht Flexibilität und eine Balance im Beziehungsgefüge und der Aufgabenteilung (vgl. ebd., S. 147 fff). Der Einrichtungsleitung kommt in diesem Prozess eine wichtige Rolle zu. Sie muss immer wieder neu eruieren in welcher Phase sich ihr Team befindet und die jeweilige Phase aktiv begleiten und unterstützen sowie ihren eigenen Platz im Team finden (vgl. ebd., S. 150 fff).

Kommunikationsprozesse bewusst zu gestalten, ist demnach Teil der kindheitspädagogischen Aufgaben und ist ein querschnittlicher Kompetenzbereich, der auch für die Arbeit mit den Kindern und in der Institution essentiell ist. Folgende Kompetenzen werden in den Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008 und 2011) und der Kompetenzmatrix von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) beschrieben:

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sollten alltägliche und kommunikative Situationen mit Eltern fachlich angemessen gestalten, interpretieren und bei Bedarf Schlussfolgerungen für weitere Gespräche ziehen können. Hierzu zählt auch die Fähigkeit einzuschätzen, ob weitere Unterstützung notwendig ist. Eine Familie sollte dabei als gesamtes System in ihrem soziokulturellen Umfeld begriffen und eingeschätzt werden. Darüber hinaus ist es bedeutsam die Bedarfe der Familie in Gesprächen oder durch Abfragen zu erfassen und in die eigene Arbeit einzubeziehen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 70 f). Zu den Kommunikationsprozessen mit den Eltern zählt zudem u. a. die Beratung zur Stärkung der elterlichen Kompetenz (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 221) die Bearbeitung von Konfliktfällen sowie die Gestaltung des alltäglichen Kontaktes (vgl. ebd., S. 216 f). Hinsichtlich der Teamarbeit ist es relevant, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu einer konstruktiven Teamkultur beitragen können. Dies umfasst sowohl die gemeinsame Planung und Ausgestaltung pädagogischer Prozesse, als

auch die Gestaltung einer konstruktiven angemessenen Konfliktkultur. Darüber hinaus berücksichtigen sie inklusive Aspekte, indem Diversität in Teams gefördert wird (vgl. ebd., S. 225 ff). Zudem benötigen sie fundiertes Wissen über Teamarbeit, um fachliche Inhalte und Handlungsweisen im Team zu diskutieren (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 28, 75). Weiterführend sollten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Lage sein mit dem Träger sowie anderen Einrichtungen und Netzwerkpartnern zu kooperieren. Sie kommunizieren z. B. mit Erziehungsberatungsstellen, dem Jugendamt oder therapeutischem Personal, um Kinder und Familien an diese zu verweisen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 24).

Inklusion und Diversität

Der Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ umfasst vor allem inklusives und diversitätsensibles Handeln, welches rechtlich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention begründet werden kann. Aufgrund der Konvention besteht in Deutschland seit dem Jahr 2009 die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems. Inklusion meint in diesem Sinne das Recht auf „umfassende und selbstbestimmte Teilhabe“ (Heimlich 2013, S. 8). Somit steht nicht die individuelle Einschränkung eines Kindes im Fokus, sondern die gesellschaftlichen Kontextbedingungen, die zur Einschränkung oder Befähigung eines Menschen beitragen (vgl. ebd., S. 13). Die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems hat auch Konsequenzen für die Kindheitspädagogik. Es gilt somit die eigene Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder und Familien zu orientieren, um diesen einen uneingeschränkten Zugang zu allen Angeboten zu ermöglichen. Hierzu zählt z. B. die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse aller Kinder und ihrer Familien ernst zu nehmen, sich auf diese einzustellen, Verantwortung für diese zu tragen und sich nach Bedarf weiter zu qualifizieren (vgl. Tures 2022, S. 241). Dies gilt unabhängig von Normvorstellungen, Diagnosen, Behinderungen, Besonderheiten, kulturellen und sprachlichen Verschiedenheiten oder des Geschlechts. Um dies umzusetzen besteht eine Notwendigkeit darin, Vielfalt als Grundlage der eigenen Arbeit anzuerkennen. In einem solchen egalitären Differenzverständnis werden Unterschiede zwischen Menschen nicht als Legitimation für Hierarchie, Unterdrückung und Dominanz angenommen (vgl. Prengel 2019b, S. 190). Aktuell stehen meist die vier Differenzkategorien Kultur, Ability³⁷, Gender und soziale Herkunft im Fokus der Auseinandersetzung mit Inklusion. Auch wenn ein inklusives Verständnis nahelegt, Vielfalt unabhängig von bestimmten Kategorien zu denken, haben sich aus diesen Differenzkategorien in der Vergangenheit besonders marginalisierte Gruppen und

³⁷ Ability bezieht sich auf das individuelle Ausmaß an Fähigkeiten, Behinderungen und Begabungen (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 87)

somit Ausgrenzung und Diskriminierung entwickelt, weshalb es diese zu berücksichtigen gilt. (vgl. Gramelt 2021, S. 11 f). Sensibilität hinsichtlich dieser Differenzlinien ist für die pädagogische Arbeit mit Kindern und ihren Familien relevant, um bestimmte Diskriminierungen nicht zu reproduzieren und gezielt dagegen wirken zu können.

Vor dem Hintergrund zunehmender Vielfalt in der Gesellschaft, wird dies umso wichtiger. Das klassische Familienbild von Vater, Mutter und Kind entspricht heutzutage nicht mehr der Lebensrealität vieler Menschen. Familienmodelle, Wohnformen und Paarkonstellationen werden immer heterogener und die gesellschaftlich akzeptierten Möglichkeiten der Lebensgestaltung wachsen. Hinzu kommen die Folgen der Globalisierung, durch die auch die kulturelle und sprachliche Vielfalt in unserer Gesellschaft wächst. Dies wirkt sich auf das Aufwachsen von Kindern aus. Die Vielzahl an Erziehungsvorstellungen, Elternkonstellation, kulturellen und religiösen Einflüssen nimmt zu (vgl. ebd., S. 8). Somit sehen sich auch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrer Arbeit mit dieser wachsenden Heterogenität und dem gleichzeitigen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung konfrontiert.

Welche Kompetenzen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in diesem Zusammenhang haben sollen, wird im Folgenden, anhand der verschiedenen Handreichungen dargestellt:

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen haben Wissen und Kenntnisse über verschiedene Heterogenitätsdimensionen, insbesondere zu Ability, Gender, Kultur und dem sozioökonomischen Hintergrund und sind in der Lage diese in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Sie wissen um die sozial konstruierten Normvorstellungen dieser Bereiche und sind sensibilisiert für die Diskriminierungsprozesse dieser marginalisierten Gruppen und deren Folgen, z. B. kennen sie den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildungschancen. Sie handeln gendersensibel, indem sie mit den Sozialisations- und Entwicklungsprozessen der weiblichen, männlichen und diversen Geschlechterrollen vertraut sind, diese kritisch hinterfragen und auch ihre eigene Geschlechtsidentität sowie deren Einfluss auf ihre Professionalität reflektieren. Sie setzen sich aktiv mit den kulturellen Bedingungen von Familien mit Migrations- oder Fluchtgeschichte auseinander, reflektieren eigene Vorurteile und kulturelle Prägungen. Zudem verfügen sie über Methoden, Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstufen zu fördern und unterstützen sie in ihren individuellen Entwicklungsprozessen. Sie erkennen Heterogenität als Teil ihrer Arbeit an und verfügen über Kenntnisse vorurteilsbewusster und diskriminierungskritischer Pädagogik sowie über die UN-BRK und die Kinderrechtskonvention. Sie moderieren Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse, die unter Kindern entstehen und haben Strategien solche Prozesse professionell aufzulösen. Sie nutzen gezielt Methoden und Möglichkeiten, Partizipation für alle

Kinder zu fördern. Auch sind sie in der Lage notwendige Maßnahmen zum Schutz von Kindern in die Wege zu leiten. Dabei gehen sie selbstreflexiv mit ihren eigenen Orientierungen um und sind bereit sich auf die Zusammenarbeit mit Kindern und Familien, anderer Lebensrealitäten, als der eigenen, einzulassen. Eine diversitätssensible Haltung nehmen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auch in der Zusammenarbeit mit Familien ein (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 206 ff; Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 86).

3.2.4 Prädiktoren der Kompetenzentwicklung im kindheitspädagogischen Studium

Neben der Bestimmung von Kompetenzbereichen der Kindheitspädagogik, sind zudem Prädiktoren für den Kompetenzerwerb vor und während des Studiums ein zentrales Erkenntnisinteresse der Arbeit. Demnach wird der prädiktive Zusammenhang des Studiums auf die Kompetenzentwicklung in den Blick genommen. Gleichzeitig ist jedoch auch der prädiktive Zusammenhang praktisch-pädagogischer Erfahrungen vor und während des Studiums relevant. Im Folgenden werden daher passenden Studienergebnisse zusammengetragen, die sich mit diesen Aspekten befassen.

Hinsichtlich der Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischer Erfahrung im Allgemeinen, bspw. durch pädagogische Nebentätigkeit während des Studiums, zum Kompetenzerwerb, liefert eine Studie von Weltzien und Söhnen (2020) relevante Hinweise. Es wurden die Zusammenhänge von Einstellungen zu Inklusion, Möglichkeiten zur inklusiven Praxiserfahrung sowie Selbstwirksamkeitserwartungen und positivem Kompetenzerleben in diesem Bereich untersucht. Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass alleine die Möglichkeit zum inklusiven Handeln ein Prädiktor für eine positive Einstellung gegenüber Inklusion darstellte. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Möglichkeit praktisch-pädagogischen Handelns die Einstellung beeinflusst. Zudem ließen sich Hinweise auf Zusammenhänge zwischen positiven Einstellungen hinsichtlich Inklusion und dem subjektiven Kompetenzerleben in diesem Bereich finden (vgl. S. 101 f). Demnach gibt diese Studie Hinweise darauf, dass pädagogisch-praktisches Handeln an sich mit höheren Kompetenzen im Zusammenhang stehen kann.

Im Hinblick auf pädagogische Vorerfahrung, stellt sich für diese Arbeit die Frage, ob pädagogische Vorerfahrung zu einer höheren Kompetenzeinschätzung zu Studienbeginn führt und diese über das Studium hinweg positiv beeinflusst. Daher ist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Vorwissen auf Lernprozesse im Allgemeinen hilfreich. In einer psychologischen Metaanalyse konnte gezeigt werden, dass Vorwissen auf Lernprozesse eine prädiktive Wirkung haben kann, es jedoch nicht zwingend muss. Vielmehr besteht noch Forschungsbedarf

dahingehend, welche Art von Vorwissen sich unter welchen Bedingungen, wie auswirkt (vgl. Simonsmeier et al. 2021, S. 20). Insbesondere scheinen drei Kriterien entscheidend zu sein, wenn es um die Frage geht, ob sich Vorwissen positiv auf Lernprozesse auswirkt: Die Aktivierung, die Relevanz und die Kongruenz. Hierbei ist zunächst entscheidend, dass grundsätzlich auf vorhandenes Vorwissen zurückgegriffen werden kann, es also aktiviert wird, wenn solches vorhanden ist. Wenn dies geschieht, ist die Relevanz dieses Wissens ebenfalls von Bedeutung. Sollte das Vorwissen keinen relevanten Nutzen für die neuen Lerninhalte haben, kann dies eher hinderlich sein, da es zu Irritationen im Lernprozess kommen kann. In einem letzten Schritt kann Vorwissen helfen, wenn es kongruent zu den neuen Lerninhalten ist, d. h. das neue Wissen gut an das alte Wissen anknüpft und sich nicht widerspricht (vgl. Brod 2021, S. 1 f).

Betrachtet man die Frage mit Hinblick auf die Kindheitspädagogik, so weisen die wenigen vorliegenden Studien in der Tendenz auf positive Bedeutung von pädagogischer Vorerfahrung für die Kompetenzentwicklung hin. In einer deutschlandweiten Erhebung aus dem Jahr 2008 wurden Studierende der Kindheitspädagogik, in den damals noch recht neu entwickelten Bachelorstudiengängen befragt. Ziel der Studie war es Einblicke in die ersten Erfahrungen der Studierenden mit den neuen Studiengängen zu gewinnen (vgl. Helm 2011, S. 11). Hierbei hatten 67 % der Befragten bereits vor Studienbeginn ein Praktikum im pädagogischen Bereich und 29 % ein soziales Jahr absolviert, wobei die Quoten der Vorerfahrung bei Pädagogischen und Fachhochschulen höher ausgeprägt waren, als bei den universitären Studiengängen, da dies dort teilweise eine Zugangsvoraussetzung darstellte. Dabei hatten knapp 25 % bereits eine abgeschlossene Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu Studienbeginn. Wenn bereits vor und neben dem Studium eine Erwerbstätigkeit ausgeübt wurde, so stellte dies bei einem Großteil der Befragten eine Tätigkeit in Kindertagesstätten dar (vgl. ebd., S. 29 fff). Hinsichtlich der Vorbereitung auf das Studium, fühlten sich Studierende mit sozialpädagogischer Vorausbildung signifikant besser auf das Studium vorbereitet, als Studierende ohne eine solche (vgl. ebd., S. 36). Ein ähnliches Bild zeichnete sich hinsichtlich des selbsteingeschätzten Leistungsstands sowie verschiedener Kompetenzbereiche (z. B. Fachwissen, Analytisches Denken und Forschen) ab. In all diesen Punkten schätzten sich Studierende mit sozialpädagogischer Ausbildung besser ein als andere Studierende und schienen auch innerhalb des Studiums stärkere Weiterentwicklungen bei sich festzustellen (vgl. ebd., S. 60 ff). Ergebnisse von Strohmer und Mischo (2015) weisen auf ein höheres Wissensniveau über sprachliche Entwicklung und Förderung von Kindern bei studierten Fachkräften im Vergleich zu berufsschul ausgebildeten Fachkräften hin. Bemerkenswert ist jedoch, dass das Mehr an Wissen nicht durch die Ausbildungsart (Studium oder Fachschulausbildung) entstand, sondern auf ein bereits zu Beginn der Ausbildung bestehendes

Vorwissen zurückzuführen war. Demnach hatten Studierenden im Vergleich zu Auszubildenden bereits vor der beginnenden Ausbildung ein höheres Maß an Wissen in diesem Bereich. Dieses Wissen stieg jedoch, im Verhältnis betrachtet, durch das Studium nicht stärker an, als durch die Ausbildung, vielmehr starteten die angehenden Fachkräfte, die sich für ein Studium entschieden bereits mit einem Wissensvorsprung (vgl. ebd., S. 130). Diese Ergebnisse können also darauf verweisen, dass ein höheres Ausgangslevel an Kompetenz, das nach Helm (2011) möglicherweise mit Vorerfahrung im Zusammenhang steht, zu Beginn des Studiums auch für ein höheres Level am Studienende spricht.

Eine weitere Studie von Reyhing, Lieb und Perren (2022) untersuchte, inwieweit vorhandenes Vorwissen auf den subjektiven Nutzen von Fortbildungen im Bereich der Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern wirkt. Hierbei wurde vor Fortbildungsbeginn die Interaktionsqualität der Fachkräfte mit Hilfe des Instruments „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) (vgl. Teachstone 2023) gemessen und dies in Verbindung mit dem empfundenen Nutzen der einzelnen Fortbildungsmodule gebracht. Einzelne Module wurden besonders von jenen Fachkräften als nützlich betrachtet, die wenig Vorwissen (gemessen anhand der Interaktionsqualität) mitbrachten. Von anderen Modulen wiederum profitierten besonders jene Fachkräfte, die ein höheres Ausgangslevel hatten (vgl. Reyhing et al. 2022, S. 167, 170 ff). Auch wenn diese Studie sich auf die Auswirkungen von Fortbildungen bereits ausgebildeter pädagogischer Fachkräfte bezieht, ist sie aufgrund der betrachteten Wirkung des Vorwissens dennoch relevant.

In schulpädagogischen Studien zeigen sich jedoch in der Tendenz keine Zusammenhänge zwischen pädagogischer Vorerfahrung und späteren Kompetenzen: Lerche, Weiß und Kiel (2013) konnten keine oder nur leichte Zusammenhänge zwischen pädagogischer Vorerfahrung und der Motivation, dem Interesse an den Studieninhalten, den eigenen Erfolgserwartungen für pädagogisches Handeln und der Sicherheit mit der beruflichen Entscheidung finden. Es wurde hier zwar keine Kompetenz im expliziten Sinne erhoben, aber zumindest Motivation kann als Kompetenzfacette angesehen werden (siehe Kapitel 3.2.1) und ein fachliches Interesse könnte möglicherweise mit späteren Wissensbeständen zusammenhängen. In einer weiteren Untersuchung von Bach (2013) konnten ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge zwischen pädagogischer Vorerfahrung und Kompetenz im Praktikum, weder zu Beginn, noch am Ende des Praktikums nachgewiesen werden (vgl. S. 198). Dies zeigte sich ebenfalls in einer Untersuchung mit dem Fokus auf Sportlehrkräften (vgl. Oesterhelt, Gröschner, Seidel & Sygusch 2012). In

einer Studie von Mayr (2006) wurde deutlich, dass pädagogische Vorerfahrung zwar den Einstieg in das Praktikum erleichterte, aber langfristig keine besseren Praxisleistungen hierdurch bedingt wurden (vgl. 156). Auch Ergebnisse von Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012) deuten an, dass pädagogische Vorerfahrung den Einstieg in das Berufsleben erleichtern und zu einer höheren Berufszufriedenheit führen kann (vgl. S. 285 ff). Bei Moser und Hascher (2000) konnten hinsichtlich pädagogischer Vorerfahrungen sowohl positive, als auch negative Zusammenhänge mit den Kompetenzen im Praktikum aufgezeigt werden (vgl. S. 82 f).

In der Längsschnitt-Studie AVE (siehe auch Kapitel 3.1.2), die als Kohorten-Sequenz-Design angelegt ist, wurde zum einen mit selbsteingeschätzten Kompetenzen, zum anderen aber auch mit objektiven Messungen im Bereich der Sprachförderkompetenz und naturwissenschaftlichem Lernen gearbeitet. Hierbei wurden sowohl Auszubildende zur Erzieherin oder zum Erzieher, als auch Studierende der Kindheitspädagogik in die Untersuchung miteinbezogen (vgl. Mischo 2017b, S. 93, 98, 100). Generell geben die Ergebnisse Hinweise auf einen allgemeinen Kompetenzanstieg während Studium und Ausbildung. Im Hinblick auf die Studiengänge schien das Ausmaß des Kompetenzgewinns jedoch auch vom jeweiligen Studiengangprofil abzuhängen. Somit scheint nicht die Akademisierung alleine für eine voranschreitende Professionalisierung zu sorgen, sondern auch die Ausgestaltung der Studiengänge spielt eine bedeutsame Rolle (vgl. Mischo 2016, S. 593; Mischo 2017b, S. 103 f).

Ableitungen für die eigene Untersuchung

In den genannten Studien liegen unterschiedliche Konstrukte zugrunde, um Kompetenz oder ähnliche Dimensionen (z. B. Wissen, Haltung) zu messen, die weiterführend auch unterschiedlich operationalisiert werden. Dennoch kann mit Blick auf das Kompetenzmodell der Frühpädagogik (siehe Kapitel 3.2.2) attestiert werden, dass es sich in den Fällen, in denen nicht Kompetenz als allgemeines Konstrukt untersucht wird, dennoch um Facetten von Kompetenz handelt. Sowohl Wissen (Strohmer & Mischo 2015), Haltung (Weltzien & Söhnen 2020), als auch die konkrete Handlung (Reyhing et al. 2022) sind Teile des Kompetenzmodells der Frühpädagogik (siehe Kapitel 3.2.2). Daher sind die Ergebnisse für diese Untersuchung durchaus wichtige Ansatzpunkte.

Die Ergebnisse von Weltzien und Söhnen (2020) legen nahe, dass Haltungen und Einstellungen, die durch praktische Erfahrungen entwickelt werden können, möglicherweise wiederum den Wissenserwerb im Studium positiv beeinflussen. Der Grundgedanke hierbei ist, dass also

pädagogische Erfahrungen im Allgemeinen, Einstellungen zu bestimmten Themen und Tätigkeiten beeinflussen und somit auch das Interesse an Inhalten des Studiums wecken und den Kompetenzerwerb im Studium mit beeinflussen. Dies kann dafürsprechen, dass pädagogische Erfahrung vor und/oder neben dem Studium grundsätzlich positiv mit dem Kompetenzerwerb in Verbindung stehen könnte. Somit liegt hierin ein Hinweis für einen positiven Zusammenhang pädagogisch-praktischer Tätigkeit im Allgemeinen und dem Kompetenzerwerb im Studium.

Wird spezifischer die pädagogische Vorerfahrung in den Blick genommen, weisen die kindheitspädagogischen Untersuchungen eher auf einen positiven Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung hin, während vorliegende schulpädagogische Studien diesen Zusammenhang nicht zeigen. Es stellt sich die Frage, ob pädagogische Vorerfahrungen den Kompetenzstand zu Beginn des Studiums beeinflussen und, ob ein möglicher Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Vorerfahrung über die Dauer des Studiums Bestand hat. Anders formuliert: Verflüssigt sich ein höheres Ausgangslevel der Kompetenz (bedingt durch Vorerfahrung) im Verlauf des Studiums oder profitieren Studierende mit Vorerfahrung möglicherweise über die gesamte Studiendauer hiervon? Die kindheitspädagogischen Studien (vgl. Helm 2011; Strohmmer & Mischo 2015; Reyhing et al. 2022) deuten eher auf einen positiven Zusammenhang hin.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit das Studium selber prädiktiv im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung steht, weisen bisherige Ergebnisse (vgl. Mischo 2016; Mischo 2017b) auf einen positiven Zusammenhang hin.

3.2.5 Zwischenfazit kompetenztheoretische Perspektive

In der kompetenztheoretischen Perspektive auf kindheitspädagogische Professionalisierung stehen vor allem die Fragen im Fokus wie kindheitspädagogische Kompetenz definiert und beschrieben werden kann, was kompetentes kindheitspädagogisches Handeln ausmacht und damit einhergehend, welche inhaltlichen kindheitspädagogischen Kompetenzbereiche es gibt.

Hinsichtlich des Kompetenzbegriffes zeigt sich eine hohe Heterogenität an Definitionen und Beschreibungsversuchen. Angelehnt an Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011) wird zwischen einem kognitionsbezogenen und einem handlungsbezogenen Kompetenzverständnis unterschieden. Im kognitionsbezogenen Verständnis werden innere, kognitive und vor allem handlungsvorbereitende Aspekte von Kompetenz definiert (z. B. Chomsky 1971; Klieme & Hartig 2007), während im handlungsbezogenen Verständnis die Ausführung der Handlung selber Teil der Kompetenz ist. Diesen Begriffsbestimmungen liegt meist ein ganzheitlicheres Verständnis zugrunde. In der Definition der OECD (2003) wird bspw. auch klar hervorgehoben,

dass Kompetenzen nicht gleichzusetzen sind mit Fähigkeiten, sondern mehr umfassen. Auch nach Erpenbeck (2010) vollzieht sich Kompetenz erst im Handeln und umfasst die Bestandteile Wissen, Werte, Fähigkeiten, Erfahrungen und Willen (vgl. S. 18). Kritik am Kompetenzbegriff wird hinsichtlich einer Überwertung (Sander 2013), Begriffsleere (Krautz 2017) und Verabschiedung moralischer Setzungen (Schäfer 2019a) geübt. All diese Kritikpunkte sind jedoch deutlich abhängig von dem zugrundeliegenden Kompetenzverständnis und -modell und können nicht pauschal gelten, da es keine allgemeingültige Definition von Kompetenz gibt. Für die Kindheitspädagogik dient das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) als Grundlage. Dieses ist ein Prozessmodell, was bedeutet, dass kompetentes Handeln zirkulär betrachtet wird. Handlungssituationen werden anhand des Modells beschrieben, indem das Zusammenspiel und aufeinander Einwirken einzelner Bestandteile als Prozess dargestellt werden. Dabei geht es nicht um die Bestimmung eines Kompetenzniveaus oder schwerpunktmäßig um die Aufgliederung in verschiedene Kompetenzfacetten, sondern um den Prozess der Handlung. In diesem Modell werden die Bereiche Disposition und Performanz unterschieden, die jeweils eigene Bestandteile beinhalten. Darüber hinaus sind die professionelle Haltung, welche die Handlung selber maßgeblich beeinflusst, und die Reflexion, die auf alle Bereiche des Modells einwirkt, weitere Bestandteile des Modells. Im Hinblick auf die professionelle Haltung zeigen sich begriffliche Unschärfen. So lassen sich die Begriffe Haltung und Habitus kaum voneinander unterscheiden. Im Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) wird der Begriff der professionellen Haltung für die Kindheitspädagogik genutzt. Hierunter fallen insbesondere Wert- und Normvorstellungen sowie Einstellungen und Deutungsmuster. Hierzu zählen nach Nentwig-Gesemann et al. (2012) auch das Kind- und Selbstbild, welches in pädagogischen Handlungen zum Tragen kommt. Bestandteil der professionellen Haltung ist der forschender Habitus. Hierbei geht es darum forschungsmethodisches Wissen und Erfahrungen zu sammeln und die hieraus gewonnene Blickweise auf die pädagogische Praxis anzuwenden. Reflexionsprozesse als Teil kindheitspädagogischer Kompetenz sind sehr eng mit der professionellen Haltung verknüpft. Sie sollte sowohl praktische Handlungen, aber auch eine wissenschaftlich-theoretische Ebene einschließen. U. a. geht es dabei um die Widersprüche zwischen theoretischen Ansätzen und praktischer Handhabbarkeit, aber auch das eigene Wissen sowie den Einfluss der eigenen biographischen Prägung auf das Handeln gilt es zu reflektieren. Ferner wurden die vier Kompetenzbereiche, die im empirischen Teil der Arbeit im Fokus stehen, vorgestellt und eine eigene (noch anhand der Daten zu überprüfende) Kompetenzstruktur entwickelt. Die Kompetenzbereiche sind „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“,

„Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“. Diese Einteilung ist anschlussfähig an bisherigen Systematisierungen. Der handlungsfeldbezogene Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ umschließt Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse von Kindern, um auf deren Grundlage Bildungs- und Förderungsangebote abzuleiten. „Institutionsprozesse“ als zweiter handlungsfeldbezogener Kompetenzbereich schließt u. a. rechtliches Wissen, Organisationsentwicklung, und konzeptionelle Aufgaben ein. Der querschnittliche Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ bezieht sich auf Gesprächssituationen mit erwachsenen Akteuren, wie Eltern, Teammitgliedern oder weiteren Netzwerkpartnern. Der zweite querschnittliche Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ schließt das Bewusstsein über Differenzkategorien und ein entsprechendes diversitätssensibles Handeln ein.

Da es auch ein Erkenntnisinteresse der Arbeit ist, zu untersuchen, welche Prädiktoren für die Kompetenzentwicklung im kindheitspädagogischen Studium bedeutsam sind, wurde diesbezüglich der Forschungsstand beleuchtet und Ableitungen für die eigene Untersuchung formuliert. Hier weisen bisherigen Forschungsergebnisse auf die Relevanz unterschiedlicher praktischer Erfahrungen für die Kompetenzentwicklung hin. Im weiterführenden empirischen Teil der Arbeit werden hieraus Forschungsfragen entwickelt und passende Hypothesen aufgestellt (Kapitel 4). Daraufhin wird das konkrete methodische Vorgehen der Arbeit erläutert (Kapitel 5) und die Ergebnisse vorgestellt (Kapitel 6).

4 Forschungsfragen und Hypothesen

Aus den im Theoriekapitel dargestellten Erkenntnissen werden vier Forschungsfragen abgeleitet und zu überprüfende Hypothesen formuliert, denen in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird.

Forschungsfrage 1: Lässt sich die vierfaktorielle Kompetenzstruktur, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen („Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“) und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen („Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“), anhand der Daten abbilden?

Mit Forschungsfrage 1 wird das Ziel verfolgt, die in Kapitel 3.2.3 vorgestellte Kompetenzstruktur, die aus den beiden handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ sowie den beiden querschnittlichen Kompetenzbereichen „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ besteht, zu überprüfen. Für jeden Kompetenzbereich werden einzelne Items des vorliegenden Fragebogens ausgewählt, die den jeweiligen Bereich abbilden und als Skala zusammengefasst (siehe Kapitel 5.6.2.1 und 6.2). Es wird folgende Hypothese (siehe Tabelle 3) aufgestellt:

Tabelle 3. Hypothese 1 zur Forschungsfrage 1. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen

Hypothese 1	
H ₁	Das Kompetenzmodell, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen findet sich in den vorliegenden Daten wieder.
H ₀	Das Kompetenzmodell, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen findet sich in den vorliegenden Daten nicht wieder.

Forschungsfrage 2: Schätzen sich Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung zu Beginn des Studiums kompetenter ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung?

Mit Forschungsfrage 2 wird in den Blick genommen, inwieweit pädagogische Vorerfahrung ein Vorteil für die Kompetenzeinschätzung zu Beginn des Studiums darstellen kann. Die in Kapitel 3.2.4 ausführlich erörterten Studienergebnisse weisen in der Tendenz eher auf einen positiven Zusammenhang hin. Daher sind die Hypothesen der Forschungsfrage 2 gerichtet formuliert und folgen der Annahme, dass sich Studierende mit Vorerfahrung zu Beginn des Studiums kompetenter einschätzen. Zugrunde gelegt werden die in Forschungsfrage 1 betrachteten Kompetenzbereiche, für die jeweils einzelne Hypothesen (siehe Tabelle 4) formuliert sind.

Tabelle 4. Hypothesen 2.1-2.4 zur Forschungsfrage 2. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen

Hypothese 2.1	
H ₁	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Bildung und Förderung“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
H ₀	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Bildung und Förderung“ zu Beginn des Studiums nicht höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
Hypothese 2.2	
H ₁	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Institutionsstrukturen“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
H ₀	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Institutionsstrukturen“ zu Beginn des Studiums nicht höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
Hypothese 2.3	
H ₁	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Kommunikationsprozesse“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
H ₀	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Kommunikationsprozesse“ zu Beginn des Studiums nicht höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
Hypothese 2.4	
H ₁	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Inklusion und Diversität“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.
H ₀	Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Inklusion und Diversität“ zu Beginn des Studiums nicht höher ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung.

Forschungsfrage 3: Schätzen sich Studierende im Verlauf des Studiums kompetenter ein?

Mit Forschungsfrage 3 wird der allgemeine Verlauf der Kompetenzeinschätzung im Studium betrachtet. Aufgrund der Ergebnisse von Mischo (2017b) (siehe Kapitel 3.2.4) wird der Annahme gefolgt, dass Kompetenzen im Verlauf des Studiums zunehmen. Um den Studienverlauf abzubilden werden die Stichproben der drei MZP Studienbeginn, zweites Studienjahr und drittes Studienjahr genutzt und verglichen. In Tabelle 5 sind die entsprechenden Hypothesen dargestellt.

Tabelle 5. Hypothesen 3.1-3.4 zur Forschungsfrage 3. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen

Hypothese 3.1	
H ₁	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Bildung und Förderung“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).
H ₀	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Bildung und Förderung“ nicht kompetenter ein
Hypothese 3.2	
H ₁	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Institutionsstrukturen“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).
H ₀	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Institutionsstrukturen“ nicht kompetenter ein
Hypothese 3.3	
H ₁	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Kommunikationsprozesse“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).
H ₀	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Kommunikationsprozesse“ nicht kompetenter ein.
Hypothese 3.4	
H ₁	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Inklusion und Diversität“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).
H ₀	Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Inklusion und Diversität“ nicht kompetenter ein.

Forschungsfrage 4: Stehen die pädagogische Vorerfahrung, die Semesterzahl, die pädagogische Nebentätigkeit und die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum in einem positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen im Studienverlauf?

Mit Forschungsfrage 4 steht der Zusammenhang einzelner möglicher Prädiktoren für die Kompetenzeinschätzung im Vordergrund. Hierbei werden die pädagogische Vorerfahrung, das Semester, die pädagogische Nebentätigkeit sowie die Anzahl der Handlungsfelder, die im Praktikum kennen gelernt wurden als Prädiktoren herangezogen. Auf die mögliche Relevanz der Vorerfahrung und des Studienverlaufs wurde bereits in den Ausführungen zu den Forschungsfragen 2 und 3 hingewiesen. Der Studienverlauf bzw. das Voranschreiten im Studium wird anders als bei Forschungsfrage 3 in den Hypothesen der Forschungsfrage 4 durch das Semester repräsentiert. Zusätzlich herangezogen werden weitere praktische Erfahrungen im Studium. Bezugnehmend zu Weltzien und Söhnen (2020) (siehe Kapitel 3.2.4) kann die allgemeine Möglichkeit zur pädagogischen Tätigkeit im positiven Zusammenhang mit den Kompetenzen stehen. So

liegt es nahe, weitere Aspekte pädagogisch-praktischen Handelns einzubeziehen. Plausibel erscheint es zudem, dass die Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungen positiv mit der Kompetenzeinschätzung assoziiert sein kann. Diese weiteren pädagogischen Erfahrungen werden abgebildet durch die Ausübung einer pädagogischen Nebentätigkeit und der Vielfalt pädagogischer Erfahrungen, die durch die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum repräsentiert ist. Als Kontrollvariablen werden darüber hinaus auch demographische Angaben einbezogen. Es werden durchgehend positive Zusammenhänge erwartet, weshalb die Hypothesen (siehe Tabelle 6) gerichtet formuliert sind.

Tabelle 6. Hypothesen 4.1-4.4 zur Forschungsfrage 4. Darstellung der Null- und Alternativhypothesen

Hypothese 4.1	
H ₁	Die pädagogische Vorerfahrung steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.
H ₀	Die pädagogische Vorerfahrung steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Hypothese 4.2	
H ₁	Die Semesterzahl steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.
H ₀	Die Semesterzahl steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Hypothese 4.3	
H ₁	Die pädagogische Nebentätigkeit steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.
H ₀	Die pädagogische Nebentätigkeit steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Hypothese 4.4	
H ₁	Die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.
H ₀	Die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen „Bildung und

Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Nachdem nun die konkreten Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt wurden, wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen erläutert.

5 Methode

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit erläutert. Zu Beginn wird der Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“ der Justus-Liebig-Universität Gießen vorgestellt, da in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden. Es wird weiterführend die Stichprobe beschrieben und der Aufbau des verwendeten Fragebogens dargelegt. Ferner wird auf die Datenerhebung sowie ihre Bereinigung eingegangen. Die bi- und multivariaten Analysemethoden, die im Rahmen dieser Arbeit zur Anwendung kommen, werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels erläutert.

5.1 Der Studiengang Kindheitspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Datenerhebung fand im Rahmen des Bachelorstudiengangs „Kindheitspädagogik“ der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen statt. Daher wird im Folgenden ein Überblick über die Struktur und den Aufbau des Studiums gegeben. Der Studiengang besteht seit 2006 und hieß ursprünglich „Bildung und Förderung in der Kindheit“, bevor er 2018 in „Kindheitspädagogik“ umbenannt wurde. Dieser besteht aus 16 Modulen, die überblicksartig in Tabelle 7 dargestellt sind. In den ersten beiden Modulen (AEW 1 und 2) werden u. a. klassische erziehungswissenschaftliche Konzepte, historisch-erziehungswissenschaftliche Bedingungen sowie Grundlagen von Erziehung, Bildung und Sozialisation behandelt (vgl. Justus-Liebig-Universität Gießen 2018, S.2 f). Der Studiengang beinhaltet zudem zwei forschungsmethodische Module, mit je einer qualitativen und einer quantitativen Ausrichtung (QUALI und QUANT). Die Module Pro 1-8 sind studiengangsspezifische Pflichtmodule, die unterschiedliche kindheitspädagogische Schwerpunkte behandeln. Das Professionalisierungsmodul (Prof) beinhaltet zwei Praktika zu festgelegten Zeiten im Studium, mit einem jeweiligen Vor- und Nachbereitungsseminar sowie ein drittes Praktikum, das zu einem beliebigen Zeitpunkt im Studium absolviert werden kann. Das erste Praktikum findet zwischen dem zweiten und dritten Semester statt und das zweite Praktikum zwischen dem vierten und fünften Semester. Studierende, die vor Studienbeginn bereits eine längere Praxisphase absolviert haben, können sich Teile des dritten Praktikums anerkennen lassen und müssen dieses nur noch teilweise absolvieren. Im Referenzmodul (Ref) stehen den Studierenden verschieden Wahlmöglichkeiten zur Verfügung, die die interdisziplinäre Verflechtung vertiefen und die Möglichkeit zur eigenen Profilbildung geben soll. Es stehen hierbei die Fächer Evangelische Theologie, Kunstpädagogik, Psychologie, Musikalische Bildung und Erziehung, Social Sciences: Soziologie/ Politologie, Sportpädagogik, Wirtschaftswissenschaft und Pädagogik mit geflüchteten Kindern und Familien zur Auswahl (vgl. ebd., S. 16). Die Thesis wird als Abschlussarbeit im letzten Semester verfasst. Das Modul Außerfachliche

Kompetenzen (KOMP) kann zu einem beliebigen Zeitpunkt im Studium absolviert werden. Hierunter fallen vielfältige thematische und allgemeine Kompetenzen für die es Lehrangebote an der JLU gibt (vgl. ebd.).

Tabelle 7. Übersicht der Module im BA-Studiengang "Kindheitspädagogik" nach Abkürzung, Semester und CP

Modulname	Abkürzung	Semester	CP
Historische und systematische Grundlagen	AEW 1	1-2	12
Theorie und Praxis	AEW 2	3-4	12
Qualitative Forschungsmethoden	QUALI	2-3	7
Quantitative Forschungsmethoden	QUANT	3-4	7
Kindliche Entwicklung und Heterogenität	Pro 1	1	7
Institutionelle Bedingungen schulischer und vorschulischer Erziehung	Pro 2	1-2	8
Grundlagen Förderpädagogischer Schwerpunkte	Pro 3	3	6
Diagnostik und Intervention	Pro 4	4-5	8
Bildungsprozesse und Familienbildung	Pro 5	3-4	12
Recht, Qualitäts- und Sozialmanagement	Pro 6	5-6	12
Grundlagen, Diagnostik und Intervention bei Sprachbeeinträchtigung	Pro 8	3-4	8
Psychosoziale Medizin	PRO PSM	2-3	9
Professionalisierungsmodul (studienintegrierte Praxisphase)	Prof	1-6	39

			Methode
Referenzmodule	Ref	Beliebig	18
Thesis	Thesis	6	12
Außerfachliche Kompetenzen	KOMP	Beliebig	3

Die Datenerhebung erfolgte zu drei Zeitpunkten im Studium: Studienbeginn (MZP 1), zweites Studienjahr (MZP 2) und drittes Studienjahr (MZP 3). Dies wird ausführlich in Kapitel 5.4 erläutert. In Tabelle 8 ist dargestellt, inwieweit die einzelnen Module zu den drei Erhebungszeitpunkten bereits abgeschlossen sind.

Tabelle 8. Module des BA- Studiengangs "Kindheitspädagogik" nach MZP

Abkürzung	MZP 1	MZP 2	MZP 3
AEW 1	Begonnen	Abgeschlossen	Abgeschlossen
AEW 2	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
QUALI	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
QUANT	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
Pro 1	Begonnen	Abgeschlossen	Abgeschlossen
Pro 2	Begonnen	Abgeschlossen	Abgeschlossen
Pro 3	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
Pro 4	Nicht begonnen	Wird begonnen	Abgeschlossen
Pro 5	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
Pro 6	Nicht begonnen	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen
Pro 8	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
PRO PSM	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen	Abgeschlossen
Prof	Nicht begonnen	Begonnen	Wird abgeschlossen
Ref	Variabel	Variabel	Variabel
Thesis	Nicht begonnen	Nicht begonnen	Wird abgeschlossen

KOMP	Variabel	Variabel	Variabel
------	----------	----------	----------

Zurzeit sind insgesamt 528 Studierende in dem Studiengang eingeschrieben (vgl. Justus-Liebig-Universität Gießen 2022). Hinsichtlich der Berufseinmündung nach dem Bachelor zeigte sich in einer Absolvierendenstudie des Bachelorstudiengangs, in der die Abschlussjahrgänge 2010-2017 untersucht wurden, dass 45 % der Absolvierenden direkt hauptberuflich tätig wurden (vgl. Meurer 2018, S. 60). Als auffällig erwies sich ein sehr schneller Berufsteinstieg: 49 % derjenigen, die in den Beruf eingestiegen sind, konnten unmittelbar nach dem Bachelorabschluss eine Tätigkeit beginnen (vgl. ebd., S. 63 f). Hinsichtlich der Handlungsfelder arbeiteten die meisten Absolvierenden in der Kita. Ebenfalls häufig angegeben wurden Krippe und Kinder- und Jugendwohnheim, vereinzelt wurden auch Tätigkeiten in der Grundschule, dem Hort, der Flüchtlingsarbeit oder heilpädagogischen Einrichtungen genannt (vgl. ebd., S. 80). Von den Absolvierenden, die nicht direkt erwerbstätig wurden, begannen 88 % ein Masterstudium, davon der größte Teil ebenfalls an der JLU in dem anschließenden Masterstudiengang „Inklusive Pädagogik und Elementarbildung“ (vgl. ebd., S. 94).

Die Datenerhebung für diese Arbeit fand im Rahmen einer gesetzlich vorgeschriebenen Evaluation der Praxisphasen statt. Diese ist für die kindheitspädagogischen Studiengänge verpflichtend und hängt mit der staatlichen Anerkennung der Studiengänge zusammen. Die gesetzliche Grundlage für die staatliche Anerkennung ist das „Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (Sozialberufenerkennungsgesetz)“ (SozAnerkG, HE vom 19.12.2010), welches ursprünglich für die soziale Arbeit konzipiert wurde und eine einjährige Praxisphase nach dem dreijährigen Studium vorsah. Durch §9, Abs. 2 werden kindheitspädagogische Studiengänge auch berücksichtigt. Mit §9, Abs. 3 ist jedoch die Erprobung anderer Formen von Praxisphasen, unter der Voraussetzung erlaubt, dass diese evaluiert werden und mindestens 100 Tage Vollzeittätigkeit enthalten. Da die kindheitspädagogischen Studiengänge ein anderes Modell der Praxisphasen verfolgen, fallen sie somit unter die Verpflichtung zur Evaluation. In dieser Arbeit werden die Daten jedoch für die Bearbeitung der in Kapitel 4 vorgestellten Fragestellungen genutzt.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Dieser Arbeit liegt eine Stichprobe von insgesamt 460 Teilnehmenden zugrunde. Dabei werden drei Messzeitpunkte (MZP) im Vergleich betrachtet:

- Studienbeginn (MZP 1, $n = 110$),
- Zweites Studienjahrs, entsprechend dem 3./4. Semester (MZP 2, $n = 134$)
- Drittes Studienjahrs, entsprechend dem 5./6. Semesters (MZP 3, $n = 210$).

Es handelt sich dabei um drei unabhängige Stichproben. Es wurden keine verbundenen Fälle zugelassen, so dass jede Person nur einmal in der gesamten Stichprobe vorkommt (siehe Kapitel 5.4). Für die Prüfung der Hypothesen 3-6 (Forschungsfrage 4) wird die gesamte Stichprobe für die Analyse genutzt. Hierbei werden sechs weitere Studierende des zweiten Semesters miteinbezogen, deren Daten vorlagen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Studierenden jeweils nach einem der drei Praktika an der Befragung teilnahmen (siehe Kapitel 5.4). Diese sechs Personen nahmen nach dem dritten Praktikum teil, welches zu einem beliebigen Zeitpunkt im Studium absolviert werden kann (siehe auch Kapitel 5.1). Aufgrund des Zeitpunkts der Teilnahme können sie keinem der drei MZP zugeordnet werden. Sie werden für die Analysen der Forschungsfrage 4, in der die gesamte Stichprobe genutzt wird, dennoch miteinbezogen. So konnte insgesamt eine Stichprobengröße von 460 Studierenden realisiert werden konnte.

Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden liegt insgesamt bei 23.05 Jahren ($SD = 4.4$, Mo , $Md = 22$), wobei die Altersspanne zwischen 18 und 54 Jahren liegt. Der Altersdurchschnitt steigt zwischen den drei MZP erwartungsgemäß leicht an, wie Tabelle 9 zeigt.

Tabelle 9. Mittelwerte, Standardabweichungen und Streuung des Alters der Studierenden nach MZP

	M	SD	Altersspanne (R)
MZP 1	21.27	3.72	18-45 (27)
MZP 2	23.01	4.95	19-54 (35)
MZP 3	24.01	4.13	20-45 (25)

Anmerkung. $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

An der Befragung haben insgesamt 431 Frauen (93.7 %) und 29 Männer (6.3 %) teilgenommen. Wie sich die Geschlechter auf die drei MZP verteilen, zeigt Tabelle 10. Es wurde auch nach dem diversen Geschlecht gefragt, jedoch wurde dies von keiner Person angegeben. Daher werden hier lediglich das weibliche und männliche Geschlecht betrachtet.

Die Teilnehmenden wurden darüber hinaus nach Kindern gefragt, die im eigenen Haushalt leben. Hier zeigt sich, dass die wenigsten der Befragten mit Kindern zusammenleben ($M = 0.13$,

$SD = 0.46$). Tabelle 11 zeigt die Verteilung über die gesamte Stichprobe hinweg. Von den Personen, die Kinder im Haushalt haben, haben die meisten ein Kind.

Tabelle 10. Relative Häufigkeit des Geschlechts nach MZP

	Weiblich	Männlich
MZP 1	88.18 %	11.82 %
MZP 2	94.03 %	5.97 %
MZP 3	96.19 %	3.81 %

Anmerkung. $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Tabelle 11. Anzahl der Kinder im Haushalt. Absolute und relative Häufigkeiten

Anzahl Kinder	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
0	429	93.26 %
1	19	4.13 %
2	10	2.17 %
3	2	0.43 %

Anmerkung. $N = 460$.

5.3 Fragebogaufbau

Das folgende Kapitel dient der Beschreibung des Fragebogens³⁸, den die Studierenden online ausfüllen konnten. Dem Fragebogen wurde ein Begrüßungstext vorangestellt, in dem

- die Relevanz der Studie beschrieben
- die voraussichtliche Dauer der Bearbeitung angegeben
- ein kurzer Überblick über die Inhalte des Fragebogens gegeben
- um eine „sachlich-realistische“ Einschätzung gebeten
- sowie die Versicherung eines vertraulichen und anonymen Umgangs mit den gemachten Angaben gegeben wurde.

Zu Beginn des Fragebogens wurde ein Code generiert, der die Zuordnung mehrerer Zeitpunkte zu einer Person zuließ. Aus diesem ließen sich jedoch keine Informationen über die Person

³⁸ Der gesamte Fragebogen ist in Anhang 1 einsehbar

ableiten, was die Anonymität sicherstellte. Es wurden zunächst demographische Daten abgefragt, bevor Fragen zur pädagogischen Vorerfahrung, Nebentätigkeit und bisherigen Praktika im Studium gestellt wurden. Diese umfassten die Dauer, Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder. Im Hauptteil des Fragebogens erfolgte eine Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich sieben unterschiedlicher kindheitspädagogischer Themenfelder („Bildung und Lernen“, „Beobachtung, Dokumentation, Diagnose und Förderung“, „Herausforderungen im pädagogischen Praxisalltag“, „Zusammenarbeit mit Eltern und Beratung“, „Betreuung, Pflege und Hauswirtschaft“, „Professionalität“, „Institutionsstrukturen“), die jeweils zwischen neun und 13 Items enthalten. Die Themenfelder und Items sind aus der Studienordnung abgeleitet und sind an den Kompetenzziele der Module orientiert. Um die vier Kompetenzbereiche abzubilden, die für die Forschungsfragen (siehe Kapitel 4) Relevanz haben, wurden für jeden Bereich vier bis fünf Items aus dem vorliegenden Fragebogen ausgewählt.

Der Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ wird durch die vier Items „Spontane Lernsituationen“, „Pädagogische Angebote“, „Pädagogische Projekte“ und „Beobachtungen“ abgebildet. Der genaue Wortlaut im Fragebogen ist Tabelle 12 zu entnehmen. Das Item „Beobachtungen“ stellt den diagnostischen Anteil im Bereich der Entwicklungsförderung dar. Wie bereits in Kapitel 3.2.3 dargestellt, sind Beobachtungsprozesse die Grundlage für weiterführende Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern. Die drei weiteren Items decken je einen spezifischen Aspekt der Förderung ab. Durch die Einteilung in spontane und somit ungeplante oder alltagsintegrierte Förderung sowie geplante Angebote und langfristig angelegte Projekte sind entscheidende Aspekte des Kompetenzkonstrukts abgebildet.

Tabelle 12. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“

Item	Frageformulierung	Abkürzung
Beobachtungen	Wie sicher fühle ich mich hinsichtlich der Protokollierung und Dokumentation eigener Beobachtungen (Beobachtungsbögen, Portfolio etc.)?	B
Spontane Lernsituationen	Wie kompetent schätze ich mich in meiner pädagogisch-praktischen Tätigkeit in spontan entstandenen Lernsituationen mit einzelnen Kindern und Kindergruppen ein (Kind fragt etwas nach, Kind entdeckt etwas etc.)?	SL
Pädagogische Angebote	Wie sicher fühle ich mich in der Planung, Durchführung und Auswertung von geplanten pädagogischen Angeboten (wie Malen, Fantasiereisen, Lesen, Singen, Morgenkreis etc.)?	PA

Pädagogische Projekte	Wie sicher fühle ich mich in der Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten (handlungsorientierte sowie ergebnisoffene Auseinandersetzung mit gemeinsam ausgewählter, lebensnaher Fragestellung über einen längeren Zeitraum)?	PP
-----------------------	--	----

Auch der Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ wird durch vier Items widerspiegelt (siehe Tabelle 13). Die Items „Leistungen der KJH“, „Organisatorische Rahmenbedingungen der KJH“, und „Rechtliche Rahmenbedingungen der KJH“ bilden wichtige Rahmenbedingungen ab, die für das Arbeiten in der Institution und insbesondere für Leitungstätigkeiten besonders relevant sind. Das Item „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“ bildet die Öffnung und Kooperation nach außen ab. Dies betrifft insbesondere Kooperationen, die mit der Fallarbeit einzelner Kinder und Familien zusammenhängen.

Tabelle 13. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“

Item	Frageformulierung	Abkürzung
Leistungen der KJH	Wie gut kenne ich unterschiedliche Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (Jugend(sozial)arbeit, Förderung der Erziehung in der Familie, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige etc.)?	L
Organisatorische Rahmenbedingungen der KJH	Wie gut kenne ich mich mit organisatorischen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe aus (öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Rolle des Jugendamtes etc.)?	OR
Rechtliche Rahmenbedingungen der KJH	Wie gut kenne ich mich mit rechtlichen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe aus (Aufsichtspflicht, Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung etc.)?	RR
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	Wie gut weiß ich über die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Berufsgruppen Bescheid (Kooperation mit anderen Fachdisziplinen wie Ärzt_innen, Therapeut_innen etc.)?	IZ

Der Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ wird anhand von vier Items abgebildet, die in Tabelle 14 dargestellt sind. Mit dem Item „Alltäglicher Elternkontakt“ steht die konkrete

Zusammenarbeit mit Eltern im Fokus, die ungeplante und spontane Begegnungen umfasst. Das Item „Geplante Beratung“ bezieht sich wiederum auf geplante und zuvor festgelegte Beratungsgespräche. Auf beide Aspekte wurde in Kapitel 3.2.3 eingegangen. Zwei Items nehmen Bezug auf die Arbeit im pädagogischen Team. Das Item „Teamarbeit“ betrifft dabei eher die allgemeine Ebene des Austauschs und gemeinsamer Zielsetzung, während sich das Item „Kollegialer Austausch“ mehr auf kooperative Prozesse, wie die Arbeitseinteilung bezieht.

Tabelle 14. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“

Item	Frageformulierung	Abkürzung
Alltäglicher Elternkontakt	Wie sicher fühle ich mich im alltäglichen Kontakt mit den Eltern (Bring- und Holsituation, Tür-und-Angelgespräche etc.)?	AE
Geplante Beratung	Wie erfahren bin ich hinsichtlich pädagogischer Beratungskontexte in konkreten geplanten Beratungsgesprächen (Eingewöhnungs- und Übergangsphasen, auffälliges Verhalten, Entwicklungsgespräche, Elternsorgen etc.)?	GB
Teamarbeit	Wie erfahren bin ich im Bereich Teamarbeit (planvolles und konzeptionelles Vorgehen, gemeinsame Zielorientierung, positiver Umgang mit Konflikten etc.)?	TA
Kollegialer Austausch	Wie gut gelingt mir der kollegiale Austausch im Team (Kooperationsorientierung, Aufbau eines arbeitsteiligen Funktionsgefüges etc.)?	KA

Fünf Items bilden den vierten Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ ab. Wie Tabelle 15 zeigt, gibt es zwei Items, die die konkrete Arbeit mit Kindern, die verhaltensauffällig sind oder einen konkreten Förderbedarf haben, beinhalten. Die drei anderen Items „Konfliktsituationen“, „Heterogenitätsdimension“ und „Inklusives Denken und Handeln“ beleuchten eher grundlegende Aspekte diversitätssensiblen Handelns.

Tabelle 15. Formulierung der Items des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“

Item	Frageformulierung	Abkürzung
Kinder mit Verhaltensauffälligkeit	Wie kompetent schätze ich mich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern ein?	KV

		Methode
Kinder mit Förderbedarf	Wie sicher fühle ich mich in meiner pädagogisch-praktischen Tätigkeit mit Kindern mit Förderbedarf (geistige Entwicklung, sprachliche Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, körperliche Beeinträchtigungen etc)?	KF
Konfliktsituationen	Wie umfassend vorbereitet fühle ich mich, Konfliktsituationen und Spannungsfeldern der pädagogischen Alltagspraxis zu begegnen und sie zu lösen?	KS
Heterogenitätsdimension	Wie erfahren bin ich hinsichtlich des praktischen Umgangs mit Heterogenitäts- und Diversitätsdimensionen im pädagogischen Praxisalltag (Geschlecht, Kultur, soziale Herkunft, Behinderung etc.)?	HD
Inklusives Denken und Handeln	Wie zielführend schätze ich mein inklusives Denken und Handeln ein?	ID

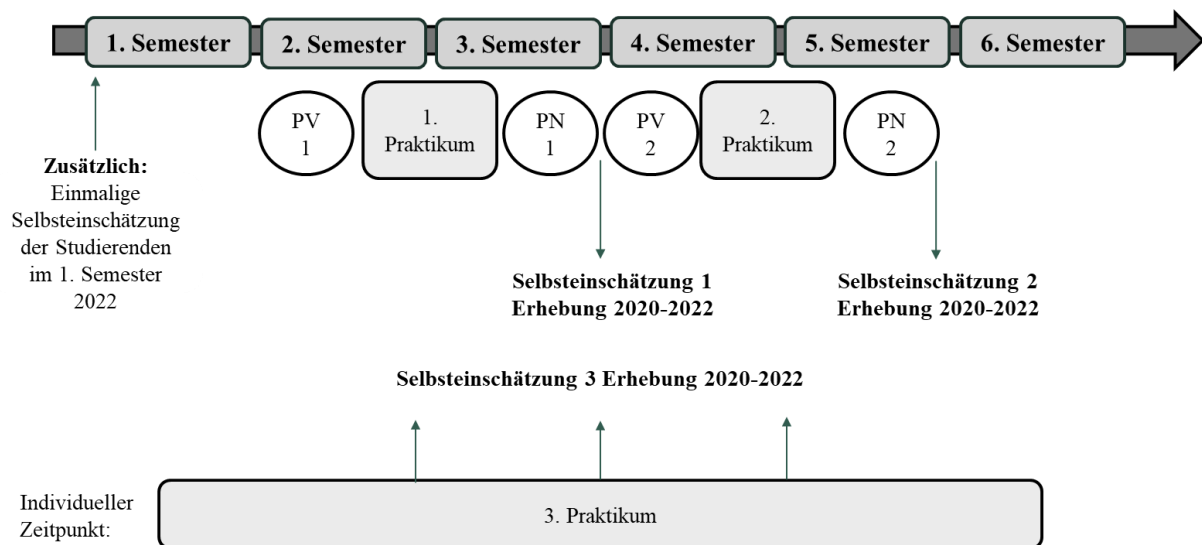
Die Antworten wurden auf einer sechsstufigen Likert-Skala gegeben. Diese ist als Endpunktskala von „gar nicht“ bis „sehr/völlig“ konzipiert (vgl. Porst 2014, S. 95). Die gerade Skalierung birgt den Vorteil, dass nicht auf eine mittlere Antwortkategorie ausgewichen werden kann (vgl. Steiner & Benesch 2019, S. 56). Abschließend wird nach dem Notenbereich gefragt, in dem der Praktikumsbericht bewertet wurde. Als letzter Bestandteil des Fragebogens werden ebenfalls auf einer sechsstufigen Likert-Skala Fragen zu Vor- und Nachteilen der studienintegrierten Praxisphase gestellt.

Der Fragebogen wurde sowohl auf seine fachlich-sinnvolle Ausgestaltung als auch auf seine Handhabbarkeit und Nachvollziehbarkeit überprüft³⁹ (vgl. ebd, S. 59 f). Der Pretest wurde im Oktober und November 2018 durchgeführt. Um eine Einschätzung der fachlichen Inhalte zu erhalten, wurde der Fragebogen zehn Personen, die im (kindheitspädagogisch-) wissenschaftlichen Bereich tätig waren, vorgelegt. So konnten einige hilfreiche Hinweise, hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung gewonnen werden, woraufhin verschiedene Items noch einmal angepasst wurden. Um die Verständlichkeit und Handhabbarkeit zu überprüfen, wurden einige Studierende ebenfalls in den Pretest einbezogen. Auch ihre Hinweise wurden berücksichtigt und weitere Modifikationen vorgenommen.

³⁹ Da die Verfasserin an diesem Prozess nicht beteiligt war, stützen sich diese Angabe auf Informationen beteiligter Kolleginnen und Kollegen. Ab Sommer 2020 war die Verfasserin dieser Arbeit für die Erhebung verantwortlich, wobei das Instrument bereits fertig entwickelt vorlag und die Erhebung bereits begonnen hatte

5.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte von Februar 2020 bis November 2022 im Rahmen einer Online-Umfrage. Die Studierenden wurden nach der Abgabe ihres Praktikumsberichts, die auch den Abschluss des jeweiligen Praktikumsmoduls darstellte, gebeten den Fragebogen auszufüllen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde zunächst die Betrachtung einer verbundenen Stichprobe angestrebt (siehe Kapitel 5.5). Hier erwies sich jedoch die Fallzahl für eine statistisch sinnvolle Auswertung als zu gering, weshalb sich daraufhin für den Vergleich mehrere MZP als Querschnitte entschieden wurde. Daraufhin wurde zusätzlich eine einmalige Erhebung im Oktober 2022 zu Studienbeginn (zweite Semesterwoche) vorgenommen, in der den Studienanfängerinnen und -anfänger die Item-Batterien zur Kompetenzeinschätzung vorgelegt wurden. Hierdurch ergab sich der weitere Vorteil, einen Vergleich zu Beginn des Studiums ziehen zu können, da dies im Rahmen der regulären Erhebung nicht möglich gewesen wäre. Abbildung 4 gibt einen Überblick über den Studienverlauf mit den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.



*Anmerkung. PV: Praktikumsvorbereitung, PN: Praktikumsnachbereitung.
Abbildung 4. Erhebungsablauf im Studienverlauf*

Die Erhebung wurde mit dem Programm SoSci Survey durchgeführt. Der Fragebogen wurde über das Programm erstellt und verwaltet. Mit Hilfe eines Links konnten die Studierenden auf den Fragebogen zugreifen und diesen ausfüllen. Über das Online-Programm konnte zudem der Rücklauf kontrolliert werden. Der Link wurde im Rahmen eines Anschreibens an die Studierenden versendet. Dies war über die Dozierenden der Praktikumsnachbereitung möglich, denen das Anschreiben mit der Bitte zur Weitergabe übermittelt wurde. Die Studierenden sollten den Fragebogen erst nach der Abgabe des Praktikumsberichts ausfüllen. Dieser Zeitpunkt wurde

festgelegt, um sicherzugehen, dass die Teilnehmenden das Praktikumsmodul zum Zeitpunkt der Befragung abgeschlossen hatten, da sich die Inhalte des Fragebogens auf die Erfahrung des Praktikums, in Teilen aber auch auf die Vor- und Nachbereitung desselben bezogen.

Die reguläre Abgabe des Berichts liegt jährlich am 31. März. Selten geben Studierende den Bericht vor der Abgabefrist ab. Vielmehr wird diese meist um sechs bis acht Wochen verlängert. Für das dritte Praktikum, welches nicht in ein Vor- und Nachbereitungsmodul eingebettet ist, wurde die Bitte zur Teilnahme über das Praxisreferat des Studiengangs versendet, in dem alle Formalitäten hinsichtlich der Praktika geregelt werden.

5.5 Datenbereinigung

Mit der Datenbereinigung wurde das Ziel verfolgt, die Stichprobe für die Datenauswertung aufzubereiten sowie mögliche Fehler in den Daten zu identifizieren und ggf. Fälle auszuschließen (vgl. Raithel 2008, S. 92). Hierfür wurden die Programme SPSS und R genutzt. Aus der dreijährigen Zeitspanne der Erhebung, kamen insgesamt 706 Teilnahmen, zuzüglich weiterer 111 Teilnahmen aus der einmaligen Befragung zu Studienstart zustande. Durch einen individuellen Code, den alle Teilnehmenden generierten, war es möglich zu überprüfen, wie viele der Studierenden an mehreren der MZP teilgenommen hatten. Nach einer ersten Überprüfung im Sommer 2022 zeigte sich, dass nur 45 Studierende den Fragebogen vollständig sowohl nach dem ersten und dem zweiten Praktikum ausgefüllt hatten. Da diese geringe Anzahl eine sinnvolle statistische Auswertung erschwerte, wurde sich für einen Vergleich mehrerer MZP als Querschnitte entschieden. Dies führte wie in Kapitel 5.4 beschrieben zu einer zusätzlichen einmaligen Erhebung zu Studienbeginn. Nach dieser Erhebung wurde zunächst definiert, wie sich die drei Querschnitte zusammensetzen und die Daten entsprechend aufbereitet. Hierbei stellte sich eine große Varianz hinsichtlich des Zeitpunkts dar, zu dem der Fragebogen ausgefüllt wurde. Obwohl die Praktikumsmodule zu festen Zeitpunkten im Studium liegen, variiert der Zeitpunkt der Abgabe der Praktikumsberichte jedoch individuell recht stark. Hinzu kam, dass das dritte Praktikum ohnehin zu einem beliebigen Zeitpunkt absolviert werden kann und es somit auch keinen vergleichbaren Zeitpunkt des Ausfüllens gab. Daher erschien eine Einteilung in Studienjahre sinnvoll. Somit wurden Studierende im dritten und vierten Semester dem zweiten Studienjahr zugeordnet und Studierende des fünften und sechsten Semesters dem dritten Studienjahr. Fälle des dritten Praktikums konnten so ebenfalls eine Zuordnung zu einem der Erhebungszeitpunkte finden. Als weiterer Vergleichspunkt dient die Befragung zu Studienbeginn, zwei Wochen nach Semesterstart. Studierende, die nach dem sechsten Semester an der

Umfrage teilnahmen und somit außerhalb der Regelstudienzeit studierten, wurden nicht einbezogen.

Ausgeschlossen wurden zudem Fälle mit fehlerhaften Codes sowie Fälle, bei denen alle Angaben zur Kompetenzeinschätzung fehlten, da diese ausschlaggebend für die Auswertung ist. Studierende, die begonnen hatten, die Items zur Kompetenzeinschätzung zu beantworten, den Fragebogen aber nicht vollständig ausgefüllt hatten, wurden dennoch in die Analysen einbezogen. Dies trifft innerhalb der Stichprobe jedoch nur auf eine Person zu. Anhand der individuellen Codes konnte ferner identifiziert werden, wenn Studierende mehrfach für das gleiche Praktikum an der Umfrage teilgenommen hatten. Hierbei wurde stets der spätere Fall gelöscht. Ausnahmen bildeten Situationen, bei denen in früheren Fällen, überwiegend fehlende Angaben vorlagen. Durch die Einteilung in einzelne Querschnitte, wurden zudem verbundene Fälle ausgeschlossen, sodass eine Person nur einmal in der gesamten Stichprobe vorkommen kann. Der Ausschluss der Fälle wird damit begründet, dass es kein systematisches Vorgehen in der Kombination von verbundenen und unverbundenen Fällen gab, wie es bspw. bei einem Sequenz-Design der Fall wäre (vgl. Kray 2019, S. 38). Bei Studierenden, die den Fragebogen regulär nach dem ersten und zweiten Praktikum ausgefüllt hatten, wurde der spätere Fall aus der Stichprobe ausgeschlossen und die Person nur in der Stichprobe des zweiten Studienjahrs belassen, da die Stichprobe des zweiten Studienjahrs ohnehin kleiner ist. Auch gab es Studierende, die durch die Teilnahme nach dem dritten Praktikum in den Stichproben des zweiten und dritten Studienjahrs vorkamen. Hier wurde ebenfalls der spätere Fall ausgeschlossen. Zudem gab es Personen, die aufgrund des dritten Praktikums zweimal innerhalb derselben Stichprobe vorkamen, da das Absolvieren des dritten Praktikums in den meisten Fällen ebenfalls in das zweite oder dritte Studienjahr fiel. In diesen Situationen wurden die Fälle des dritten Praktikums aus den Stichproben herausgenommen. Insgesamt kommt somit die in Kapitel 5.2 beschriebene Stichprobe von 460 Personen zustande.

Neben der Festlegung der Stichprobe und der entsprechenden Aufbereitung der Daten, wurden die Angaben zudem auf ihre Konsistenz überprüft. Dies beinhaltet die Überprüfung hinsichtlich unrealistischer Werte oder widersprüchlicher Angaben (vgl. Schnell, Hill & Esser 2013, S. 427). Dies betraf insbesondere Variablen mit offenem Antwortformat. Bei der Variable „Pädagogische Nebentätigkeit“ wurden die Studierenden gebeten, anzugeben, wie viele Stunden sie seit Studienbeginn in einer Nebentätigkeit gearbeitet haben. Hier wurden besonders hohe Werte gelöscht und als fehlend codiert, die insgesamt bei zwölf Personen vorlagen. Als akzeptabel wurde für das dritte Studienjahr ein Höchstwert von 2500 Stunden, für das zweite Studienjahr

von 1600 Stunden und für den Studienbeginn von 20 Stunden festgelegt. Bei diesen Angaben waren die Studierenden zwischen 17 und 21 Stunden wöchentlich neben dem Studium tätig. Dies deckt sich mit Erfahrungswerten aus dem Studiengang und ist durch rechtliche Vorgaben begründet: Die Regelung für Werksstudierende bestimmt, inwieweit eine Person aus der Sicht der Sozialversicherung einen Studierendenstatus hat. So gelten Studierende als „ordentliche Studenten“, wenn sie sich überwiegend ihrem Studium widmen und einer Beschäftigung höchstens nebenbei nachgehen. Die Werksstudierenden-Regelung besagt, dass bis zu 20 Stunden im Semester gearbeitet werden dürfen, außerhalb der Vorlesungszeit dürfen es mehr sein (vgl. AOK 2023). Da jedoch in dem hier betrachteten Bachelorstudiengang jeweils 280 Stunden pro Pflichtpraktikum (aufgeteilt auf sieben bis elf Wochen) absolviert werden müssen, fällt diese Zeit in den Semesterferien zum Arbeiten weg. Daher bleiben nur wenige Wochen vorlesungsfreie Zeit für eine Nebentätigkeit. Der Befragungszeitpunkt des Studienbeginns lag zu Beginn der zweiten Woche der Vorlesungszeit. Wenn auch hier die Werksstudierenden-Regel zugrunde gelegt wird, kann mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 20 Stunden pro Woche ab Beginn der Vorlesungszeit eine Gesamtstundenzahl von 40 als realistisch angesehen werden. Alle Werte darüber wurden somit als fehlend markiert. Zudem wurde die Variable für die Forschungsfrage 4 in 100er-Schritte umkodiert, so dass eine Einheit für 100 Stunden steht. Dies dient der einfacheren Interpretation der Ergebnisse.

Eine weitere Variable, die auf ihre Plausibilität überprüft wurde, war die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum. Hierbei konnte für zwölf Handlungsfelder in einem binären Antwortformat angegeben werden, ob dieses Handlungsfeld kennengelernt wurde oder nicht. Innerhalb der drei vorgegeben Praktika ist es nicht möglich, Einblicke in alle Handlungsfelder zu bekommen. Dennoch kann durch ein Praktikum durchaus mehr als nur ein Handlungsfeld kennengelernt werden. Eine Begründung hierfür liegt in den Antwortmöglichkeiten, da es bspw. große Kindertageseinrichtungen und Familienzentren gibt, die auch Krippen- und Hortgruppen umfassen. Je nachdem welche Erfahrungen also im Praktikum gemacht wurden und wie die Antwortmöglichkeiten interpretiert werden, ist es denkbar, dass eine Person sich aufgrund der Erfahrungen eines Praktikums mehreren Handlungsfeldern zuordnet. In sehr wenigen Fällen werden Praktika zudem abgebrochen und in einer anderen Einrichtung nochmals neu begonnen. In diesem Fall können durch ein Praktikum ebenfalls zwei Handlungsfelder kennengelernt werden. Dennoch ist es auch möglich, bis zum Studienende nur ein Handlungsfeld kennengelernt zu haben, wenn bspw. alle drei Praktika in einer Kita absolviert wurden. Daher wurde eine Grenze von sechs Handlungsfeldern als Maximalangabe akzeptiert. Zwei Personen hatten mehr Handlungsfelder angegeben und ihre Angaben wurden daraufhin als fehlend markiert.

Bei der Variable „Alter“ hatten zwei Personen unrealistisch niedrige Werte angegeben, weshalb hier ebenfalls fehlende Angaben vermerkt wurden.

5.6 Statistische Analysemethoden

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen wurden bi- und multivariate statistische Methoden genutzt. Diese werden im Folgenden vorgestellt. Alle folgenden statistischen Verfahren wurden mit der Programmiersoftware R durchgeführt.

5.6.1 Bivariate Analysemethoden

Für die Bearbeitung von Forschungsfrage 2 und 3 kommen Mittelwertvergleiche zum Einsatz, die den bivariaten Analysemethoden zugeordnet werden können. Mithilfe von Mittelwertvergleichen wird überprüft, ob Unterschiede einer Variable in mehreren Gruppen zufällig zustande kommen. Es handelt sich hierbei um einen Signifikanztest, dessen Nullhypothese von keinem Unterschied in der Grundgesamtheit ausgeht (vgl. Raithel 2008, S. 146). Bei einem signifikanten Testergebnis, können also Unterschiede zwischen den Gruppen angenommen werden. Für Forschungsfrage 2 kommt der t-Test zum Einsatz, durch dessen Anwendung zwei Gruppen miteinander verglichen werden und für Forschungsfrage 3 wird die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) genutzt, um drei Gruppen zu vergleichen.

5.6.1.1 T-Test

Der t-Test überprüft, ob die Mittelwerte zweier Stichproben sich signifikant voneinander unterscheiden. Hierbei liegt eine abhängige Variable, auch Testvariable genannt, vor, anhand derer die Mittelwerte gebildet werden und eine unabhängige oder Gruppierungsvariable, die die Stichprobe anhand einer bestimmten Ausprägung in zwei Gruppen einteilt. Bei den Hypothesen aus Forschungsfrage 2, die mit Hilfe des t-Test überprüft werden, handelt es sich um gerichtete Hypothesen. Daher lautet das statistische Hypothesenpaar⁴⁰:

$$H_0 = \mu_1 \geq \mu_2$$

$$H_1 = \mu_1 < \mu_2$$

Die Nullhypothese besagt also, dass der Mittelwert hinsichtlich der Kompetenzeinschätzung von Gruppe 1 (Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung) gleich oder höher ist als der von Gruppe 2 (Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung). Mit der Alternativhypothese wird davon ausgegangen, dass der Mittelwert der Kompetenzeinschätzungen von Gruppe 2 signifikant

⁴⁰ μ_1 : Mittelwert in der Grundgesamtheit der Gruppe 1, μ_2 : Mittelwert in der Grundgesamtheit der Gruppe 2

höher ausfällt, als der von Gruppe 1 (vgl. Eid et al. 2017, S. 331; vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 295 f).

Wie der Name des Tests erahnen lässt, ermittelt der t-Test die Prüfgröße t . Hierfür wird die Differenz der beiden Mittelwerte gebildet und durch den geschätzten Standardfehler der Mittelwertdifferenz geteilt (vgl. Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl 2013, S. 162 f). Aus dem vorliegenden t-Wert und den Freiheitsgraden (df) kann das Signifikanzniveau abgeleitet werden, anhand dessen entschieden wird, ob die Nullhypothese beibehalten oder verworfen wird (vgl. ebd., S. 165 f).

Da es in dieser Arbeit um den Vergleich unabhängiger Gruppen geht, kommt der t-Test für zwei unabhängige Stichproben zum Einsatz. Hiermit ist die Voraussetzung verbunden, dass das Antwortverhalten der beiden Stichproben nicht von der jeweils anderen Gruppe beeinflusst werden kann (vgl. Eid et al. 2017, S. 331). Hiervon ist auszugehen, da es sich bei der Forschungsfrage 2 um verschiedene Personengruppen handelt, die sich lediglich darin unterscheiden, ob sie pädagogische Vorerfahrung sammeln konnten oder nicht. Anders wäre es, wenn die gleiche Stichprobe zu verschiedenen Zeitpunkten befragt worden wäre und diese beiden Zeitpunkte verglichen werden sollten. Neben der Unabhängigkeit der beiden Stichproben sind zudem die Normalverteilung des zu untersuchenden Merkmals in beiden Stichproben sowie die Varianzhomogenität, auch Homoskedastizität genannt, Voraussetzungen für den t-Test (vgl. Eid et al. 2017, S. 335). Hinsichtlich der Normalverteilungsannahme gilt der zentrale Grenzwertsatz, nachdem Stichproben ab einer Größe von > 30 als approximativ normalverteilt gelten (vgl. ebd., S. 235 f). Da diese Stichprobengröße gegeben ist, kann die Normalverteilungsannahme als erfüllt angesehen werden. Dennoch wird zusätzlich der Shapiro-Wilk-Test durchgeführt, um die Stichproben auf Normalverteilung zu testen (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S.123 f) und eine grafische Überprüfung anhand von Q-Q-Plots durchgeführt (vgl. Field 2018, S. 191). Um die Voraussetzung der Varianzhomogenität zu testen, kommt der Levene-Test zur Anwendung (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 352). Eine weitere Voraussetzung für den t-Test ist das intervallskalierte Messniveau der Testvariable, da es sich um einen parametrischen Test handelt (vgl. Raithel 2008, S. 138). Aufgrund der Itemkonstruktion im Fragebogen ist diese Voraussetzung ebenfalls erfüllt.

5.6.1.2 Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA)

Ähnlich wie beim t-Test geht es auch bei der ANOVA um die Überprüfung signifikanter Unterschiede zwischen den Mittelwerten von Gruppen. Der Einsatz der ANOVA ist jedoch dann

sinnvoll, wenn mehr als zwei Gruppen zu vergleichen sind (vgl. Raithel 2008, S. 148; vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 394). Die unabhängige Variable, anhand dieser die Unterteilung in Gruppen vorgenommen wird, wird im Zusammenhang mit der ANOVA auch als Faktor bezeichnet. Die Anzahl der zu vergleichenden Gruppen entspricht dabei der Anzahl der Faktorstufen (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 394). Für die Durchführung der ANOVA wird der *F*-Wert berechnet, der anhand von Quadratsummen gebildet und aus dem das Signifikanzniveau abgeleitet wird (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 188 fff). Ein signifikantes Testergebnis gibt an, dass sich Unterschiede zwischen den Gruppen finden lassen. Jedoch ist damit noch keine Information darüber gegeben, ob signifikante Unterschiede zwischen allen oder nur zwischen einzelnen Gruppen bestehen. Daher wird ergänzend ein Post-Hoc-Test durchgeführt, um zu ermitteln zwischen welchen der Gruppen Unterschiede anzunehmen sind (vgl. ebd., S. 194 f). In dieser Arbeit kommt der Post-Hoc-Test nach Bonferroni zum Einsatz (vgl. Eid et al. 2017, S. 417).

Für die Hypothesen der Forschungsfrage 3 liegen, genauso wie für Forschungsfrage 2, gerichtete Hypothesen vor. Da der *F*-Wert, aufgrund des statistischen Vorgehens, nur positive Werte annehmen kann, wird die ANOVA grundsätzlich einseitig berechnet (vgl. ebd., S. 408). Bei den Hypothesen der Forschungsfrage 3 stellen die MZP im Studienverlauf die drei Faktorstufen dar (MZP1, MZP2, MZP3). Die Kompetenzeinschätzungen in den vier Bereichen sind die Testvariablen, deren Mittelwerte betrachtet werden. Das statistische Hypothesenpaar⁴¹ lautet in diesem Fall:

$$H_0 = \mu_1 \geq \mu_2 \geq \mu_3$$

$$H_1 = \mu_1 < \mu_2 < \mu_3$$

Es wird also mit der Alternativhypothese davon ausgegangen, dass Studierende ihre Kompetenzen mit dem Voranschreiten im Studienverlauf höher einschätzen, als zum jeweiligen Zeitpunkt davor.

Als Voraussetzungen für die Durchführung einer ANOVA gelten, äquivalent zum t-Test, die Normalverteilung, die Varianzhomogenität, die Unabhängigkeit der Beobachtungen und das intervallskalierte Messniveau der unabhängigen Variablen (vgl. ebd., S. 415). Diese können

⁴¹ μ_1 : Mittelwert in der Grundgesamtheit der Gruppe 1, μ_2 : Mittelwert in der Grundgesamtheit der Gruppe 2, μ_3 : Mittelwert in der Grundgesamtheit der Gruppe 3

anhand der in Kapitel 5.6.1.1 beschriebenen Vorgehensweisen überprüft werden. Da die Voraussetzung der Varianzhomogenität für die Variablen der Forschungsfrage 3 nicht erfüllt sind, wird auf den Welch-Test zurückgegriffen (vgl. Eid et al. 2017, S. 408 f).

5.6.2 Multivariate Analysemethoden

Hinsichtlich multivariater Methoden kommen für Forschungsfrage 1 die konfirmatorische Faktorenanalyse, die mit einer Invarianzprüfung einhergeht, sowie multiple lineare Regressionen für Forschungsfrage 4 zum Einsatz. Diese werden in den folgenden drei Unterkapiteln vorgestellt.

5.6.2.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) ist ein multivariates statistisches Analyseverfahren, das verwendet wird, um die Beziehungen zwischen beobachtbaren Variablen und latenten Konstrukten zu untersuchen. In dieser Arbeit wird sie genutzt, um die Forschungsfrage 1 (siehe Kapitel 4) zu beantworten. Dieser Methode liegt die Grundproblematik zugrunde, dass es theoretische Konstrukte gibt, die nicht anhand einer Variable beobachtbar sind. Diese s. g. latenten Variablen, wie sie in dieser Arbeit bspw. Kompetenzbereiche darstellen, müssen daher anhand mehrerer direkt-beobachtbarer, also manifester Variablen gemessen werden. Die KFA stellt eine Methode dar, um diese Zusammenhänge zu überprüfen (vgl. Backhaus, Erichson & Weiber 2015, S. 122). Werden mehrere theoretische Konstrukte betrachtet, sollten diese eindeutig voneinander abgrenzbar sein. Sie werden im Kontext der KFA als Faktoren bezeichnet. Die Faktoren werden anhand mehrerer manifester Variablen abgebildet, die als Indikatoren bezeichnet werden. Diese sollten untereinander korrelieren, um den gemeinsamen Faktor abzubilden. Die gebildeten Faktoren müssen jedoch auch auf einer rein inhaltlichen und sachlogischen Ebene sinnvoll interpretierbar sein. Somit bedarf es nicht nur eines statistischen Zusammenhangs, sondern auch einer inhaltlichen logischen Begründung (vgl. Eckstein 2019, S. 455 ff). Die KFA ist demnach auch eine Methode, um die Konstruktvalidität eines Modells zu überprüfen (vgl. Schnell et al. 2013, S. 151 f). Sie kommt daher häufig für die Testung neuer Erhebungsinstrumente, z. B. Fragebögen oder Testverfahren zum Einsatz (vgl. Brown 2015, S. 1).

Eine KFA kann anhand folgender Schritte durchgeführt werden:

1. Modellspezifikation
2. Modellidentifikation
3. Schätzung der Modellparameter
4. Beurteilung der Modellgüte

5. Modellmodifikation (bei Bedarf) (vgl. Eid et al. 2017)

Die **Modellspezifikation** ist der erste Schritt und somit die Voraussetzung für die Anwendung einer KFA. Es wird ein theoretisches Modell gebildet, das erklärt, welche Faktoren vorliegen und welche Indikatoren jeweils mit diesen im Zusammenhang stehen (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2017, S. 887; Brown 2015, S. 1). Der Modellspezifikation einer KFA liegt ein reflektives Messmodell zugrunde. Dies bedeutet, dass sich ein Faktor, im Sinne eines theoretischen Konstrukts, in mehreren Indikatoren widerspiegelt. Würde sich also das theoretische Konstrukt verändern, würde sich dies ebenfalls in einer Veränderung der Indikatoren widerspiegeln, da sie gemeinsam die latente Variable bzw. das Konstrukt abbilden. Inwiefern die Indikatoren mit dem Faktor im Zusammenhang stehen, wird im Rahmen der KFA anhand von Faktorladungen bestimmt. Sie stellen ein Maß zur Stärke der Korrelation zwischen dem Indikator und dem Faktor dar (vgl. Backhaus et al. 2015, S. 125).

Wie hinsichtlich der Forschungsfrage 1 bereits in Kapitel 4 aufgezeigt wurde, liegen vier theoretische Konstrukte zugrunde, deren Abbildung durch die Items des Fragebogens überprüft werden sollen⁴². Es handelt sich hierbei um die vier Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ sowie „Inklusion und Diversität“. Abbildungen 5-8 geben einen Überblick über die angenommenen Konstrukte und die somit zu prüfenden Modelle.

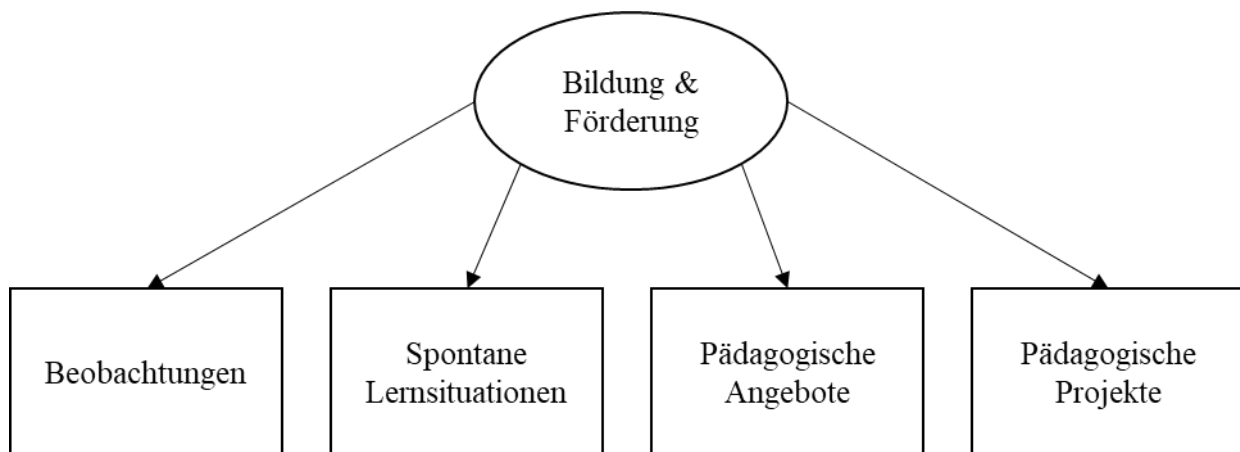


Abbildung 5. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Bildung & Förderung

⁴² Die theoretische Begründung der Modelle wurde bereits in Kapitel 4 erläutert

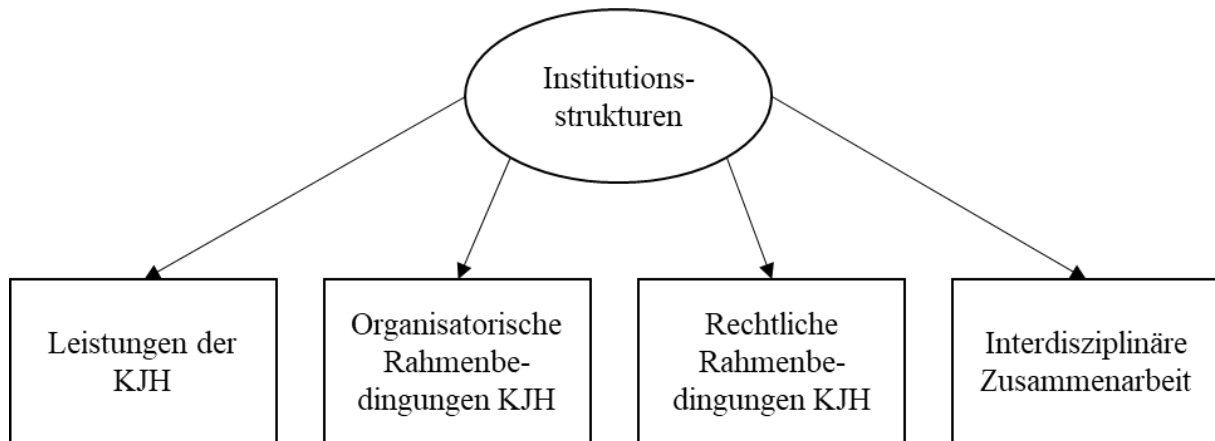


Abbildung 6. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Institutionsstrukturen

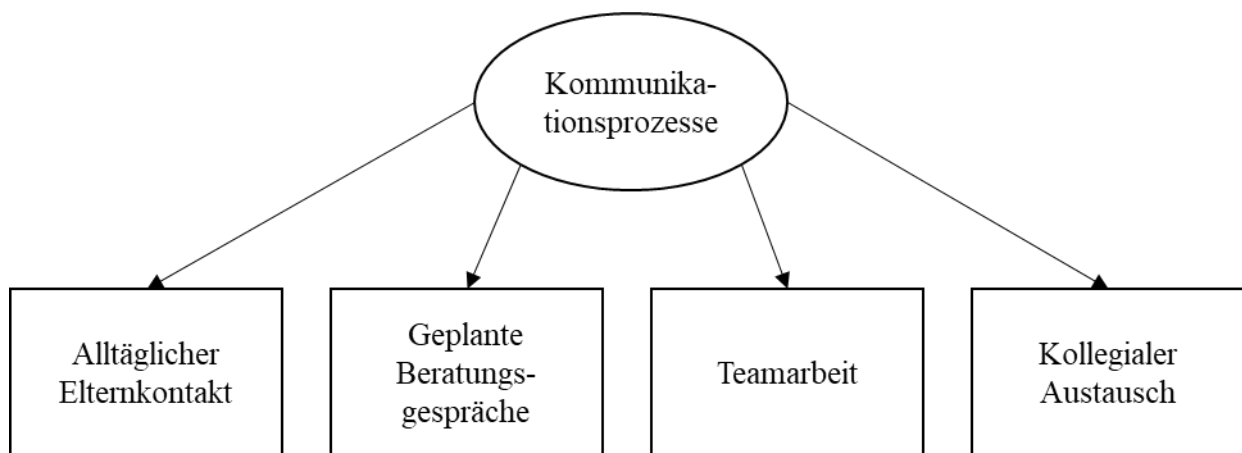


Abbildung 7. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Kommunikationsprozesse

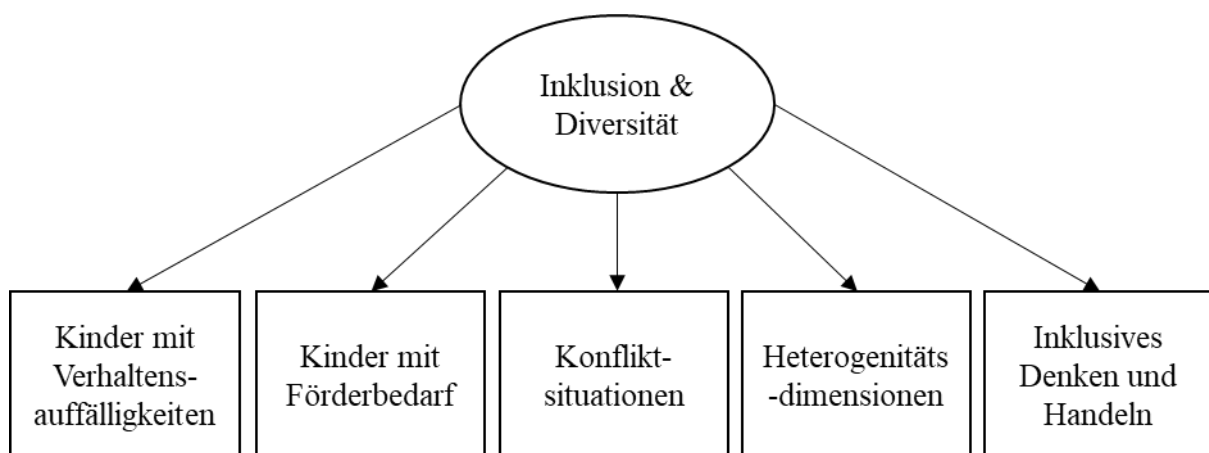


Abbildung 8. Theoretische Annahme zur Modellspezifikation des Kompetenzbereichs Inklusion & Diversität

Nachdem die Modellspezifikation, also die theoretische Herleitung des Modells erfolgt ist, folgt die **Modellidentifikation**. Hierbei wird überprüft, ob ausreichend Informationen vorliegen, um alle Parameter des Modells zu schätzen. Da die Parameter der Faktoren des Modells, im Gegensatz zu den Parametern der manifesten Variablen, nicht direkt beobachtbar sind, können sie auch nicht direkt berechnet werden. Daher müssen genügend Informationen aus den manifesten Variablen gewonnen werden, um das Faktorenmodell zu schätzen (vgl. Eid et al. 2017, S. 889 f). Ein gängiges Vorgehen ist die Varianzen der Faktoren auf 1 zu setzen. Dem wird sich in dieser Arbeit angeschlossen (vgl. Brown 2015, S. 54).

Danach folgt die **Modellschätzung**. Hierbei werden die unbekanntes Modellparameter geschätzt, indem versucht wird, die Differenz zwischen den empirischen Kovarianzen und den durch das Modell vorhergesagten Kovarianzen zu minimieren. Dabei gibt es unterschiedliche Methoden der Schätzung (vgl. Eid et al. 2017, S. 898). Es werden dabei die Leichtigkeits- und Ladungsparameter, die Varianzen und Erwartungswerte der latenten Variablen sowie die Varianzen der Residualvariablen bestimmt (vgl. ebd., S. 889 f). In dieser Arbeit wird das Maximum-Likelihood-Verfahren für die Schätzung der Parameter genutzt. Dieses setzt eine multivariate Normalverteilung voraus (vgl. ebd., 902). Diese wird anhand der Mardia-Schätzung auf Schiefe und Kurtosis der Verteilung überprüft (Mardia 1970 zit. n. Enderle 2015, S. 49). Sollte diese verletzt sein, was in dieser Arbeit der Fall ist, sollte zusätzlich eine Satorra-Bentler-Korrektur durchgeführt werden, welche die Standardfehler korrigiert, die bei nicht gegebener Normalverteilung verzerrt werden können (vgl. ebd., 902).

Nach der Modellschätzung, folgt die **Beurteilung der Modellgüte**. Hierfür können verschiedene Koeffizienten herangezogen werden. Für diese Arbeit werden folgende Gütemaße genutzt:

χ^2 -Test: Der χ^2 -Test überprüft, ob die Kovarianzmatrix des Modells mit der Kovarianzmatrix der Stichprobe übereinstimmt. Die Nullhypothese beschreibt in diesem Test die Gleichheit der Matrizen, weshalb ein nicht-signifikantes Ergebnis für eine gute Passung zwischen den Daten und dem Modell spricht. Ergänzend zum χ^2 -Test sollten weitere Gütemaße verwendet werden, da dieser bei großen Stichproben sehr sensitiv auf kleine Abweichungen reagiert. Ähnliches trifft bei der Verteilungsannahme zu. Selbst bei kleinen Abweichungen von der multivariaten Normalverteilung, steigt die Wahrscheinlichkeit passende Modelle zu verwerfen (vgl. Eid et al. 2017, S. 906; Brown 2015, S. 69; Hu & Bentler 1999, S. 2 f).

Comparative Fit Index (CFI): Der CFI vergleicht die Anpassungsgüte des Modells mit der eines unabhängigen Modells, in dem alle Kovarianzen auf null gesetzt werden (vgl. Eid et al.

2017, S. 909; Brown 2015, S. 74). Als Cut-Off gelten für den CFI Werte $\geq .95$ (vgl. Hu & Bentler 1999, S. 1). Der CFI sollte demnach höher sein, um für eine gute Modellpassung zu sprechen.

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): Der RMSEA bestimmt die Höhe des Approximationsfehlers, der überprüft inwieweit die Kovarianzmatrix der Stichprobe durch das Modell widergespiegelt wird. Dieser Approximationsfehler sollte möglichst geringgehalten werden. Im Gegensatz zum χ^2 -Test, geht es hierbei nicht um eine exakte Passung des Modells, sondern um das Ausmaß an Nicht-Passung, das in Kauf genommen wird (vgl. Eid et al. 2017, S. 907; Brown 2015, S. 71). Hu und Bentler setzen für den RMSEA einen Cut-Off-Wert von $\leq .06$ fest (vgl. 1999, S. 1), während Eid et al. einen Wert $\leq .05$ als akzeptabel ansehen (vgl. 2017, S. 907).

Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): Der SRMR ist die Quadratwurzel aus dem Mittelwert der quadrierten Residuen, wobei die Ausgangsvariablen standardisiert sind (vgl. Eid et al. 2017, S. 906). Er überprüft die durchschnittliche Differenz der beobachteten und aufgrund des Modells erwarteten Korrelationen. Der SRMR kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei 0 für eine perfekte Passung steht (vgl. Brown 2015, S. 70). Laut Hu und Bentler sollte der SRMR $\leq .08$ sein (vgl. 1999 S. 1).

Sollte die Modellgüte unzureichend sein, kann der Schritt der **Modellmodifikation** durchgeführt werden, wofür s.g. Modifikationsindizes zum Einsatz kommen können (vgl. Eid et al. 2017, S. 909).

Die KFA wird in dieser Arbeit also dafür genutzt, um zu überprüfen, ob sich die vier theoretisch begründeten kindheitspädagogischen Kompetenzbereiche in den Items des Fragebogens widerspiegeln. Mit der Überprüfung wird das Ziel verfolgt, aus den Items Skalen zu den Kompetenzbereichen zu bilden, die auch für die Bearbeitung der weiteren Forschungsfragen genutzt werden können. Hierfür werden die Items schließlich anhand ihrer Mittelwerte zu einer Skala zusammengefasst (vgl. Raithel 2008, S. 104).

5.6.2.2 Messinvarianzprüfung (Mehrgruppen-Faktorenanalyse)

Die Prüfung der Messinvarianz bezieht sich in dieser Arbeit auf das Modell der KFA. Mithilfe der Messinvarianz kann untersucht werden, ob ein Modell auch für verschiedene Gruppen passend ist. Hierbei ist die Durchführung einer Mehrgruppen-Faktorenanalyse (MGFA) die am weitesten verbreitete Methode (vgl. Hirschfeld & von Brachel 2014, S. 9). Im Falle dieser Arbeit wird die KFA mit der Stichprobe des dritten Studienjahrs (MZP 3) durchgeführt, da diese

erstens die größte der drei Stichproben darstellt und zweitens am Ende des Studiums davon auszugehen ist, dass die Kompetenzbereiche am stärksten ausdifferenziert sind. Mit der Annahme von Messinvarianz wird davon ausgegangen, dass sofern die theoretischen Konstrukte (Faktoren) in mehreren Stichproben gleich sind, auch die Ausprägung der Indikatoren gleich ausfällt (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 295). Somit wird überprüft, ob Items (die als Indikatoren dienen) innerhalb mehrerer Gruppen gleichermaßen verstanden werden bzw. ihnen die gleiche Bedeutung zugeschrieben wird und die Gruppen somit hinsichtlich der Faktoren vergleichbar sind. Es ist möglich, dass Items in verschiedenen Gruppen unterschiedlich verstanden werden und somit etwas Anderes messen (construct bias). Die Messung gilt somit als invariant, wenn die Items in zu vergleichenden Gruppen das Gleiche messen. Invarianzprüfungen können sowohl zwischen verschiedenen MZP, als auch zwischen verschiedenen Gruppen (z. B. Geschlechtern) durchgeführt werden. Das Verfahren unterscheidet sich im methodischen Vorgehen nicht. Überprüft wird die Messinvarianz, indem ein KFA-Messmodell gleichzeitig in mehrere Stichproben getestet wird und dabei die Kovarianz-Matrizen je nach Stufe der Invarianz angepasst werden (vgl. Kline 2011, S. 251 f). Hierbei gibt es verschiedene Grade an Messinvarianz, die ein Modell erreichen kann (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 296). Folgende Stufen von Messinvarianz lassen sich unterscheiden:

Konfigurale Messinvarianz: Diese Niveaustufe setzt ein Basismodell voraus, das in allen zu vergleichenden Gruppen die gleiche Struktur der Faktoren aufweist, während die Höhe der Ladungen, Achsenabschnitte und Varianzen jedoch variieren kann (vgl. Hirschfeld & von Brachel 2014, S. 2). Dies bedeutet, dass die Faktoren in den verschiedenen Gruppen durch dieselben Indikatoren gemessen werden können (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 299).

Metrische (schwache) Messinvarianz: Metrische Messinvarianz ist gegeben, wenn neben der Faktorstruktur auch die Höhe der Faktorladungen invariant ist. Hierfür werden die Ladungen gleichgesetzt und die Modellgüte mit der des konfiguralen Messmodells verglichen (vgl. Hirschfeld & von Brachel 2014, S. 3; vgl. Denn 2019, S. 168).

Skalare (starke) Messinvarianz: Zur Testung der skalaren Messinvarianz werden neben den Faktorladungen auch die Achsenabschnitte gleichgesetzt. Hierbei darf sich die Modellgüte nicht bedeutsam zu der des metrischen Modells unterscheiden, damit von dieser Niveaustufe ausgegangen werden kann. Ab dieser Stufe an Invarianz kann davon ausgegangen werden, dass es keine systematische Antwortverzerrung gibt (vgl. Hirschfeld & von Brachel 2014, S. 3). Daher wird skalare Messinvarianz vorausgesetzt, um Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen vorzunehmen (vgl. Chen 2008, S. 1006).

Strikte Messinvarianz: Diese Niveaustufe gilt als erreicht, wenn neben Faktorladungen und den Achsenabschnitten, auch die Residualvarianzen als gleich festgelegt werden und sich die Modellgüte nicht von der des Modells der skalaren Messinvarianz unterscheidet (vgl. Hirschfeld & von Brachel 2014, S. 3).

Partielle Messinvarianz: Da diese Anforderungen an skalare und strikte Messinvarianz in der Forschungspraxis selten erfüllt werden, kann die partielle Form der Messinvarianz dennoch ein akzeptables Maß an Invarianz darstellen (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 298). Um partielle Messinvarianz auf der jeweiligen Stufe zu erreichen, müssen mindestens zwei Indikatoren die Bedingungen der Niveaustufe erfüllen (vgl. Brown 2015, S. 269; Byrne et al. 1989).

Zur Überprüfung der jeweiligen Invarianz-Stufe wird das KFA-Modell mit entsprechenden Restriktionen versehen. Unterscheidet sich die Modellgüte zur nächsthöheren Stufe nicht, kann die jeweils höhere Stufe an Invarianz angenommen werden (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, S. 298). Um dies zu überprüfen, können verschiedene Güteparameter herangezogen werden, die bereits in Kapitel 5.6.2.1 vorgestellt wurden. Eine Möglichkeit besteht darin, einen χ^2 -Test zum Vergleich der unterschiedlich stark restriktiven Modelle durchzuführen. Ist das Ergebnis nicht signifikant, kann die nächsthöhere Invarianz-Stufe angenommen werden. Wie bereits oben angeführt, reagiert der χ^2 -Test jedoch bei größeren Stichproben relativ schnell auf minimale Abweichungen der Modelle und wird somit leicht signifikant (vgl. Kline 2011, S. 253 f). Ein signifikanter χ^2 -Test bedeutet somit nicht, dass hinsichtlich aller Parameter keine Invarianz vorliegt (vgl. Brown 2015, S. 268 f). Daher ist die Betrachtung weiterer Güteparameter sinnvoll. So können bspw. die Werte des CFI der zu vergleichenden Modelle herangezogen werden. Hierbei gilt das Modell mit den stärkeren Restriktionen nicht als weniger passender, wenn $\Delta\text{CFI} \leq .01$ ist (vgl. Kline 2011, S. 254; Hirschfeld & von Brachel 2014, S. 3; Cheung & Rensvold 2002, S. 251; Brown 2015, S. 271 f).

5.6.2.3 Multiple lineare Regression

Multiple lineare Regressionen werden in dieser Arbeit zur Bearbeitung von Forschungsfrage 4 genutzt. Regressionen haben das Ziel, eine abhängige Variable auf eine oder mehrere unabhängige Variablen zurückzuführen. Besteht ein Zusammenhang zwischen abhängiger und unabhängigen Variablen, können die unabhängigen Variablen genutzt werden, um die Ausprägung der abhängigen Variable vorherzusagen. Daher werden sie im Kontext der Regression auch als Prädiktoren bezeichnet. Die abhängige Variable wird als Kriterium bezeichnet (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 259). In der multiplen linearen Regression wird der Zusammenhang mehrerer

Prädiktoren zu einer abhängigen Variable untersucht (vgl. ebd., S. 266). Dabei wird zum einen ermittelt, welchen Beitrag jeder einzelne Prädiktor, zum anderen welchen Beitrag alle Prädiktoren gemeinsam, zur Vorhersage des Kriteriums leisten. Das Regressionsgewicht β (Beta) wird für jeden Prädiktor ermittelt und gibt an, wie stark dieser das Kriterium vorhersagt. Der unstandardisierte Koeffizient in der Stichprobe ist b (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 677 f).

Zur Vorhersage des Kriteriums lautet die Regressionsgleichung:

$$Y = b_0 + b_1 \cdot X_1 + b_2 \cdot X_2 + \dots + b_n \cdot X_n + E$$

Dabei stellt Y das Kriterium dar und b_0 den Y-Achsenabschnitt, also die Konstante. $b_1 - b_n$ stehen für die Regressionsgewichte der Prädiktoren, wobei n die Anzahl dieser symbolisiert. $X_1 - X_n$ kennzeichnen die Werte der Prädiktoren und E steht für die Residualvariable bzw. den Fehlerwert (vgl. Eid et al. 2017, S. 631; Kuckartz et al. 2013, S. 267, Bühner & Ziegler 2017, S. 679). Um das Kriterium vorherzusagen, wird eine Regressionsgerade, anhand der Formel, gebildet. Diese bewegt sich jedoch bei einer Regression mit mehreren Prädiktoren in einem mehrdimensionalen Raum, weshalb eine grafische Darstellung wenig sinnvoll zur Veranschaulichung ist. Die Gerade, anhand derer einzelne Werte vorhergesagt werden, wird versucht so durch die Punktwolke des Streudiagramms der realen Ausprägungen zu legen, dass die Punkte so gering wie möglich von der Geraden abweichen. Die Abweichungen zwischen den vorhergesagten und realen Werten, werden als Residuen bezeichnet. Für die Bestimmung der Regressionsgeraden kommt die Methode der kleinsten Quadrate zum Einsatz, mit deren Hilfe die Regressionsgewichte so bestimmt werden, dass die Residuen möglichst geringgehalten werden (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 260 f, 267).

Die gesamte Modellgüte wird anhand des Determinationskoeffizienten P (Rho) für die Population und R^2 für die vorliegende Stichprobe ermittelt (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 678). Dabei gibt R^2 an, wie hoch die Varianzaufklärung des Kriteriums durch die vorliegenden Prädiktoren ist. Es wird ermittelt, indem die Varianz der vorhergesagten Werte durch die Varianz der beobachteten Werte geteilt wird und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Sowohl für den Determinationskoeffizienten R^2 , als auch für die Regressionsgewichte β und b werden Signifikanzwerte berechnet. Für R^2 wird dieser aus der F-Statistik ermittelt, während dies für die Regressionsgewichte mit Hilfe der t-Statistik erfolgt (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 264 f). Werte von R^2 bis .02 können als niedrige, bis .13 als moderate und Werte ab .26 als hohe Varianzaufklärung interpretiert werden (vgl. Cohen 1988, S. 413 f). Voraussetzungen für die Durchführung der multiplen linearen Regression sind der lineare Zusammenhang der unabhängigen zur

abhängigen Variable, Homoskedastizität⁴³ und Normalverteilung der Residuen (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 720).

Das theoretische Modell dieser Arbeit, das mit Hilfe der multiplen linearen Regression überprüft wird, ist in Abbildung 9 dargestellt. Es werden vier Berechnungen durchgeführt, wobei das Kriterium jeweils einen Kompetenzbereich darstellt. Die Prädiktoren sollten für eine lineare Regression intervallskaliert sein, was im Fall des Semesters, der pädagogischen Nebentätigkeit, der Anzahl der Handlungsfelder, des Alters und der Anzahl der Kinder der Fall ist. Um auch ordinal- oder nominalskalierte Variablen in die Berechnung mit einzubeziehen, wird eine Dummy-Codierung vorgenommen. Dies erfolgt für die Variablen Geschlecht und pädagogischer Vorerfahrung. Hierfür werden die Ausprägungen auf 0 und 1 gesetzt (vgl. ebd., S. 267). Hinsichtlich der pädagogischen Vorerfahrung werden drei Dummies gebildet. Es wird zwischen den zeitlichen Abstufungen „bis zu sechs Monaten“, „sechs bis zwölf Monate“ und „mehr als zwölf Monate“ unterschieden. Hinsichtlich der pädagogischen Nebentätigkeit, wird zur besseren Interpretation eine Umkodierung in 100er-Schritte vorgenommen, so dass eine Einheit für 100 Stunden steht.

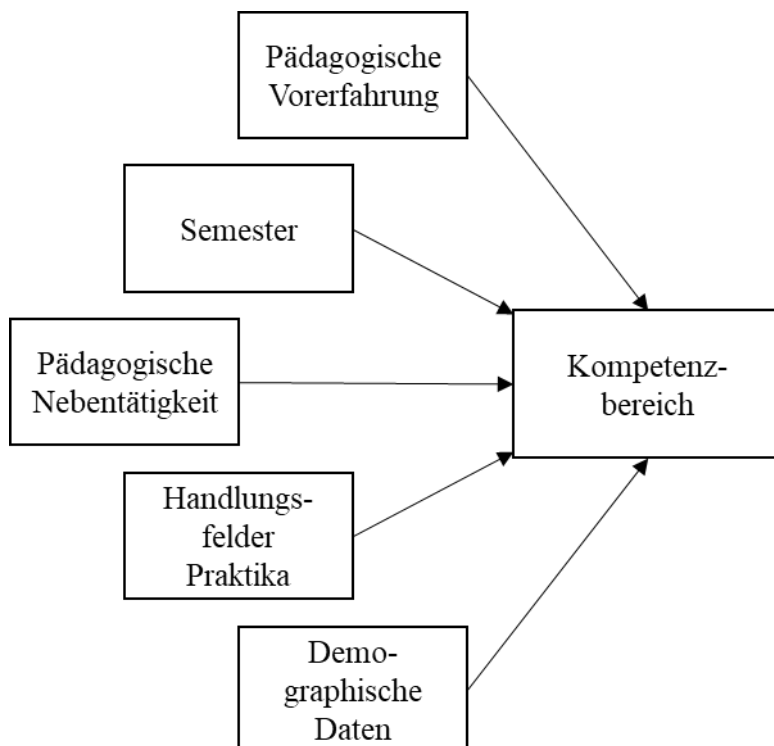


Abbildung 9. Theoretisches Modell für die Durchführung der multiplen linearen Regression

⁴³ Unter Homoskedastizität wird die einheitliche Varianz der beobachteten Fehler (Residuen) beschrieben

Die multiple lineare Regression wird in dieser Arbeit also dazu genutzt, mögliche Zusammenhänge der unabhängigen Variablen zu den Kompetenzbereichen zu erfassen. Nachdem in diesem Kapitel das methodische Vorgehen erläutert wurde, werden nun im anschließenden Kapitel 6 die Ergebnisse der Berechnungen dargestellt.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung dargestellt. Zunächst werden deskriptive Statistiken der Variablen beschrieben, die für die Hypothesentests relevant sind. In den weiteren Kapiteln werden die Ergebnisse der vier Forschungsfragen (siehe Kapitel 4) anhand der in Kapitel 5.6 beschriebenen Methoden dargelegt.

6.1 Deskriptive Statistik

Pädagogische Vorerfahrung

Von den teilnehmenden Studierenden haben insgesamt 63.46 %, ($n = 290$) pädagogische Vorerfahrung, wenn sie mit dem Studium beginnen und 36.54 % ($n = 167$) haben keine Vorerfahrung. Die meisten Studierenden, die pädagogische Vorerfahrung haben (ca. ein Drittel der Befragten (30.20 %)), haben diese im zeitlichen Umfang von sechs bis zwölf Monaten gesammelt (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16. Relative Häufigkeiten zur Dauer der Vorerfahrung

Dauer Vorerfahrung	MZP 1	MZP 2	MZP 3	Gesamte Stichprobe
Keine	32.11 %	35.82 %	40.38 %	36.54 %
Bis zu 6 Monate	17.43 %	11.19 %	12.02 %	13.35 %
6-12 Monate	28.44 %	32.09 %	30.29 %	30.20 %
Mehr als 12 Monate	22.02 %	20.90 %	17.31 %	19.91 %

Anmerkungen. $n_{MZP1} = 109$, 1 fehlend, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 208$, 2 fehlend.

Über alle drei MZP hinweg stellt die Vorerfahrung von sechs bis zwölf Monaten die häufigste Dauer der Vorerfahrung dar, während Vorerfahrung, die länger als zwölf Monate andauerte, die zweithäufigste Variante ist. Am geringsten ist der Anteil der Studierenden, die weniger als sechs Monate Vorerfahrung sammeln konnten. Unterschiedlich ist jedoch der Anteil der Studierenden ohne Vorerfahrung. Der Anteil liegt hier in der Stichprobe des MZP 3 am höchsten (40.38 %), während die Studierenden der anderen beiden Stichproben bis zu acht Prozentpunkten niedrigere Werte aufweisen. Gleichsam ist die Vorerfahrung von bis zu sechs Monaten und von mehr als zwölf Monaten in der Stichprobe des MZP 1 am höchsten. Die Teilnehmenden ältere Studienjahrgänge scheinen also insgesamt etwas weniger Vorerfahrung zu haben, als die jüngeren Jahrgänge.

Die Vorerfahrung wurde in unterschiedlichen Einrichtungen absolviert (siehe Tabelle 17). Die Verteilung der Stichprobe zeigt, dass die Vorerfahrung überwiegend mit jüngeren Kindern vom Krippen- bis zum Grundschulalter gemacht wurde. Mit Abstand am häufigsten wurden Vorerfahrungen in Kindertagesstätten gesammelt (57.68 %), gefolgt von Erfahrungen in der Grundschule (24.23 %) und in der Krippe (22.53 %). Unter die Antwortkategorie „Andere“ fallen bspw. Au-pair, Jugendpflege, heilpädagogische Tagesstätten, Flüchtlingshilfe oder weiterführende Schulen. Diese konnten in einem freien Antwortfeld eingetragen werden.

Tabelle 17. Häufigkeiten der Handlungsfelder in der pädagogischen Vorerfahrung

Einrichtungsart	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Krippe	66	22.53 %
Kindertagesstätte	169	57.68 %
Hort	35	11.95 %
Kinder- und Jugendwohnheim	21	7.17 %
Grundschule	71	24.23 %
Förderschule	36	12.29 %
Andere	60	20.48 %

Anmerkungen. Mehrfachantworten waren möglich; es wurden nur Studierende einbezogen, die pädagogische Vorerfahrung haben: n = 290.

Tabelle 18. Ausgeübte Tätigkeiten in der pädagogischen Vorerfahrung.

Ausgeübte Tätigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Pädagogische Tätigkeit	273	93.17 %
Organisatorische Tätigkeit	93	31.74 %
Hauswirtschaftliche Tätigkeit	144	49.15 %
Pflegerische Tätigkeit	121	41.30 %

Anmerkungen. Mehrfachantworten waren möglich; es wurden nur Studierende einbezogen, die pädagogische Vorerfahrung haben: n = 290.

Darüber hinaus wurden die Studierenden auch nach der Art dieser Tätigkeit gefragt, die sie während der pädagogischen Vorerfahrungen ausgeübt haben (siehe Tabelle 18). Der Großteil

der Studierenden hat während der pädagogischen Vorerfahrung pädagogische Tätigkeiten ausgeübt (93.17 %). Etwa die Hälfte hat darüber hinaus hauswirtschaftliche Tätigkeiten erledigt (49.15 %), während einige Studierende auch organisatorischen (31.74 %) und pflegerischen Tätigkeiten (41.30 %) nachgegangen sind.

Pädagogische Nebentätigkeit

Insgesamt geben 57.61 % ($n = 265$) der befragten Studierende an, eine pädagogische Nebentätigkeit auszuüben, während 42.39 % ($n = 195$) dies nicht tun. Der Anteil der Studierenden, die eine Nebentätigkeit ausüben, scheint im Studienverlauf anzusteigen. So liegt der Anteil im zweiten Studienjahr bei 58.21 % und im dritten Studienjahr bei 69.52 %. Die bisherige pädagogische Nebentätigkeit wurde in vollen Stunden abgefragt, die seit Beginn des Studiums ausgeübt wurde. Mittelwerte und Streuung der drei Stichproben werden in Tabelle 19 dargestellt. Zu Studienbeginn haben die meisten der 110 Studierenden noch keine Nebentätigkeit begonnen, lediglich bei 16 Personen ist dies der Fall. Hier liegt die bisherige Arbeitszeit zwischen vier und 40 Stunden. Erwartungsgemäß haben Studierende im dritten Studienjahr mehr Stunden an pädagogischer Nebentätigkeit absolviert, als im zweiten. Dennoch wird eine insgesamt große Streuung deutlich. So gibt es Studierende, die bis zum Studienende keine pädagogische Nebentätigkeit absolvieren und andere, die bis zu 2500 Stunden gearbeitet haben.

Tabelle 19. Mittelwerte, Standardabweichungen und Streuung der pädagogischen Nebentätigkeit in Stunden nach MZP

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.-Max.
MZP 1	14.00	9.65	4-40
MZP 2	466.44	351.52	20-1600
MZP 3	597.33	513.10	8-2500

Anmerkungen. M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, Min.: Niedrigsten Wert, Max.: höchster Wert; Die Werte beziehen sich nur auf die Studierenden, die eine pädagogische Nebentätigkeit ausüben: $n_{MZP1} = 16$, 94 fehlend, $n_{MZP2} = 75$, 59 fehlend, $n_{MZP3} = 141$, 69 fehlend.

Mit Blick auf die Handlungsfelder (siehe Tabelle 20), in denen die Nebentätigkeit ausgeübt wurde, zeigt sich, dass der Fokus der Arbeit noch stärker auf jüngeren Kindern im Krippen- und Kita-Alter liegt, als bei der pädagogischen Vorerfahrung (siehe Tabelle 17). Tätigkeiten in Kindertagesstätten sind auch hier am stärksten vertreten (51.70 %). Der Anteil der in der Krippe tätigen Studierenden ist um 10 Prozentpunkte höher als in der pädagogischen Vorerfahrung und

liegt somit ungefähr bei einem Drittel (32.45 %). Anders als bei der pädagogischen Vorerfahrung sind jedoch weniger Studierende im schulischen Bereich und im Hort tätig. Unter anderen Handlungsfeldern werden am häufigsten Nachhilfe, Babysitten und familienunterstützender Dienst für Kinder mit Behinderung genannt.

Tabelle 20. Häufigkeiten der Handlungsfelder in der pädagogischen Nebentätigkeit

Handlungsfeld	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Krippe	86	32.45 %
Kindertagesstätte	137	51.70 %
Hort	21	7.92 %
Kinder- und Jugendwohnheim	13	4.91 %
Grundschule	41	15.47 %
Förderschule	10	3.77 %
Andere	54	20.38 %

Anmerkungen. Mehrfachantworten waren möglich; die Angaben beziehen sich nur auf die Studierenden, die eine pädagogische Nebentätigkeit ausüben: n = 265.

Tabelle 21. Ausgeübte Tätigkeit im Rahmen einer pädagogischen Nebentätigkeit - Anteil nach Form der Tätigkeit

Ausgeübte Tätigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Pädagogische Tätigkeit	259	97.74 %
Organisatorische Tätigkeit	107	40.38 %
Hauswirtschaftliche Tätigkeit	133	50.19 %
Pflegerische Tätigkeit	119	44.91 %

Anmerkungen. Mehrfachantworten waren möglich; der Anteil bezieht sich nur auf die Studierenden, die eine pädagogische Nebentätigkeit ausüben: n = 265.

Hinsichtlich der ausgeübten Tätigkeiten (siehe Tabelle 21) ist die relative Häufigkeit in allen Bereichen etwas höher, als bei der pädagogischen Vorerfahrung (siehe Tabelle 18). Dies spricht dafür, dass Studierenden möglicherweise insgesamt mehr Verantwortung übertragen wird, wenn sie bereits im Studium sind. Die pädagogische Tätigkeit ist mit Abstand die am häufigsten ausgeübte Tätigkeitsform (97.74 %). Dies bedeutet auch, dass Studierende mit einem Nebenjob

auch tatsächlich pädagogisch tätig sind und nicht überwiegend für andere Aufgaben eingesetzt werden.

Handlungsfelder Praktika

Bei der Angabe zu den Handlungsfeldern⁴⁴, die im Praktikum kennengelernt wurden, standen folgende Antwortmöglichkeiten zur Auswahl:

- Krippe
- Kindertagesstätte/ Kindergarten
- Hort, Familienzentrum
- Tagespflege
- Kinder- und Jugendwohnheim
- Grundschule
- Förderschule
- Jugendamt
- Frühförderstelle
- Erziehungsberatungsstelle
- Anderes mit der Möglichkeit eine individuelle Antwort einzugeben

Obwohl drei Praktika absolviert werden müssen, ist es möglich, mehr als drei Handlungsfelder im Rahmen der Praktika kennenzulernen. Dies geht auf die Struktur einiger Einrichtungsarten zurück (siehe Kapitel 5.5).

Tabelle 22. Häufigkeiten der Anzahl der Handlungsfelder durch Praktika

	<i>M</i> (<i>SD</i>)	0	1	2	3	4	5	6
Gesamte Stichprobe	1.65 (1.28)	24.02 %	21.62 %	29.91 %	16.59 %	6.11 %	1.53 %	0.22 %
MZP 2	1.64 (0.86)	0 %	54.89 %	30.83 %	11.28 %	1.50 %	1.50 %	0 %
MZP 3	2.49 (0.97)	0 %	11.96 %	44.98 %	28.23 %	11.96 %	2.39 %	0.48 %

Anmerkungen. *M*: Mittelwert, *SD*: Standardabweichung; $N_{\text{Gesamt}} = 458$, 2 fehlend, $n_{\text{MZP2}} = 133$, 1 fehlend, $n_{\text{MZP3}} = 209$, 1 fehlend.

In Tabelle 22 sind die Häufigkeitsverteilungen der gesamten Stichprobe und der MZP 2 und 3 dargestellt. Wird die gesamte Stichprobe betrachtet, so zeigt sich eine Streuung zwischen null

⁴⁴ Handlungsfeld wird angelehnt an Kapitel 2.1 als Art der Institution, z. B. Krippe oder Frühförderung verstanden

und sechs Handlungsfeldern. 24.02 % aller Teilnehmende haben noch kein Handlungsfeld kennengelernt. Dies entspricht den Studierenden, die zu Studienbeginn befragt wurden und somit noch kein Praktikum im Studium absolviert haben. In der Stichprobe des zweiten Studienjahrs haben die meisten Teilnehmenden (54.89 %) ein Handlungsfeld kennen gelernt und ca. ein Drittel (30.83 %) der Befragten zwei Handlungsfelder. In der Stichprobe des dritten Studienjahrs liegt die häufigste Ausprägung (44.98 %) bei zwei Handlungsfeldern und knapp ein weiteres Drittel (28.23 %) konnte drei Handlungsfelder kennen lernen.

Tabelle 23 zeigt die relativen Häufigkeiten der Handlungsfelder, die die Studierenden im Rahmen ihrer Praktika kennengelernt haben. Das meist genannte Handlungsfeld ist die Kindertageseinrichtung, gefolgt von der Krippe, der Grundschule und dem Familienzentrum.

Tabelle 23. Relative Häufigkeiten der Handlungsfelder im Praktikum

Handlungsfeld	Gesamte Stichprobe	MZP 2	MZP 3
Krippe	58.29 %	48.51 %	63.81 %
Kindertagesstätte	88.00 %	83.58 %	90.95 %
Hort	11.71 %	6.72 %	14.29 %
Familienzentrum	14.86 %	9.70 %	18.57 %
Tagespflege	1.43 %	1.49 %	0.95 %
Kinder- und Jugendwohnheim	7.71 %	2.24 %	11.43 %
Grundschule	17.43 %	5.97 %	24.76 %
Förderschule	5.14 %	2.24 %	7.14 %
Jugendamt	2.00 %	1.49 %	2.38 %
Frühförderstelle	5.14 %	3.73 %	6.19 %
Erziehungsberatungsstelle	1.43 %	2.24 %	0.95 %
Andere	7.71 %	0 %	12.38 %

Anmerkungen. Mehrfachantworten waren möglich, $N_{Gesamt} = 350$, 110 fehlend, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Insgesamt wird deutlich, dass der Anteil der Studierenden, der ein bestimmtes Handlungsfeld kennen lernen durfte, im dritten Studienjahr jeweils höher ist. Dies ist plausibel, da es aufgrund

des zweiten Praktikums mehr Möglichkeiten gibt, Einblicke in unterschiedliche Handlungsfelder zu erhalten. Zwei Ausnahmen stellen die Tagespflege und die Erziehungsberatungsstelle dar, in denen der Anteil im zweiten Studienjahr höher ausfällt. Es handelt sich jedoch bei beiden Fällen um geringe Anteile und somit vermutlich um Einzelfälle.

6.2 Forschungsfrage 1: Prüfung der Kompetenzstruktur

Mit Forschungsfrage 1 „Lässt sich die vierfaktorielle Kompetenzstruktur, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen („Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“) und zwei querschnittlichen in den Kompetenzbereichen („Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“), anhand der Daten abbilden?“ steht die Prüfung der Kompetenzstruktur im Fokus. Die vier Kompetenzbereiche wurden inhaltlich bereits in Kapitel 3.2.3 erläutert. Welche Items die jeweiligen Kompetenzbereiche widerspiegeln, wurde in Kapitel 5.3 vorgestellt. Mit der Zuordnung der Items zu einem Kompetenzbereich ist bereits der erste Schritt der KFA, die Modellspezifikation (siehe Kapitel 5.6.2.1), erfolgt.

Für die Modellidentifikation werden in dieser Arbeit die Varianzen der Faktoren auf 1 gesetzt. Für die Modellschätzung wird zunächst die multivariate Normalverteilung mit Hilfe der Mardia-Schätzung vorgenommen, da von ihrem Vorliegen abhängt, welche Art der Schätzung vorgenommen werden muss (siehe Kapitel 5.6.2.1). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass keine multivariate Normalverteilung vorliegt, da die Testergebnisse der Mardia-Schätzung sowohl für die Schiefe, als auch für die Kurtosis hoch signifikant ausfallen ($p < .001$), wie in Tabelle 24 dargestellt.

Tabelle 24. Ergebnisse der Mardia-Schätzung für Multivariate Normalverteilung

	Prüfgröße	p
Schiefe	1712.98	<.001
Kurtosis	13.46	<.001

Anmerkung. $n_{MZIP3} = 210$.

Es kommt daher das Maximum-Likelihood-Verfahren mit der Satorra-Bentler-Korrektur zum Einsatz, durch die mögliche Verzerrungen durch nicht vorliegende Normalverteilung ausgeglichen wird (siehe Kapitel 5.6.2.1). Zunächst wird das Verhältnis der zu schätzenden Parameter und der Stichprobengröße in den Blick genommen. Dieses Verhältnis sollte nicht kleiner als 5:1 sein (vgl. Eid et al. 2017, S.899; Muthén & Muthén 2002, S. 3). Geschätzt wurden 40 Parameter, während die Stichprobengröße des dritten Studienjahrs, die für die KFA verwendet wurde, bei 210 liegt. Somit kommt ein Verhältnis von 5.25:1 zustande. Dies weist auf eine

ausreichende Stichprobengröße zur Schätzung des Modells hin. Die Gütemaße der Schätzung sind in Tabelle 25 abgebildet.

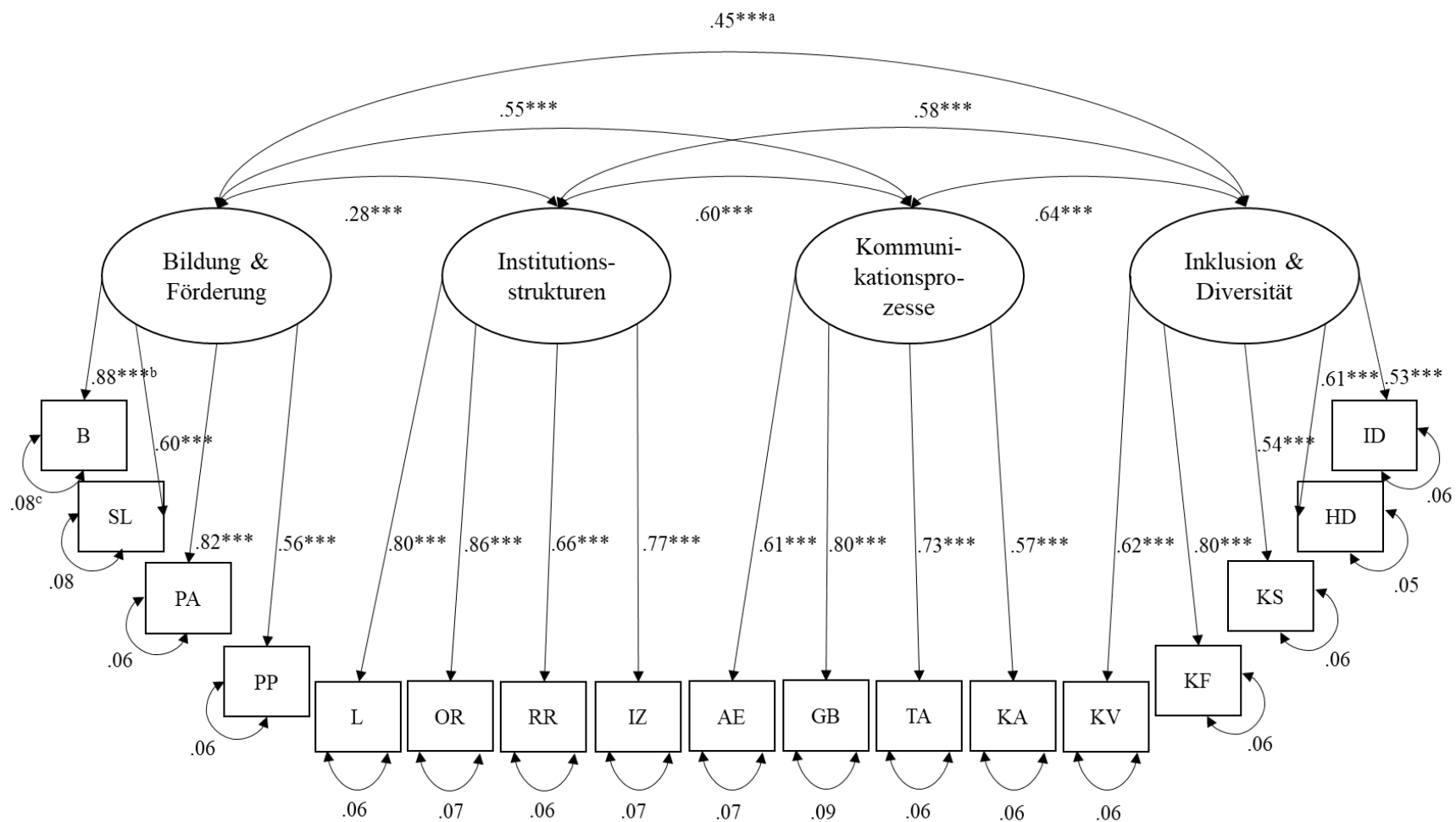
Tabelle 25. Güteparameter der konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Kompetenzmodell

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	CFI	RMSEA	SRMR
Kompetenzstruktur	152.93	113	.007	.96	.04	.06

Anmerkungen. Es sind χ^2 , Freiheitsgrade (*df*), Irrtumswahrscheinlichkeit (*p*), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) dargestellt; $n_{MZP3} = 210$.

Das Ergebnis des χ^2 -Tests ist signifikant ($p = .007$), was grundsätzlich für unterschiedliche Kovarianzmatrizen des theoretischen Modells und des empirisch messbaren Modells spricht. Wie bereits in Kapitel 5.6.2.1 ausgeführt, reagiert der Test jedoch sehr sensitiv, weshalb er nicht alleine ein zuverlässiges Maß für die Beurteilung der Modellgüte darstellt. Die anderen Güteparameter liegen alle unter- bzw. oberhalb der jeweiligen Cut-Off-Werte ($CFI \geq .95$, $RMSEA \leq .06$, $SRMR \leq .08$). Dies spricht insgesamt für eine zufriedenstellende Passung des Modells zu den Daten.

Abbildung 10 zeigt die standardisierten Faktorladungen der Indikatoren sowie die Korrelationen der Faktoren untereinander. Alle angeführten Parameter sind hoch signifikant ($p \leq .001$). Zwischen den Faktoren untereinander liegen geringe ($r \leq .50$) und mittlere Korrelationen ($r \leq .70$) vor (vgl. Raithel 2008, S. 154). Dabei besteht die stärkste Korrelation zwischen den Faktoren „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ ($r = .64$, $z = 9.87$, $p < .001$). Der niedrigste Zusammenhang wird zwischen den Faktoren „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ gemessen ($r = .28$, $z = 3.25$, $p = .001$). Die standardisierten Faktorladungen liegen bei allen Faktoren im mittleren bis hohen Bereich: „Bildung und Förderung“ ($\lambda = .56$ bis $\lambda = .88$), „Institutionsstrukturen“ ($\lambda = .66$ bis $\lambda = .86$), „Kommunikationsprozesse“ ($\lambda = .57$ bis $\lambda = .80$) und „Inklusion und Diversität“ ($\lambda = .53$ bis $\lambda = .80$). Die Standardfehler liegen zwischen $\varepsilon = .05$ und $\varepsilon = .08$.



Anmerkungen. ^aLatente Korrelationen (r) zwischen den Faktoren, ^bstandardisierte Faktorladungen (λ) der einzelnen Items zu den Faktoren, ^c Standardfehler (ϵ); B: Beobachtungen, SL: Spontane Lernsituationen, PA: Pädagogische Angebote, PP: Pädagogische Projekte, L: Leistungen der KJH, OR: Organisat. Rahmenbedingungen d. KJH, RR: Rechtliche Rahmenbedingungen d. KJH, IZ: Interdisziplinäre Zusammenarbeit, AE: Alltäglicher Elternkontakt, GB: Geplante Beratung, TA: Teamarbeit, KA: Kollegialer Austausch, KV: Kinder m. Verhaltensauffälligkeiten, KF: Kinder m. Förderbedarf, KS: Konfliktsituationen, HD: Heterogenitätsdimensionen, ID: Inklusives Denken und Handeln; $n_{MZP3} = 210$; *** $p \leq .001$.

Abbildung 10. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zur Testung der Kompetenzstruktur

Insgesamt erweist sich somit das, aus der Theorie abgeleitete, Kompetenzmodell für die vorliegenden Daten als passend. Die Modellgüte ist insgesamt gut und die angenommenen Indikatoren (Items) spiegeln die vier Kompetenzbereiche in zufriedenstellender Weise wieder. Somit wird die Hypothese 1 beibehalten:

Hypothese 1

Das Kompetenzmodell, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen findet sich in den vorliegenden Daten wieder.

6.2.1 Invarianzprüfung der Kompetenzbereiche

Die KFA wurde mit der Stichprobe des MZP 3 durchgeführt. Um zu überprüfen, ob die vierfaktorielle Kompetenzstruktur auch für die MZP 1 und 2 passend ist und die Items zwischen den Gruppen gleichermaßen verstanden werden, wird eine Invarianzprüfung mit Hilfe einer MGFA durchgeführt (siehe Kapitel 5.6.2.2). Hierfür wird das Modell in den drei Gruppen gemeinsam getestet und sukzessive mehr Restriktionen vorgenommen, um die jeweilige Niveaustufe an Invarianz zu überprüfen. Die Modelle werden dann untereinander mit Hilfe des χ^2 -Tests und anhand des Unterschied des CFI (Δ CFI) verglichen. Wie in Kapitel 5.6.2.2 erläutert, wird (partielle) skalare Messinvarianz vorausgesetzt, um davon ausgehen zu können, dass es keine Antwortverzerrungen zwischen den Gruppen gibt und somit Gruppenvergleiche vorgenommen werden können. Tabelle 26 zeigt die Güteparameter der unterschiedlich stark restringsierten Modelle in der Übersicht.

Tabelle 26. Güteparameter des Kompetenzmodells mit unterschiedlichem Grad an Messinvarianz.

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	CFI	RMSEA	SRMR
Konfigurale Messinvarianz	557.54	339	<.001	.917	.069	.067
Metrische Messinvarianz	596.07	365	<.001	.913	.068	.076
Skalare Messinvarianz	804.47	391	<.001	.852	.086	.087
Partielle skalare Messinvarianz	630.86	373	<.001	.904	.071	.077

Anmerkungen. Es sind χ^2 , Freiheitsgrade (*df*), Irrtumswahrscheinlichkeit (*p*), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) dargestellt; $n_{MZP1} = 109$, 1 fehlend, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Für die Testung der konfiguralen Messinvarianz wird überprüft, ob die Faktoren durch die gleichen Indikatoren abgebildet werden können. Die Güteparameter sind nicht optimal und passen schlechter zu den Daten als im Ursprungsmodell der KFA, in dem nur die Stichprobe des MZP 3 einbezogen werden (siehe Kapitel 6.2). Dennoch wird die Modellgüte zunächst für das weitere Vorgehen akzeptiert. Das Modell der konfiguralen Messinvarianz dient als Ausgangsmodell und unterliegt den geringsten Restriktionen.

Für die Prüfung metrischer (schwacher) Messinvarianz werden neben der Faktorstruktur auch die Faktorladungen gleichgesetzt. Die Ergebnisse des χ^2 -Tests zum Vergleich beider Modelle sprechen mit einem nicht signifikanten Ergebnis dafür, dass das stärker restringierte Modell nicht signifikant schlechter zu den Daten passt ($\Delta\chi^2 = 38.04$, $\Delta df = 26$, $p = .06$). Auch der Vergleich des CFI-Werts liegt unter dem Cut-Off-Wert⁴⁵ ($\Delta CFI = .004$), was das Ergebnis des χ^2 -Tests stützt. Somit kann metrische (schwache) Messinvarianz angenommen werden.

Um das Modell auf skalare (starke) Messinvarianz zu überprüfen, werden zusätzlich auch die Achsenabschnitte gleichgesetzt. Der Vergleich der Modelle der metrischen mit der skalaren Messinvarianz spricht dafür, dass sich das stärker restringierte Modell signifikant schlechter durch die Daten abbilden lässt ($\Delta\chi^2 = 609.4$, $\Delta df = 26$, $p < .001$). Auch die Differenz der CFI-Werte liegt über dem Cut-Off-Wert ($\Delta CFI = .061$). Somit muss die Hypothese der starken Messinvarianz verworfen werden.

Weiterführend wird daher das Modell partieller skalarer Messinvarianz getestet. Hierfür werden die Achsenabschnitte nur für jeweils zwei Indikatoren pro Skala gleichgesetzt und die anderen Indikatoren frei geschätzt. Wird dieses Modell mit dem der metrischen Invarianz verglichen, zeigt sich zwar ein signifikantes Ergebnis im χ^2 -Test ($\Delta\chi^2 = 47.56$, $\Delta df = 8$, $p < .001$), aber die Differenz der CFI-Werte bleibt unterhalb des Cut-Off-Werts ($\Delta CFI = .009$). Wie mehrfach angeführt, sind Ergebnisse des χ^2 -Tests nicht alleine ausschlaggebend, weshalb aufgrund der Differenz der CFI-Werte partielle skalare Messinvarianz angenommen wird.

Dies bedeutet, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Items in den Gruppen der drei verschiedenen MZP ausreichend ähnlich verstanden werden, um sie miteinander zu vergleichen. Es ist also nicht von systematischen Antwortverzerrungen auszugehen, die auf den Zeitpunkt im Studium zurückzuführen sind, zu dem der Fragebogen ausgefüllt wurde.

⁴⁵ Cut-Off: $\Delta CFI \leq .01$ (siehe Kapitel 5.6.2.2)

6.2.2 Reliabilitätsprüfung der Kompetenzbereiche

Für die weiteren Berechnungen werden die Items der einzelnen Faktoren zu Mittelwert-Skalen zusammengefasst. Eine zufriedenstellende Passung der einzelnen Konstrukte konnte zwar durch die KFA bereits dargelegt werden, dennoch wird ergänzend noch eine Reliabilitätsprüfung anhand der Berechnung von Cronbachs Alpha (α) und der Berechnung der Trennschärfe (r_{it}) vorgenommen. Während Cronbachs Alpha die Güte einer Skala, anhand der internen Reliabilität misst⁴⁶, wird mit der Trennschärfe die Korrelation der einzelnen Items zum Gesamtwert der Skala bezeichnet⁴⁷ (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 246). Dies ist auch deshalb bedeutsam, da das Ausgangsmodell der MGFA zwar akzeptabel, aber nicht optimal ist. In den Tabellen 27-30 sind die Werte der Trennschärfe und von Cronbachs Alpha für den jeweiligen Kompetenzbereich angegeben.

Tabelle 27. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“ zu allen drei MZP

Item	r_{it} MZP 1	r_{it} MZP 2	r_{it} MZP 3
Beobachtungen	.46	.53	.50
Spontane Lernsituationen	.52	.40	.54
Pädagogische Angebote	.62	.72	.70
Pädagogische Projekte	.67	.66	.73
α	.77	.76	.80

Anmerkungen. α : Cronbachs Alpha, $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Tabelle 28. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“ zu allen drei MZP

Item	r_{it} MZP 1	r_{it} MZP 2	r_{it} MZP 3
Leistungen der KJH	.72	.59	.69
Organisatorische Rahmenbedingungen der KJH	.84	.51	.74

⁴⁶ α kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Hierbei gelten je nach Autor Werte zwischen $\alpha = .7$ und $\alpha = .8$ als akzeptabel bzw. gut, Werte zwischen $\alpha = .8$ und $\alpha = .9$ als gut bzw. sehr gut und Werte $\alpha > .9$ als sehr gut (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 247; Streiner 2003, S. 102f). Gleichsam können Werte $\alpha > .9$ auch auf redundante Items in dem Bereich hinweisen (vgl. Streiner 2003, S. 102f).

⁴⁷ Die Trennschärfe r_{it} kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Ein Wert über .50 wird als gut angesehen, sollte jedoch mindestens .30 betragen (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 246f, 293).

Rechtliche Rahmenbedingungen der KJH	.65	.52	.61
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	.70	.44	.61
α	.87	.73	.83

Anmerkungen. α : Cronbachs Alpha, $n_{MZP1} = 109$, 1 fehlend, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Tabelle 29. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“ zu allen drei MZP

Item	r_{it} MZP 1	r_{it} MZP 2	r_{it} MZP 3
Alltäglicher Elternkontakt	.54	.52	.50
Geplante Beratung	.60	.47	.46
Teamarbeit	.60	.46	.57
Kollegialer Austausch	.54	.47	.54
α	.77	.70	.73

Anmerkungen. α : Cronbachs Alpha, $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Tabelle 30. Trennschärfe r_{it} der Items und Cronbachs Alpha α des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“ zu allen drei MZP

Item	r_{it} MZP 1	r_{it} MZP 2	r_{it} MZP 3
Kinder mit Verhaltensauffälligkeit	.56	.74	.63
Kinder mit Förderbedarf	.69	.67	.65
Konfliktsituationen	.63	.59	.50
Heterogenitätsdimension	.59	.64	.59
Inklusives Denken und Handeln	.53	.52	.53
α	.81	.83	.80

Anmerkungen. α : Cronbachs Alpha, $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Die α -Werte der vier Kompetenzbereiche liegen für alle drei MZP im guten bis sehr guten Bereich. Die Werte der Trennschärfe liegen bei den Items der Bereiche „Institutionsstrukturen“

und „Inklusion und Diversität“ alle im guten Bereich. Bei den Bereichen „Bildung und Förderung“ und „Kommunikationsprozesse“ liegen einzelne Werte unter .50. Jedoch ist bei keinem Item der Cut-Off-Wert von .30 unterschritten, weshalb auch diese Korrelationen als akzeptabel angesehen werden können.

Es kann somit von einer guten internen Reliabilität der vier Kompetenzbereiche ausgegangen werden. Diese werden für die Forschungsfragen 2-4 als Grundlage genutzt.

6.3 Forschungsfrage 2: Pädagogische Vorerfahrung zu Studienbeginn

Um Forschungsfrage 2 „Schätzen sich Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung zu Beginn des Studiums kompetenter ein als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung?“ zu überprüfen, werden die Hypothesen 2.1-2.4 (siehe Kapitel 4) mit Hilfe von Mittelwertvergleichen anhand von t-Tests (siehe Kapitel 5.6.1.1) überprüft. Um sicherzustellen, dass die Voraussetzungen für diese erfüllt sind, werden zunächst der Shapiro-Wilk-Test und der Levene-Test durchgeführt.

Zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme, die in beiden Gruppen (Vorerfahrung/Keine Vorerfahrung) vorliegen muss, um den Voraussetzungen zu entsprechen (vgl. Eid et al. 2017, S. 335), wird grundsätzlich eine Kombination grafischer Überprüfungen und statistischer Testverfahren empfohlen (vgl. Field 2013, S. 185). Daher kommen zum einen grafische Überprüfungen anhand Q-Q-Plots (siehe Anhang 2) zum Einsatz und zum anderen wird der Shapiro-Wilk-Test durchgeführt. Für den Shapiro-Wilk-Test gilt umso näher der Wert von W an 1 liegt, desto eher spricht dies für eine Normalverteilung (vgl. Razali & Wah 2011, S. 25). Ein nicht signifikantes Testergebnis weist in diesem Zusammenhang auf eine vorliegende Normalverteilung hin (vgl. Field 2013, S. 188). Wie Tabelle 31 zu entnehmen ist, sind die Ergebnisse in beiden Gruppen der Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“ und „Kommunikationsprozesse“ nicht signifikant ($p > .05$), womit die Voraussetzung der Normalverteilung als erfüllt betrachtet werden kann. Bei den Kompetenzbereichen „Institutionsstrukturen“ und „Inklusion und Diversität“ ist jeweils das Ergebnis einer Gruppe signifikant. Da jedoch aufgrund der Stichprobengröße eine Verletzung der Normalverteilung vermutlich unproblematisch wäre (siehe Kapitel 5.6.1.1) und die grafischen Überprüfungen für eine Normalverteilung aller Gruppen sprechen (siehe Anhang 2) und diese als verlässlicher gilt (vgl. Field 2013, S. 185), kann die Normalverteilung grundsätzlich angenommen werden. Zur Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse, wird zum Vergleich jedoch auch ein nicht-parametrischer Test für die Kompetenzbereiche „Institutionsstrukturen“ und „Inklusion und Diversität“ durchgeführt.

Tabelle 31. Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme nach Gruppen (Vorerfahrung/ Keine Vorerfahrung)

Kompetenzbereich		<i>W</i>	<i>p</i>
Bildung und Förderung	Vorerfahrung	.98	.20
	Keine Vorerfahrung	.96	.27
Institutionsstrukturen	Vorerfahrung	.95	.009
	Keine Vorerfahrung	.94	.06
Kommunikationsprozesse	Vorerfahrung	.97	.12
	Keine Vorerfahrung	.99	.90
Inklusion und Diversität	Vorerfahrung	.96	.02
	Keine Vorerfahrung	.97	.34

Anmerkungen. Vorerfahrung n = 74, keine Vorerfahrung n = 36.

Mit der Durchführung des Levene-Tests wird überprüft, ob die Varianzen beider Gruppen homogen sind. In Tabelle 32 sind die Ergebnisse des Levene-Tests dargestellt. Auch hier sprechen nicht signifikante Ergebnisse ($p > .05$) für das Vorliegen der Varianzhomogenität. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse aller Kompetenzbereiche nicht signifikant sind, womit die Voraussetzung der Varianzhomogenität als erfüllt betrachtet werden kann.

Tabelle 32. Ergebnisse des Levene-Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität der einzelnen Kompetenzbereiche in der Stichprobe des MZP 1

Kompetenzbereich	<i>F</i>	<i>p</i>
Bildung und Förderung	0.30	.58
Institutionsstrukturen	0.71	.40
Kommunikationsprozesse	0.25	.62
Inklusion und Diversität	0.06	.80

Anmerkung. $n_{MZP1} = 108$, 2 fehlend.

Tabelle 33. Mittelwerte von Studierenden mit und ohne pädagogischer Vorerfahrung hinsichtlich der Kompetenzbereiche

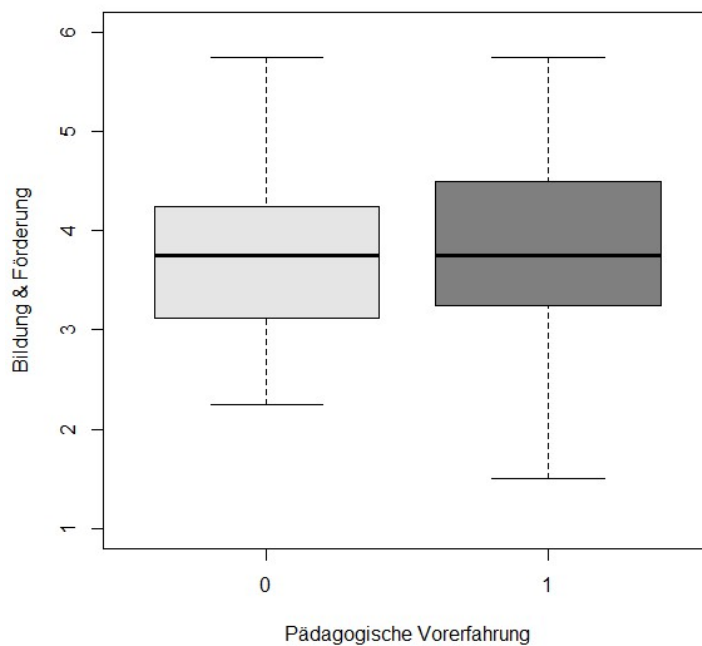
Kompetenzbereich	Keine Vorerfahrung		Vorerfahrung		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Bildung und Förderung	3.76	0.84	3.85	0.91	.31
Institutionsstrukturen	2.49	1.06	2.96	1.11	.02
Kommunikationsprozesse	3.47	0.99	3.86	1.08	.04
Inklusion und Diversität	3.42	0.86	3.86	0.82	.005

Anmerkungen. Vorerfahrung n = 74, keine Vorerfahrung n = 36.

Mittelwerte, Standardabweichungen und die *p*-Werte der t-Tests sind in Tabelle 33 dargestellt. Ergebnisse des t-Tests zeigen für den Bereich „Bildung und Förderung“ ein nicht signifikantes Ergebnis ($t = -0.50$, $df = 108$, $p = .31$). Für die Kompetenzbereiche „Institutionsstrukturen“ ($t = -2.49$, $df = 107$, $p = .02$), „Kommunikationsprozesse“ ($t = -1.82$, $df = 107$, $p = .04$) und „Inklusion und Diversität“ ($t = -2.62$, $df = 108$, $p = .00$) erweisen sich die Unterschiede jeweils als signifikant. Die Höhe der durchschnittlichen Einschätzungen in den Kompetenzbereichen können aufgrund der Antwortmöglichkeiten zwischen 1 und 6 liegen. Während die Einschätzungen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ relativ ähnlich ausfallen ($M = 3.42$ - 3.79 ohne Vorerfahrung und $M = 3.85$ - 3.86 mit Vorerfahrung), weisen die Einschätzungen im Bereich „Institutionsstrukturen“ deutlich niedrigere Werte auf.

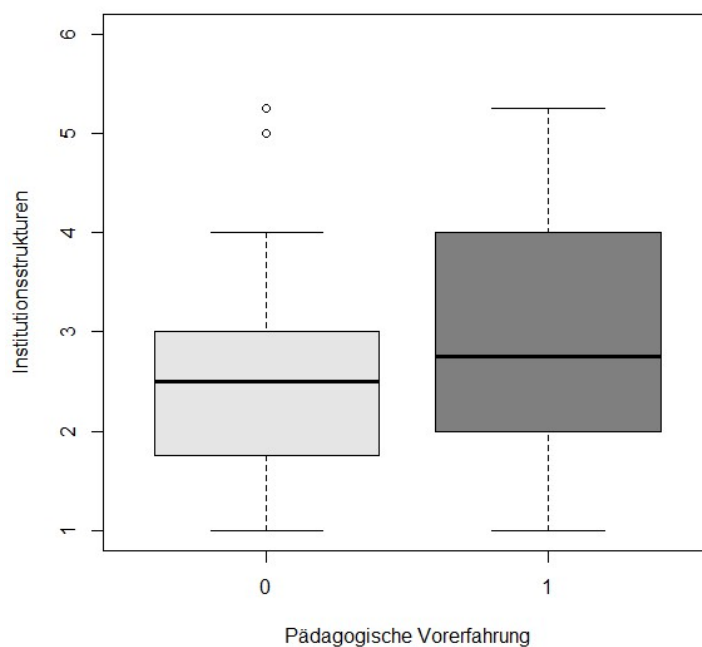
Da die Normalverteilungsannahme der Kompetenzbereiche „Institutionsstrukturen“ und „Inklusion und Diversität“ verletzt ist, wird zur zusätzlichen Überprüfung der nicht-parametrische Mann-Whitney-U Test für diese beiden Bereiche durchgeführt. Auch hier zeigen sich signifikante Unterschiede für beide Kompetenzbereiche (Institutionsstrukturen: $p = .03$; Inklusion und Diversität: $p = .004$).

Die Abbildungen 11-14 zeigen die Verteilungen der Selbsteinschätzungen beider Gruppen in den jeweiligen Kompetenzbereichen.



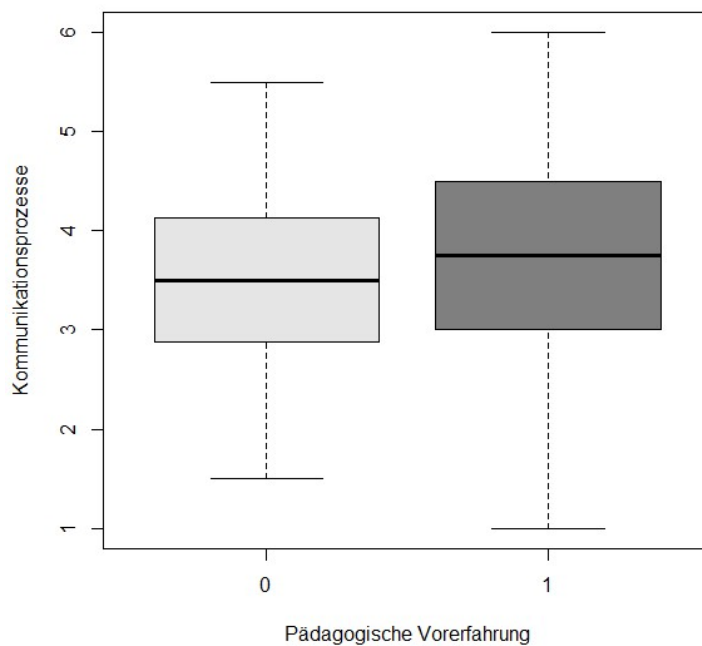
Anmerkung. 0: Keine Vorerfahrung, 1: Vorerfahrung.

Abbildung 11. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ nach Gruppen

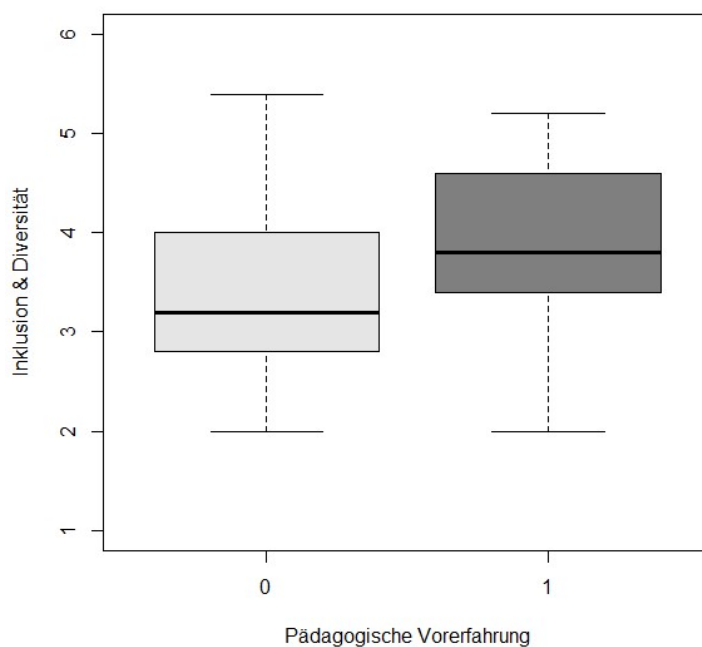


Anmerkung. 0: Keine Vorerfahrung, 1: Vorerfahrung.

Abbildung 12. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ nach Gruppen



Anmerkung. 0: Keine Vorerfahrung, 1: Vorerfahrung.
 Abbildung 13. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ nach Gruppen



Anmerkung. 0: Keine Vorerfahrung, 1: Vorerfahrung.
 Abbildung 14. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ nach Gruppen

Es kann somit angenommen werden, dass sich Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung in den Kompetenzbereichen „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ signifikant kompetenter einschätzen, als Studierende ohne pädagogische Vorerfahrung. Im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ wiederum zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Für die Hypothese 2.1 wird die Nullhypothese H_0 beibehalten:

Hypothese 2.1

Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Bildung und Förderung“ zu Beginn des Studiums nicht höher ein als Studierende ohne pädagogischen Vorerfahrung.

Für die Hypothesen 2.2-2.4 wird die Nullhypothese H_0 zugunsten der Alternativhypothese H_1 mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % verworfen:

Hypothese 2.2

Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Institutionsstrukturen“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogischen Vorerfahrung.

Hypothese 2.3

Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Kommunikationsprozesse“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogischen Vorerfahrung.

Hypothese 2.4

Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Inklusion und Diversität“ zu Beginn des Studiums höher ein als Studierende ohne pädagogischen Vorerfahrung.

6.4 Forschungsfrage 3: Selbsteingeschätzter Kompetenzerwerb im Studienverlauf

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 „Schätzen sich Studierende im Verlauf des Studiums kompetenter ein?“ und zur Überprüfung der Hypothesen 3.1 bis 3.4 (siehe Kapitel 4) werden die drei MZP (Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr) anhand von ANOVAs verglichen. Äquivalent zum t-Test werden ebenfalls die Voraussetzungen der Normalverteilung und der Varianzhomogenität überprüft. Weiterführend kommt der Post-Hoc-Test nach Bonferroni zum Einsatz.

Auch für die Forschungsfrage 3 sind die Prüfung der Normalverteilung und der Varianzhomogenität Voraussetzungen zur Durchführung der ANOVA (siehe Kapitel 5.6.1.2). Da im Vergleich zu Forschungsfrage 2 auch die Teilnehmenden der MZP 2 und 3 untersucht werden, wurden die beiden Voraussetzungen erneut überprüft. Zur Prüfung der Normalverteilung kam wie im vorherigen Kapitel eine Kombination aus grafischen Überprüfungen und dem Shapiro-

Wilk-Test zum Einsatz. Die Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests (siehe Tabelle 34) zeigen überwiegend signifikante Ergebnisse. Im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ zeigen sich nicht-signifikante Ergebnisse in jeweils ein bzw. zwei Gruppen. Im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ sind die Ergebnisse in allen drei Gruppen signifikant. Somit ist die Voraussetzung der Normalverteilung nur in Teilen, größtenteils jedoch nicht erfüllt. Die Ergebnisse der Q-Q-Plots (siehe Anhang 3) weisen ebenfalls teilweise auf eine Verletzung der Normalverteilung hin. Da die drei zu prüfenden Gruppen jeweils eine Stichprobengröße von > 30 haben, ist eine Verletzung der Normalverteilung, ähnlich wie bei Forschungsfrage 2, vermutlich nicht problematisch (siehe Kapitel 5.6.1.1). Dennoch wird ergänzend ein nicht-parametrischer Test zur Gegenprüfung durchgeführt.

Tabelle 34. Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme nach MZP

Kompetenzbereich		W	p
Bildung und Förderung	MZP 1	.98	.09
	MZP 2	.96	<.001
	MZP 3	.92	<.001
Institutionsstrukturen	MZP 1	.96	<.01
	MZP 2	.97	.01
	MZP 3	.98	.01
Kommunikationsprozesse	MZP 1	.98	.18
	MZP 2	.98	.10
	MZP 3	.97	<.001
Inklusion und Diversität	MZP 1	.98	.06
	MZP 2	.98	.03
	MZP 3	.99	.03

Anmerkung: $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Die Ergebnisse des Levene-Tests (siehe Tabelle 35) weisen ebenfalls auf signifikante Ergebnisse hin, was für Varianzheterogenität spricht und somit die Voraussetzung der Varianzhomogenität nicht als erfüllt betrachtet werden kann.

Tabelle 35. Ergebnisse des Levene-Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität der einzelnen Kompetenzbereiche in der gesamten Stichprobe

Kompetenzbereich	<i>F</i>	<i>p</i>
Bildung und Förderung	3.21	.04
Institutionsstrukturen	12.38	<.001
Kommunikationsprozesse	5.42	.01
Inklusion und Diversität	4.12	.02

Anmerkung: „Bildung und Förderung“ und „Inklusion und Diversität“: N = 451, 3 fehlend; „Institutionsstrukturen“ und „Kommunikationsprozesse“ N = 450, 4 fehlend.

Das Vorliegen von nicht homogenen Varianzen, ist bei gleich großen Stichproben meist wenig problematisch, da der F-Test der ANOVA in diesen Fällen relativ robust ist (vgl. Eid et al. 2017, S. 408). In dieser Arbeit unterscheiden sich die Stichprobengrößen der drei Gruppen jedoch deutlich, weshalb die Fehleranfälligkeit des Tests erhöht ist (vgl. ebd., S. 408 f). Daher wird der Welch-Test, eine Variante der ANOVA bei heterogenen Varianzen genutzt (siehe Kapitel 5.6.1.2). Ergebnisse der Durchführung zeigen durchgängig hoch signifikante Ergebnisse ($p < .001$) für alle Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36. Ergebnisse der Welch-ANOVA

Kompetenzbereich	<i>F_w</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Bildung und Förderung	54.53	247.6	<.001
Institutionsstrukturen	70.57	243.39	<.001
Kommunikationsprozesse	26.54	237.84	<.001
Inklusion und Diversität	41.35	238.72	<.001

Anmerkung. $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

Mit diesem Ergebnis kann also angenommen werden, dass sich die drei Gruppen hinsichtlich aller vier Kompetenzbereichen signifikant unterscheiden. Um zu prüfen, zwischen welchen Gruppen Unterschiede vorliegen, wird der Post-Hoc-Test nach Bonferroni durchgeführt. Bis auf eine Ausnahme erweisen sich die Unterschiede zwischen den drei Gruppen in allen Kompetenzbereichen als signifikant (siehe Tabelle 37). Einzig im Bereich „Institutionsstrukturen“

unterscheiden sich die Studierenden des zweiten und dritten Studienjahrs nicht mehr bedeutsam. Somit scheint die Kompetenzeinschätzung in diesem Bereich nur zwischen Studienbeginn und dem zweiten Studienjahr anzusteigen.

Tabelle 37. Ergebnisse des Post-Hoc-Tests nach Bonferroni

Kompetenzbereich	MZP 1	MZP 2	MZP 3	Signifikanz
Bildung und Förderung	3.83 ^a (0.89) ^b	4.47 (0.75)	4.85 (0.75)	MZP 3>MZP 2*** MZP 3>MZP 1*** MZP 2>MZP 1***
Institutionsstrukturen	2.81 (1.11)	4.09 (0.71)	4.23 (0.85)	MZP 3>MZP 2 n.s. MZP 3>MZP 1*** MZP 2>MZP 1***
Kommunikationsprozesse	3.74 (1.06)	4.09 (0.83)	4.51 (0.80)	MZP 3>MZP 2*** MZP 3>MZP 1*** MZP 2>MZP 1**
Inklusion und Diversität	3.72 (0.86)	4.18 (0.83)	4.56 (0.69)	MZP 3>MZP 2*** MZP 3>MZP 1*** MZP 2>MZP 1***

Anmerkungen. ^a Mittelwert (M), ^b Standardabweichung (SD); $n_{MZP1} = 110$, $n_{MZP2} = 134$, $n_{MZP3} = 210$.

n.s. $p > .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Wie bereits oben erwähnt, ist die Normalverteilungsvoraussetzung der Stichproben verletzt. Zwar ist dies bei einer Stichprobengröße von > 30 normalerweise unproblematisch (siehe Kapitel 5.6.1), dennoch wird zur Kontrolle der nicht-parametrische Kruskal-Wallis-Test durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich die Ergebnisse unterscheiden. Hier zeigen sich ebenfalls durchgehend hoch signifikante Ergebnisse im Gruppenvergleich und auch die Ergebnisse des nicht-parametrischen Post-Hoc-Tests ergeben die gleichen Ergebnisse. In den Abbildungen 15-18 sind die Verteilungen der einzelnen Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen den drei MZP dargestellt.

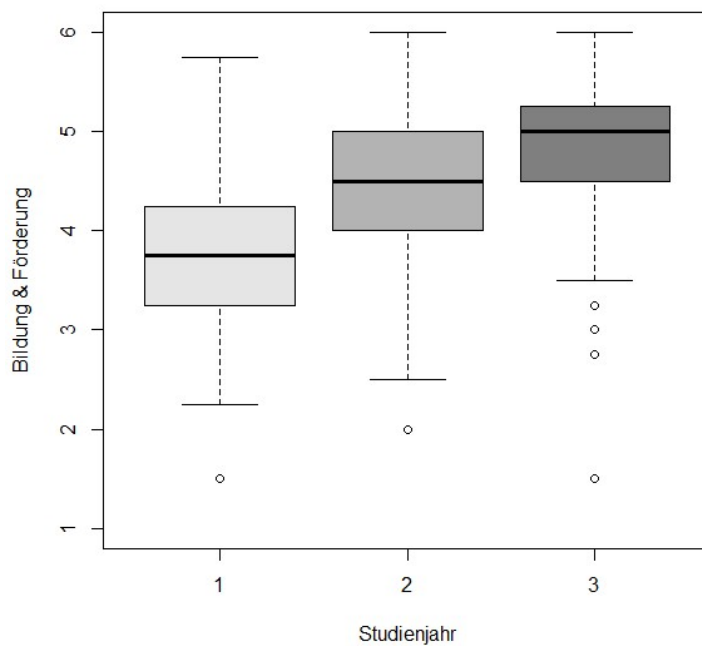


Abbildung 15. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ nach Studienjahr

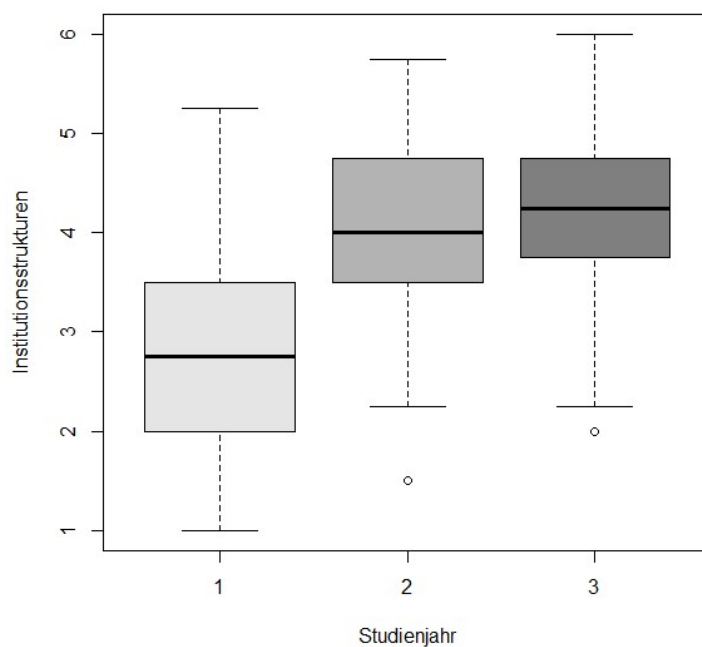


Abbildung 16. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ nach Studienjahr

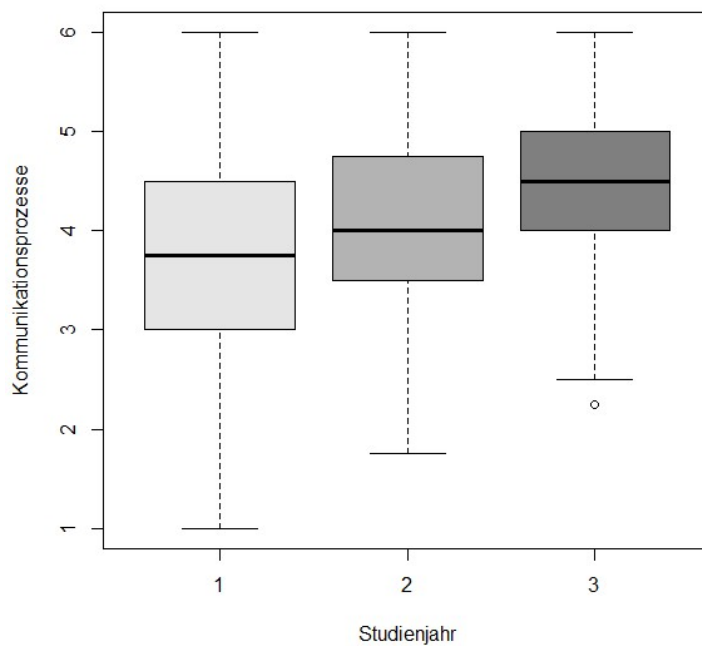


Abbildung 17. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ nach Studienjahr

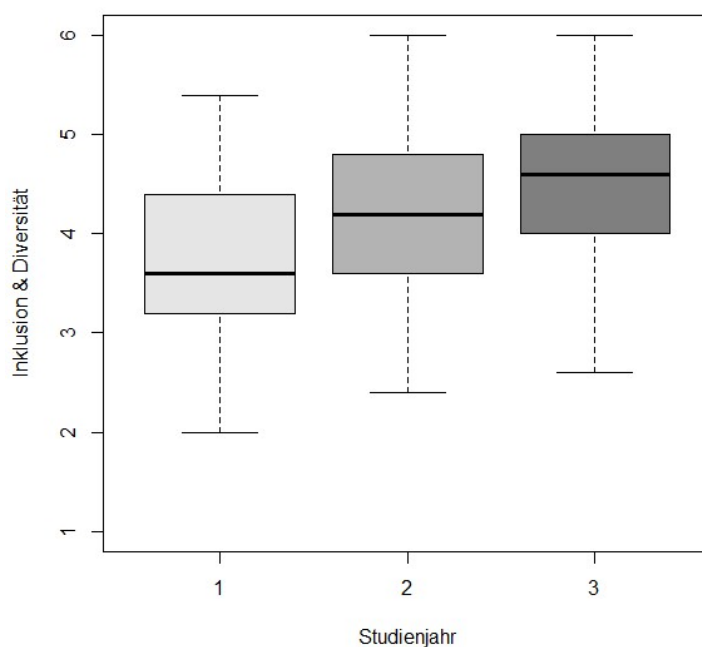


Abbildung 18. Verteilung der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ nach Studienjahr

Die Nullhypothese H_0 wird somit für die Hypothesen 3.1, 3.3 und 3.4 zugunsten der Alternativhypothese H_1 mit einer 5 %igen Irrtumswahrscheinlichkeit verworfen:

Hypothese 3.1

Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Bildung und Förderung“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).

Hypothese 3.3

Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Kommunikationsprozesse“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).

Hypothese 3.4

Die Studierenden schätzen sich im Verlauf des Studiums im Bereich „Inklusion und Diversität“ kompetenter ein (Vergleich Studienbeginn, zweites und drittes Studienjahr).

Die Nullhypothese H_0 wird für die Hypothese 3.2 ebenfalls zugunsten der Alternativhypothese H_1 mit einer 5 %igen Irrtumswahrscheinlichkeit verworfen. Jedoch können bedeutsame Unterschiede nur für den Vergleich zwischen Studienbeginn und zweitem Studienjahr angenommen werden, nicht aber für den Vergleich zwischen dem zweiten und dritten Studienjahr:

Hypothese 3.2

Die Studierenden schätzen sich im Bereich „Institutionsstrukturen“ im zweiten Studienjahr kompetenter als zu Studienbeginn. Zwischen dem zweiten und dritten Studienjahr ist kein signifikanter Anstieg der Einschätzungen mehr zu verzeichnen.

6.5 Forschungsfrage 4: Prädiktoren des selbsteingeschätzten Kompetenzerwerbs

Um Forschungsfrage 4 „Stehen die pädagogische Vorerfahrung, die Semesterzahl, die pädagogische Nebentätigkeit und die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum in einem positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen im Studienverlauf?“ (siehe Kapitel 4) zu beantworten, werden im Folgenden die Hypothesen 4.1. bis 4.4 getestet. Es kommt für jeden Kompetenzbereich eine multivariate lineare Regression zum Einsatz.

Wie bereits in Kapitel 5.6.2.3 angeführt, gelten für die multiple lineare Regressionsanalyse die Voraussetzungen der Linearität, der Normalverteilung der Residuen und der Homoskedastizität. Es wurden Streudiagramme zur Überprüfung der Linearität zwischen den Prädiktorvariablen und den metrischen Kriteriumsvariablen erstellt (siehe Anhang 4). Diese grafische Überprüfung zeigt, dass alle metrischen Variablen, die genutzt wurden, linear mit den jeweiligen Kriteriumsvariablen zusammenhängen bzw. keine andere Art des Zusammenhangs vorliegt (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 198 f). Für die Überprüfung der Normalverteilung der Residuen wurden sowohl der Shapiro-Wilk-Test (siehe Tabelle 38) als auch grafische Überprüfung durchgeführt (siehe Abbildungen 19-22).

Tabelle 38. Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Residuen

Kompetenzbereich	W	p
Bildung und Förderung	.98	<.001
Institutionsstrukturen	1.00	.12
Kommunikationsprozesse	1.00	.68
Inklusion und Diversität	.99	.05

Anmerkungen. N = 445, 15 fehlend.

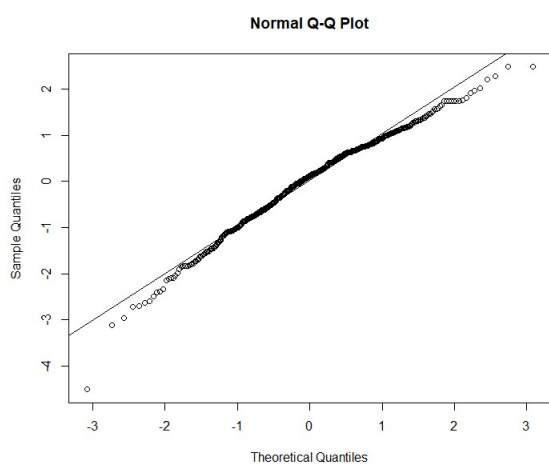


Abbildung 19. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“

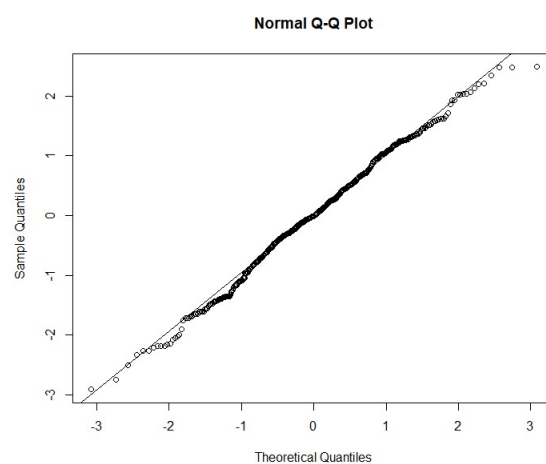


Abbildung 20. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“

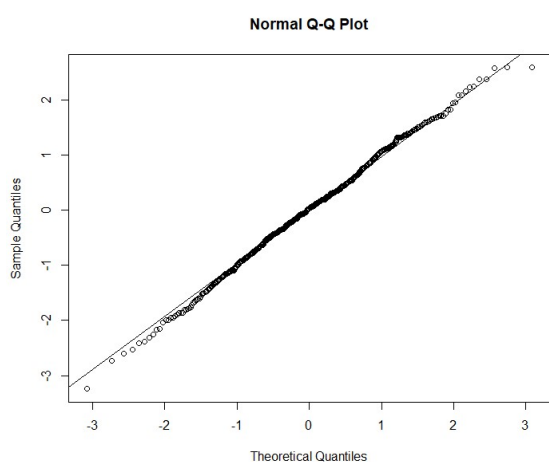


Abbildung 21. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“

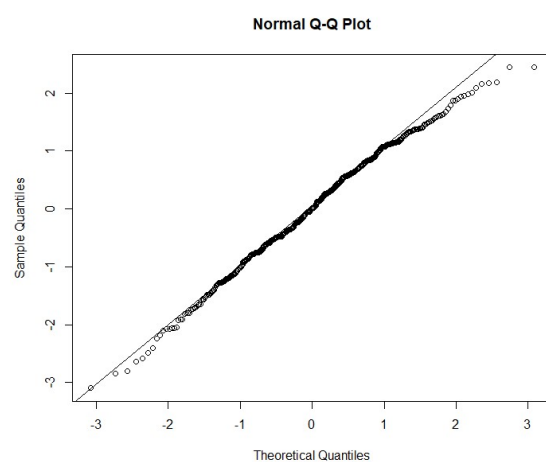


Abbildung 22. Q-Q-Plot zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“

Der Shapiro-Wilk-Test fällt bei den beiden Kompetenzbereichen „Institutionsstrukturen“ und „Kommunikationsprozesse“ nicht signifikant aus, was für das Vorliegen der Normalverteilung der Residuen spricht. Die grafische Überprüfung mit Q-Q-Plots⁴⁸ spricht ebenfalls für dieses Ergebnis (siehe Abbildung 20 und Abbildung 21). Für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ ist das Testergebnis signifikant und für den Bereich „Inklusion und Diversität“ an der Grenze zur Signifikanz, was gegen eine Normalverteilung spricht. Da der Shapiro-Wilk-Test jedoch bei größer werdenden Stichproben sehr sensitiv reagiert (vgl. Field 2018, S. 184) und für die Normalverteilungsprüfung der Residuen grafische Überprüfungen, insbesondere Q-Q-Plots, insgesamt als zuverlässiger gelten (vgl. Backhaus et al. 2023, S. 120), wird an dieser Stelle den Ergebnissen der Q-Q-Plots gefolgt. Diese weisen auch für die Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“ und „Inklusion und Diversität“ auf die Normalverteilung der Residuen hin (siehe Abbildung 19 und Abbildung 22). Daher wird die Normalverteilung der Residuen für alle Kompetenzbereiche angenommen. Auch die Homoskedastizität ließ sich anhand grafischer Darstellung nachweisen (Anhang 5).

In Tabelle 39 sind die Ergebnisse der Regressionsmodelle der vier Kompetenzbereiche dargestellt. Für die Darstellung der Ergebnisse wird der Koeffizient b genutzt. Er ist nicht standardisiert und beschreibt die Größe um die das Kriterium (die Kompetenzeinschätzung) steigt, wenn der Wert des Prädiktors um eine Einheit steigt (vgl. Bühner & Ziegler 2017, S. 678, 693). Es wird an dieser Stelle auf die Nutzung des unstandardisierten Koeffizienten zurückgegriffen, da sich die Skalierungen der unabhängigen Variablen stark unterscheiden und so die Betrachtung und Interpretation für jede einzelne Variable sinnvoll erscheint.

⁴⁸ Die Anwendung des Q-Q-Plots eignet sich zur grafischen Überprüfung der Normalverteilung der Residuen und hat einen starken heuristischen Wert. Es werden dabei die erwarteten und geschätzten kumulierten Quantile gegeneinander abgetragen. Umso stärker die Punkte auf der Linie liegen, desto eher ist von einer Normalverteilung der Residuen auszugehen (vgl. Eid et al. 2017, S. 717f).

Tabelle 39. Ergebnisse der multiplen linearen Regression: Prädiktoren der Kompetenzbereiche

	Bildung und Förderung		Institutionsstrukturen		Kommunikationsprozesse		Inklusion und Diversität	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Vorerfahrung bis 6 Monate	0.02	.88	0.02	.99	0.11	.42	0.06	.60
Vorerfahrung 6-12 Monate	0.07	.47	0.11	.31	0.22	.03	0.25	.007
Vorerfahrung mehr als 12 Monate	0.16	.15	0.30	.02	0.44	<.001	0.43	<.001
Semester	0.15	<.001	0.22	<.001	0.10	.002	0.12	<.001
Pädagogische Nebentätigkeit	0.02	.04	0.01	.60	0.02	.03	0.02	.02
Anzahl Handlungsfelder Praktika	0.09	.046	0.11	.02	0.07	.13	0.08	.07
Alter	0.00	.91	0.00	.97	0.00	.85	0.00	.83
Kinder	0.08	.44	0.00	.96	0.02	.89	0.11	.27
Geschlecht weiblich	-0.19	.23	-0.20	.27	-0.31	.07	-0.06	.70
R ²	.23***		.29***		.16***		.21***	

Anmerkungen. *N* = 445, 15 fehlend.

*** *p* < .001

Die Modellgüte der Regressionsmodelle aller vier Kompetenzbereiche ist hoch signifikant ($p < .001$). Für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ liegt eine Varianzaufklärung von 22.82 % vor, was nach Cohen (1988, S. 413) ein moderater Wert ist. Die Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Vorerfahrung in keinem signifikanten Zusammenhang mit diesem Kompetenzbereich steht. Auch die demografischen Variablen weisen keinen bedeutsamen Zusammenhang auf. Das Semester ist für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ der stärkste signifikante Prädiktor ($b = 0.15, p < .001$). Mit jedem zusätzlichen Semester, steigt demnach durchschnittlich die Kompetenzeinschätzung um 0.15. Die pädagogische Tätigkeit weist einen leicht signifikanten Zusammenhang zu diesem Kompetenzbereich auf ($b = 0.02, p = .04$). Dies bedeutet einen Anstieg der Einschätzung der Kompetenz um 0.02, wenn die pädagogische Nebentätigkeit um 100 Stunden steigt. Auch die Anzahl der pädagogischen Handlungsfelder steht in einem leicht signifikanten Zusammenhang mit dem Bereich „Bildung und Förderung“ ($b = 0.09, p = .046$). Demnach steigt mit jedem weiteren Handlungsfeld die Kompetenzeinschätzung im Bereich „Bildung und Förderung“ um 0.09.

Die höchste Varianzaufklärung liegt für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ mit 28.64 % vor und kann somit als hoch angesehen werden (vgl. Cohen 1988, S. 414). Pädagogische Vorerfahrung von mehr als zwölf Monaten steht hierbei in einem leicht signifikanten Zusammenhang ($b = 0.30, p = .02$), weniger Vorerfahrung scheint jedoch nicht bedeutsam zu sein. Wenn also Vorerfahrung von mehr als zwölf Monaten vorliegt, ist die Kompetenzeinschätzung im Durchschnitt 0.30 höher, als wenn diese nicht vorliegt. Auch für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ kann für das Semester ein hoch signifikanter prädiktiver Zusammenhang festgestellt werden ($b = 0.22, p < .001$). Für diesen Kompetenzbereich bedeutet somit jedes zusätzliche Semester einen Anstieg der Kompetenzeinschätzung um 0.22. Ähnlich wie für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ zeigt sich auch für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ ein leicht signifikanter Zusammenhang zu der Anzahl der Handlungsfelder, die Studierende im Praktikum kennen lernen konnten, ($b = 0.11, p = .02$), wodurch mit jedem weiteren Handlungsfeld die Kompetenzeinschätzung um 0.11 steigt. Die pädagogische Nebentätigkeit und die demografischen Variablen stehen in keinem signifikanten Zusammenhang.

Die Varianzaufklärung des Kompetenzbereichs „Kommunikationsprozesse“ liegt mit 16.15 % im moderaten Bereich (vgl. Cohen 1988, S. 413). Für diesen Kompetenzbereich zeigt sich ein leicht signifikanter Zusammenhang zu pädagogischer Vorerfahrung zwischen 6 und 12 Monaten ($b = 0.22, p = .03$) sowie ein hoch signifikanter Zusammenhang zur Vorerfahrung von mehr

als 12 Monaten ($b = 0.44, p < .001$). Dies bedeutet, dass die Kompetenzeinschätzung im Durchschnitt um 0.22 ansteigt, wenn Vorerfahrung von 6-12 Monaten vorliegt und um 0.44, wenn Vorerfahrung über 12 Monaten vorliegt. Vorerfahrung von weniger als 6 Monaten erweist sich nicht als signifikant. Zur Höhe des Semesters liegt ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang vor ($b = 0.10, p = .002$). Mit jedem zusätzlichen Semester schätzen sich Studierende demnach um 0.10 kompetenter ein. Auch hinsichtlich der pädagogischen Nebentätigkeit lässt sich ein leicht signifikanter Zusammenhang feststellen ($b = 0.02, p = .03$). Dies bedeutet einen Anstieg der Einschätzung der Kompetenz im Bereich der Kommunikation um 0.02, wenn die pädagogische Nebentätigkeit um 100 Stunden steigt. Auch für diesen Kompetenzbereich lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge zu den demografischen Variablen finden.

Durch das vorliegende Modell lassen sich 20.72 % der Varianz des Kompetenzbereichs „Inklusion und Diversität“ erklären, womit ebenfalls eine moderate Höhe an Varianzaufklärung vorliegt (vgl. Cohen 1988, S. 413). Hinsichtlich der pädagogischen Vorerfahrung zeigt sich, wie bei den anderen drei Kompetenzbereichen auch, kein signifikanter Zusammenhang hinsichtlich des Zeitraums von weniger als sechs Monaten. Ein signifikanter Zusammenhang wiederum lässt sich bezüglich des Zeitraums von sechs bis zwölf Monaten ($b = 0.25, p = .007$) und ein hoch signifikanter Zusammenhang bei einer Vorerfahrung von mehr als zwölf Monaten messen ($b = 0.43, p < .001$). Die Kompetenzeinschätzung steigt im Durchschnitt um 0.25 an, wenn Vorerfahrung von sechs bis zwölf Monaten vorliegt und um 0.43, bei Vorerfahrung von über zwölf Monaten. Das Semester weist auch bei diesem Kompetenzbereich einen hoch signifikanten Zusammenhang auf ($b = 0.12, p < .001$). Mit jedem zusätzlichen Semester, steigt die Kompetenzeinschätzung der Studierenden also um 0.12. Ein leicht signifikanter Zusammenhang zeigt sich hinsichtlich der pädagogischen Nebentätigkeit ($b = 0.02, p = .02$). Wenn also die Erfahrung durch die Nebentätigkeit um 100 Stunden zunimmt, steigt die Kompetenzeinschätzung durchschnittlich auch um 0.02 an. Alle andere Variablen erweisen sich nicht als signifikant prädiktiv.

Die Ergebnisse bedeuten für die Hypothesen folgendes:

Bei Hypothese 4.1 wird für die drei Kompetenzbereiche „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ die Nullhypothese H_0 mit einer 5 %igen Irrtumswahrscheinlichkeit zugunsten der Alternativhypothese H_1 verworfen. Diese Entscheidung gilt jedoch nicht für Vorerfahrung unter sechs Monaten und hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“ nur für ein hohes Maß an Vorerfahrung. Für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ wird die Nullhypothese H_0 beibehalten.

Hypothese 4.1

Die pädagogische Vorerfahrung steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen des Bereiches „Institutionsstrukturen“ bei mehr als zwölf Monaten und mit den Bereichen „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ bei Vorerfahrung von mehr als sechs Monaten im gesamten Verlauf des Studiums.

Die pädagogische Vorerfahrung steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen des Bereiches „Bildung und Förderung“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Für Hypothese 4.2 wird die Nullhypothese H_0 zugunsten der Alternativhypothese H_1 für alle vier Kompetenzbereiche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % verworfen. Das Semester ist durchgehend der stärkste Prädiktor.

Hypothese 4.2

Die Semesterzahl steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Bereiche „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Für Hypothese 4.3 wird die Nullhypothese H_0 zugunsten der Alternativhypothese H_1 für die Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % verworfen. Für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ wird die Nullhypothese H_0 beibehalten.

Hypothese 4.3

Die pädagogische Nebentätigkeit steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Bereiche „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Die pädagogische Nebentätigkeit steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen des Bereiches „Institutionsstrukturen“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Bei Hypothese 4.4 wird die Nullhypothese H_0 zugunsten der Alternativhypothese H_1 für die handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % verworfen. Für die querschnittlichen Kompetenzbereiche „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ wird die Nullhypothese H_0 beibehalten.

Hypothese 4.4

Die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum steht im positiven Zusammenhang mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Bereiche „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ im gesamten Verlauf des Studiums.

Die Anzahl der Handlungsfelder im Praktikum steht in keinem positiven Zusammenhang zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Bereiche „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ im gesamten Verlauf des Studiums.

6.6 Zwischenfazit: Ergebnisse

Die Hauptergebnisse der Arbeit lassen sich folgendermaßen zusammenfassen. Die Ergebnisse der KFA weisen darauf hin, dass sich die aus der Theorie abgeleitete Struktur des Kompetenzmodells anhand der Daten wiederfinden lässt. So kann das Modell bestehend auf den beiden handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ und den beiden querschnittlichen Kompetenzbereichen „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ für diese Arbeit angenommen werden. Dies scheint nicht nur für die Daten des dritten Studienjahrs zu gelten, mit denen die KFA durchgeführt wurde, sondern auch für den Studienbeginn und das zweiten Studienjahr, auch wenn hier die Modellgüte etwas schlechter ausfällt.

Es zeigt sich ferner, dass sich Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung in den Kompetenzbereichen „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozessen“ und „Inklusion und Diversität“ zu Beginn des Studiums besser einschätzen, als Studierenden ohne Vorerfahrung. Lediglich für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ zeigen sich keine Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Vorerfahrung zu Studienbeginn.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Verlauf des Studiums ansteigen. In den drei Kompetenzbereichen „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ sind signifikante Unterschiede zwischen allen drei MZP zu finden. Für den Bereich „Institutionsstrukturen“ ist ein signifikanter Anstieg nur zwischen Studienbeginn und dem zweiten Studienjahr zu verzeichnen.

Hinsichtlich prädiktiver Zusammenhänge erweist sich das Semester als stärkster Prädiktor und steht mit allen Kompetenzbereichen in einem hoch signifikanten Zusammenhang. Die pädagogische Vorerfahrung von weniger als sechs Monaten scheint für keinen der Kompetenzbereiche prädiktiv zu sein. Ein hohes Maß an Vorerfahrung von mehr als zwölf Monaten erweist sich wiederum für die drei Kompetenzbereiche „Institutionsstrukturen“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ als bedeutsam. Ein mittleres Maß an Vorerfahrung ist nur für die querschnittlichen Kompetenzbereiche, nicht aber für die handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche relevant. Hinsichtlich der pädagogischen Nebentätigkeit zeigen sich für die

drei Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ leicht signifikante Zusammenhänge. Während sich die Anzahl der Handlungsfelder der Praktika für die handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche als leicht prädikativ erweisen, sind diese für die querschnittlichen Kompetenzbereiche nicht bedeutsam.

Diese Ergebnisse werden im nächsten Kapitel vor dem Hintergrund des methodischen Vorgehens und ihren Limitationen diskutiert und interpretiert.

7 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit diskutiert und interpretiert. Hierfür wird zunächst auf inhaltliche Aspekte der Arbeit eingegangen, bevor methodische Stärken und Limitationen aufgegriffen werden und eine abschließende Betrachtung vorgenommen wird.

7.1 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse

Um die Ergebnisse inhaltlich zu diskutieren, wird zunächst auf die Kompetenzstruktur eingegangen, die in dieser Arbeit genutzt wurde. Weiterführend wird die Höhe der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Verlauf des Studiums eingeordnet und interpretiert, um dann die Bedeutung der Prädiktoren zu diskutieren. Abschließend werden aus den Ergebnissen Implikationen für den Studiengang gezogen.

Inhaltliche Einordnung der Kompetenzstruktur

Die Kompetenzstruktur dieser Arbeit, bestehend aus den beiden handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ und den beiden querschnittlichen Kompetenzbereichen „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ ist die Einteilung dieser Arbeit anschlussfähig an bisherige Studien und Systematisierungen (siehe Kapitel 3.2.3). Durch die Robert-Bosch-Stiftung (2008) wurden sechs handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche definiert, die in verschiedenen Studien als Grundlage genutzt wurden (z. B. Mischo 2016; Lorenzen et al. 2020; Limberger et al. 2021). In einer Untersuchung von Limberger et al. (2021), in der diese Kompetenzstruktur überprüft wurde, deutet sich jedoch eher eine zugrundeliegende dreifaktorielle Kompetenzstruktur an, die aus den Bereichen „Kindliche Bildung Entwicklung“, „Begleitende Aufgaben in der pädagogischen Arbeit und Institution“ sowie „Forschung und Evaluation in der Kindheitspädagogik“ besteht (vgl. Limberger 2021, S. 102). Die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern war im genutzten Fragebogen ursprünglich aufgeteilt in die Bereiche „Beobachtung, Dokumentation, Diagnose und Förderung“ und „Bildung und Lernen“. Auch in der ursprünglichen Einteilung der Robert-Bosch-Stiftung lagen zwei Bereiche vor. In den Ergebnissen der faktoranalytischen Untersuchung von Limberger et al. (2021) finden sich jedoch Hinweise darauf, dass hier nur ein Konstrukt zugrunde liegt. Auch deshalb wurden in dieser Arbeit nur ein Kompetenzbereich für die direkte pädagogische Handlung mit Kindern als Konstrukt operationalisiert. Die Ergebnisse der Forschungsfrage 1 (siehe Kapitel 6.2) unterstreichen dieses Ergebnis. Es werden jedoch auch Unterschiede im Vorgehen und in den Ergebnissen deutlich: Der Kompetenzbereich „Eltern und

Bezugspersonen“, der von der Robert-Bosch-Stiftung (2008) als eigenständiger Bereich definiert wurde, wurde in dieser Arbeit nicht als eigenständiger Kompetenzbereich untersucht. Zwar finden sich auch bei Limberger et al. (2021) Hinweise darauf, dass dieser kein eigenständiger Bereich ist, jedoch weisen ihre Ergebnisse eher auf eine Zuordnung zum institutionellen Kompetenzbereich hin. In dieser Arbeit wurden zwei Items, die die Zusammenarbeit mit Eltern betreffen, unter den Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ gefasst. Dieser bezieht sich auf alle Gesprächssituationen mit erwachsenen Personen, die als Akteure im Bereich FBBE tätig sind, also Eltern, Bezugspersonen und Teammitglieder. Auch Teamprozesse wurden in bisherigen Systematisierungen (vgl. z. B. Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 25) als Teil des institutionellen Kompetenzbereichs betrachtet und dies lässt sich auch in den Ergebnissen von Limberger et al. (2021) finden. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen jedoch darauf hin, dass Kommunikationsprozesse, zu denen hier auch Kommunikation im Team und mit den Eltern gezählt wird, als eigener Kompetenzbereich betrachtet werden kann. Dies ist ein Unterschied zu den Ergebnissen von Limberger et al. (2021), in denen Gespräche mit Eltern und Teamprozesse dem institutionellen Kompetenzbereich zugeordnet werden.

Der Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ ist zwar in viele Studien, in denen allgemeine Kompetenzen untersucht werden, meist kein eigenständiger Bestandteil, dennoch ist die Wichtigkeit dieses Kompetenzbereichs für den Umgang mit Kindern und Bezugspersonen wie auch im Team und auf Leitungsebene bedeutsam (vgl. Weltzien & Söhnen 2020, S. 90; Heimlich & Ueffing 2018, S. 12 fff). Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass dieser Kompetenzbereich als Bestandteil eines allgemeinen kindheitspädagogischen Kompetenzmodells genutzt werden kann.

Was in dieser Arbeit nicht betrachtet werden konnte, ist der von Limberger et al. (2021) vorgeschlagene Bereich „Forschung und Evaluation in der Kindheitspädagogik“. Auch wenn forschungsmethodische Aspekte in den Qualifikationsrahmen als bedeutsam hervorgehoben werden (vgl. z. B. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 86 fff) und auch Teil des Studiengangs der JLU Gießen sind, gab es im vorliegenden Fragebogen keine Items zu diesem Bereich. Dies muss als Limitation der hier genutzten Kompetenzstruktur hervorgehoben werden.

Die Kompetenzstruktur dieser Arbeit bietet somit eine Alternative oder Ergänzung zu bisherigen Strukturen. Auch wenn einzelne Kompetenzbereiche, wie forschungsmethodische Schwerpunkte nicht untersucht wurden, ist die Betrachtung von Kommunikationsprozessen als eigener Kompetenzbereich und die Aufnahme inklusiver Aspekte in ein allgemeines Kompetenzmodell ein relevantes und neues Ergebnis. Die Ergebnisse können somit Basis weiterer Forschung sein.

Hierfür könnte das Kompetenzmodell mit weiteren Methoden ergänzend überprüft und untersucht werden. Bspw. könnte das Vorgehen von Lorenzen et al. (2020) eine Möglichkeit darstellen, in dem sowohl Wissenstests in Kombination mit offenen Fallvignetten und Dilemmasituationen genutzt wurden (siehe auch Kapitel 7.2, Abschnitt *Chancen und Limitationen der umgesetzten Kompetenzmessung*).

Einordnung der Höhe der selbsteingeschätzten Kompetenzen im Studienverlauf

In diesem Kapitel wird die Höhe der Kompetenzeinschätzung im Verlauf des Studiums interpretiert. Insgesamt ist ein Anstieg im Studienverlauf zu verzeichnen (siehe Kapitel 6.4). Zunächst wird die Höhe der Kompetenzeinschätzung zu Studienbeginn betrachtet, um dann die Höhe der Einschätzungen zu MZP 2 und 3 genauer in den Blick zu nehmen und Bezüge zum Studienverlaufsplan herzustellen.

Die Kompetenzeinschätzung zu Beginn des Studiums liegen auf der Antwortskala von 1-6 im mittleren Bereich. Dies bedeutet, dass die Studierenden auch zu Beginn des Studiums bereits davon ausgehen, auf einem mittleren Level Kompetenzen in den vier Bereichen zu haben. Dabei fällt auf, dass die durchschnittlichen Einschätzungen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ (2.81) ca. einen Skalenpunkt niedriger ausfallen, als die Einschätzungen der anderen drei Bereiche („Bildung und Förderung“: 3.83; „Kommunikationsprozesse“: 3.74; „Inklusion und Diversität“: 3.72).

Die mittleren Kompetenzeinschätzungen bereits zu Studienbeginn lassen sich auch in der AVE-Studie finden, in der die Studierenden zu Beginn des Studiums ihre Kompetenzen im mittleren, teilweise sogar hohen Bereich einordneten (vgl. Mischo 2016, S. 588). Hierfür gibt es mehrere Erklärungsansätze. Eine Möglichkeit besteht darin, dass Studierende ein Studium wählen, für dessen Tätigkeiten sie sich bereits kompetent fühlen, weil sie bspw. das Gefühl haben gut mit Kindern umgehen zu können oder Freude an der Arbeit mit diesen zu haben. Dies könnte besonders dann zum Tragen kommen, wenn bereits erste pädagogische Erfahrungen vorliegen. Insbesondere dann kann die Wahl des Studiums identitätsstiftend sein. Weitere Forschungsergebnisse von Mischo (2017b) zeigen, dass Studierende, die besonders intrinsisch motiviert für die Arbeit mit Kindern waren, sich auch sicherer mit der Entscheidung für ein kindheitspädagogisches Studium fühlten als Studierende, die geringere intrinsische Motivation hatten. Hier zeigte sich demnach bereits zu Beginn des Studiums eine Passung zwischen den eigenen Interessen und den antizipierten Tätigkeiten nach dem Studium (vgl. ebd., S. 102 f). Die Ableitung

liegt daher nahe, dass Studierende mit hoher Motivation und großem Interesse, bereits zu Beginn des Studiums von einer eigenen Grundkompetenz ausgehen.

Eine weitere Begründung für eine mittlere Kompetenzeinschätzung zu Beginn des Studiums kann in einer (noch nicht) fachlichen Einordnung pädagogischer Tätigkeiten liegen. Insbesondere die Arbeit mit Kindern wurde lange Zeit aus einem traditionellen Rollenverständnis heraus als stereotyper Frauenberuf verstanden, da die Tätigkeiten mütterlichen und häuslichen Aufgaben ähneln (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 145 f). Hieraus kann ein verkürztes Verständnis dafür resultieren, dass Tätigkeiten im Bereich FBBE nicht als professionelle Aufgaben angesehen werden. Somit werden pädagogische Tätigkeiten in ihrem fachlichen und professionellen Anspruch möglicherweise auch von Studienanfängerinnen und -anfängern unterschätzt und erst die Studieninhalte sensibilisieren hierfür. Dies wäre zudem eine Erklärung für die niedrigeren Werte im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“. Werden die einzelnen Items dieses Bereichs betrachtet (siehe Kapitel 5.3), zeigt sich, dass diese Items stärker an Wissen und Kenntnisse gebunden sind, die sich auf verschiedene institutionelle Rahmenbedingungen beziehen. Diese Inhalte gehören nicht zum gesellschaftlichen Allgemeinwissen und werden auch nicht alleine durch Praxiserfahrung erlangt. Möglicherweise wird hier der fachliche Anspruch beim Lesen der Items eher suggeriert als bei den anderen drei Kompetenzbereichen. Daher sind die niedrigeren Werte plausibel.

Weiterführend zeigt sich, dass sich die Studierenden mit pädagogischer Vorerfahrung zu Beginn des Studiums signifikant kompetenter einschätzen, als Studierende ohne Vorerfahrung. Dass Vorerfahrung zu höheren Einschätzungen zu Beginn des Studiums führt, wurde bereits aufgrund der bisherigen Studienlage erwartet (siehe Kapitel 3.2.4) und lässt sich auch durch den oben angeführten Aspekt gut erklären: Haben Studierende bereits Erfahrungen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern gemacht, entscheiden sie sich vermutlich nur dann für ein entsprechendes Studium, wenn sie Interesse und Freude an der Tätigkeit haben und dies mit dem Eindruck einhergeht, grundsätzlich gut in diesen Beruf zu passen. Eine Ausnahme bildet dabei der Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ in dem keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden konnten. Wenn angenommen wird, dass die direkten Tätigkeiten mit Kindern grundsätzlich in ihrem fachlichen Anspruch unterschätzt werden, könnte dies eine Erklärung dafür sein, warum sich auch Studierende ohne Vorerfahrung bereits relativ kompetent einschätzen. Studierende mit Vorerfahrung haben möglicherweise eine vergleichsweise realistischere Vorstellung von der realen Anforderung und können die Grenzen ihrer eigenen bisherigen Kompetenzen möglicherweise besser einordnen. Denkbar wäre jedoch auch, dass die

ersten Studieninhalte im Widerspruch mit bisherigen Handlungspraxen aus der Vorerfahrung stehen, was zunächst zu Verunsicherungen und Irritationen führen könnte (vgl. Lipowsky & Rzejak 2021, S. 60). In diesen Fällen kann Vorerfahrung bzw. Vorwissen den Kompetenzerwerb eher erschweren (vgl. Brod 2021, S. 1 f).

Die eingeschätzten Kompetenzen nehmen im Verlauf des Studiums signifikant zu. Nur bezüglich des Kompetenzbereichs „Institutionsstrukturen“ wird ein relativ großer Anstieg zwischen MZP 1 und 2 deutlich, während der Anstieg zwischen MZP 2 und 3 nicht mehr signifikant ist. Der Kompetenzanstieg kann mit den Modulen des Studiums in Verbindung gebracht werden. Die Module wurden bereits in Kapitel 5.1 vorgestellt. In Tabelle 40 sind die Module des Studiengangs den vier Kompetenzbereichen zugeordnet. Hierfür wurden die Kompetenzziele und Modulinhalt betrachtet und überprüft welche Module inhaltlich zu welchem Kompetenzbereich passen. Es sind nur die Module dargestellt, die erstens alle Studierende durchlaufen, zweitens zu einem festgelegten Zeitpunkt im Studium angeboten werden und drittens Bezüge zu den vier Kompetenzbereichen haben. Module wie außerfachliche Kompetenzen, Referenzmodule, Praktika und die Thesis können auch im Zusammenhang mit den vier Kompetenzbereichen stehen, jedoch sind diese inhaltlich und/oder zeitlich variabel, weshalb sie in der Tabelle nicht aufgeführt sind. Die forschungsmethodischen Module sind ebenfalls nicht aufgelistet, da sie auf die Methodenausbildung abzielen und keinen expliziten Bezug zu den vier Kompetenzbereichen aufweisen.

Tabelle 40. Relevante Module für die Kompetenzbereiche im Studiengang

Kompetenzbereich	Module im Studiengang „Kindheitspädagogik“
Bildung und Förderung	Pro 4, Pro 5, Pro 8, Pro PSM, AEW 1, Pro 1
Institutionsstrukturen	Pro 2, Pro 6
Kommunikationsprozesse	Pro 5, Pro 6, Pro PSM
Inklusion und Diversität	Pro 1, Pro 3, Pro 4, Pro 8, Pro PSM, AEW2

Anmerkung. Die Module, die schwerpunktmäßig dem jeweiligen Kompetenzbereich zugeordnet sind, sind fett gedruckt. Solche, in denen der Kompetenzbereich thematisiert wird, aber eher eine untergeordnete Rolle spielt, sind in normaler Schrift aufgelistet.

Es wird deutlich, dass insbesondere den Kompetenzbereichen „Bildung und Förderung“ und „Inklusion und Diversität“ eine größere Bandbreite an Modulen zugeordnet werden kann, während die Inhalte, die für die Kompetenzbereiche „Institutionsstrukturen“ und „Kommuni-

kationsprozesse“ relevant sind, nur in zwei bzw. drei Modulen schwerpunktmäßig thematisiert werden. In Abbildung 23 ist dargestellt, in welchen Semestern die Module nach Studienverlaufsplan liegen.

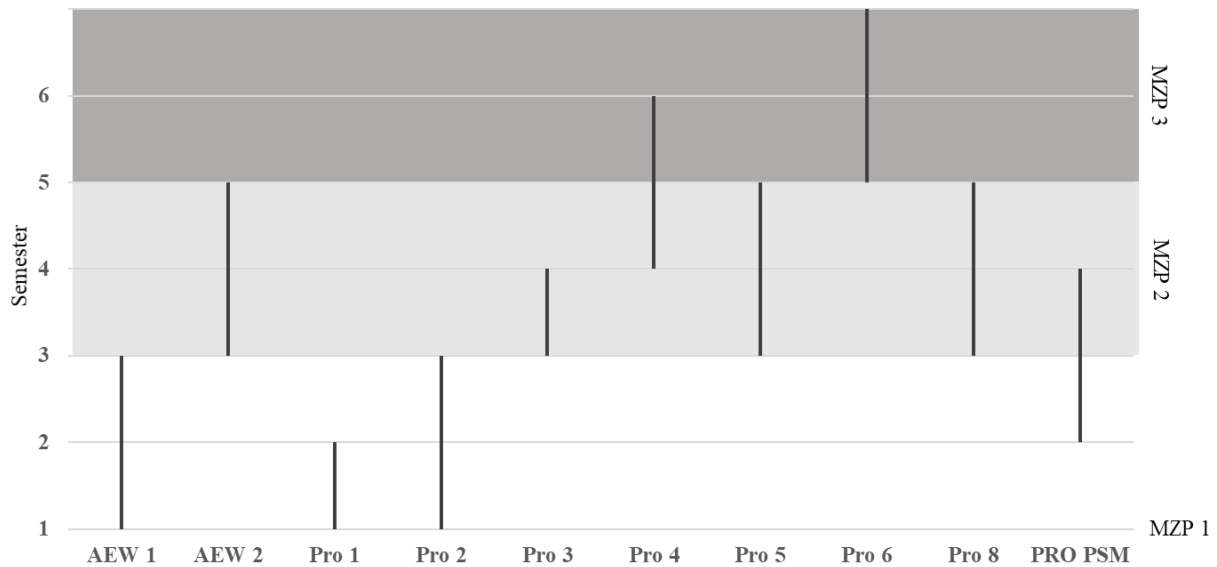


Abbildung 23. Zeitpunkt der für die Kompetenzbereiche relevanten Module im Studium

Für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ steigen die Einschätzungen zwischen MZP 1 und 2 um 0.64 und von MZP 2 zu 3 um 0.38 Skalenpunkte an. Zwar beginnen die Module, die den stärksten Bezug zu diesem Kompetenzbereich aufweisen (Pro 4, Pro 5, Pro 8, Pro PSM) überwiegend ab dem dritten Semester, dennoch ist der stärkere Anstieg der Einschätzungen in diesem Kompetenzbereich zwischen MZP 1 und 2 zu verzeichnen. Da sich die MZP 2 und 3 jedoch über einen relativ langen Zeitraum erstrecken und nicht unterschieden wird, wann während des zweiten und dritten Studienjahrs teilgenommen wird, kann demnach auch variieren, wie viele Inhalte der Module die Studierenden zum Befragungszeitpunkt absolviert haben.

Der Anstieg der Einschätzungen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ zwischen MZP 1 und 2 ist mit 1.28 Skalenpunkten sehr deutlich. Der leichte Anstieg zwischen MZP 2 und 3 von 0.14 ist nicht mehr signifikant. Der schnelle Anstieg zu Beginn des Studiums lässt sich gut mit dem Modul Pro 2 „Institutionelle Bedingungen schulischer und vorschulischer Erziehung“ erklären, welches im ersten und zweiten Semester liegt und inhaltlich deutlich im Zusammenhang mit den Items dieses Kompetenzbereiches steht. Interessant ist jedoch, dass die selbst eingeschätzten Kompetenzen darüber hinaus nicht mehr eindeutig ansteigen, denn insbesondere

im Modul Pro 6 „Recht, Qualitäts- und Sozialmanagement“ finden sich ebenfalls Schnittmengen. Hier könnte in Erwägung gezogen werden, weitere Module zu etablieren, die einen expliziten Bezug zu institutionellen Prozessen haben und die Inhalte des Moduls Pro 6 zu überprüfen.

Zwischen MZP 1 und 2 steigen die selbsteingeschätzten Kompetenzen im Bereich „Kommunikationsprozesse“ um 0.35 Skaleneinheiten und zwischen MZP 2 und 3 um 0.42 an. Die Module, die explizite inhaltliche Schnittmengen mit diesem Kompetenzbereich aufweisen, beginnen im zweiten und reichen bis ins sechste Semester hinein. Die Module sind somit ähnlich verteilt, wie im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“, daher fällt auf, dass hinsichtlich der „Kommunikationsprozesse“ der stärkere Anstieg erst später im Studium stattfindet. Gleichzeitig sind jedoch hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Bildung und Förderung“ inhaltliche Überschneidungen zu mehr Modulen vorhanden, was einen schnelleren Anstieg erklärt. Zudem variiert die Stärke des Anstiegs nicht sehr stark.

Für den Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ steigt die Einschätzung zwischen MZP 1 und 2 um 0.46 und von MZP 2 zu 3 um 0.38 Skaleneinheiten an. Zu diesem Kompetenzbereich lassen sich sieben Module zuordnen, die sich vom ersten bis ins fünfte Semester strecken. Der in diesem Bereich eher kontinuierliche Kompetenzanstieg lässt sich somit gut erklären.

Am Ende des Studiums liegen die Einschätzungen für die eigenen Kompetenzbereiche im höheren Bereich der Antwortskala. Die Einschätzungen im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ fallen etwas niedriger aus (4.23), als die der anderen Kompetenzbereiche („Bildung und Förderung“: 4.85; „Kommunikationsprozesse“: 4.51; „Inklusion und Diversität“: 4.56). Dies stellt einen Unterschied zur Untersuchung von Lorenzen et al. (2020, S. 76) dar, in denen Kompetenzen im Bereich begleitender institutioneller Aufgaben sowohl in der Mitte, als auch zum Ende des Studiums höher ausfallen, als die Kompetenzen bzgl. der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Hier lagen jedoch Wissenstests und keine Selbsteinschätzungen zugrunde. Obwohl die Einschätzungen zu Beginn des Studiums bereits im mittleren Bereich liegen, steigen sie im Verlauf des Studiums zwar in den höheren, aber nicht bis an das obere Ende der Skala an. Auch wird deutlich, dass der Anstieg der Einschätzungen in den Bereichen „Bildung und Förderung“, „Institutionsstrukturen“ und „Inklusion und Diversität“ zwischen MZP 1 und 2 stärker ist, als und zwischen MZP 2 und 3. Eine Ausnahme stellt der Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“ dar, bei dem die Einschätzungen zwischen MZP 2 und 3 stärker ausfallen, als zwischen MZP 1 und 2.

Es wurden hier nur Bezüge zu Modulen hergestellt, die sich explizit aus der Modulordnung ergeben. Auch sind inhaltliche Schnittstellen zu anderen Modulen möglich. Zudem können auch die Praktikumsmodule eine Rolle spielen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Kompetenzeinschätzungen zu Beginn des Studiums relativ hoch sind und moderat, aber signifikant ansteigen. Die Implikationen, die sich für den Studiengang hieraus ergeben, werden explizit im unteren Abschnitt aufgegriffen (siehe Kapitel 7.1, *Implikationen für den Studiengang*).

Relevanz der Prädiktoren

Neben der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums, waren zudem die Prädiktoren für diese Kompetenzentwicklung ein Interesse der Arbeit. Insgesamt zeigt sich, dass das Semester durchgehend ein hoch signifikanter Prädiktor für alle Kompetenzbereiche ist. Dies spricht dafür, dass das Studium selber eine hohe Bedeutung für die Kompetenzentwicklung der Studierenden hat. Hierfür sprechen auch Ergebnisse anderer Studien (vgl. Mischo 2017b, S. 103). Welche Module hiermit im konkreten Bezug stehen können, wurde bereits im vorherigen Abschnitt diskutiert. Auffallend sind die Unterschiede zwischen den Kompetenzbereichen: Während für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ jedes weitere Semester zu einem Anstieg von 0.22 Punkten auf der Antwortskala führt, sind diese bei den anderen Kompetenzbereichen niedriger („Bildung und Förderung“: 0.15; Kommunikationsprozesse“: 0.10; „Inklusion und Diversität“: 0.12). Rechnet man dies auf sechs Semester Regelstudienzeit hoch, bedeutet dies, dass alleine durch das Studium der Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ durchschnittlich um 0.90 Punkte, „Institutionsstrukturen“ um 1.32 Punkte, „Kommunikationsprozesse“ um 0.60 Punkte und „Inklusion und Diversität“ um 0.72 Punkte steigen kann. Es zeigt sich somit, dass das Studium am stärksten mit dem Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ zusammenhängt. Der bereits oben angeführte Aspekt, dass die Items dieses Bereiches am ehesten auf konkretes Fachwissen zurückgehen und weniger mit Praxisbezügen zusammenhängen, passt zu diesem Ergebnis. Auch wenn der Prädiktor „Semester“ für alle Kompetenzbereiche hoch signifikant ausfällt, ist die Höhe, um die die Punkte der Antwortskala wachsen im mittleren bis niedrigen Bereich zu verordnen. Wenn man den potenziellen Kompetenzanstieg, der durch das Studium vorhergesagt werden kann, betrachtet, wird deutlich, dass noch andere Variablen für die Kompetenzentwicklung entscheidend sein müssen. Zudem kann aus den Ergebnissen kein Rückschluss auf individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden gezogen werden. Interessant wäre zu sehen, ob es Variablen gibt, durch die bestimmte Personen stärker vom Studium profitieren als andere und warum. Denkbar wären hier Variablen, wie Persönlichkeitseigenschaften, Motivation, Intelligenz, sozialer Hintergrund, u. v. m.

Dass 63.46 %, aller teilnehmenden Studierenden pädagogische Vorerfahrung haben, deckt sich mit anderen Studienergebnissen (vgl. Helm 2011, S. 30; Bach 2013, S. 172) und ist somit nicht überraschend. Neben dem Kompetenzvorsprung, mit dem Studierende mit Vorerfahrung ins Studium starten, wie bereits im vorherigen Abschnitt aufgezeigt wurde, erweist sich die pädagogische Vorerfahrung besonders für die beiden querschnittlichen Kompetenzbereiche als prädiktiv. Die Relevanz von Praxiserfahrungen, insbesondere für inklusives Arbeiten, wurde bereits in den Ergebnissen von Weltzien und Söhnen (2020) deutlich. Zu den beiden Kompetenzbereichen „Kommunikationsprozesse“ und „Inklusion und Diversität“ bestehen hoch signifikante Zusammenhänge mit dem Vorliegen von einem hohen Maß an Vorerfahrung (über zwölf Monate) und etwas weniger hohe, aber dennoch relevante Zusammenhänge bei einem mittleren Maß an Vorerfahrung (sechs bis zwölf Monate). Hinsichtlich der handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche zeichnet sich lediglich für den Kompetenzbereich der „Institutionsstrukturen“ ein bedeutsamer Zusammenhang mit einem hohen Maß an Vorerfahrung ab. Dass pädagogische Vorerfahrung nicht als Prädiktor für die Kompetenzeinschätzung im Bereich „Bildung und Förderung“ agiert, passt zu den nicht vorhandenen Unterschieden zwischen Studierenden mit und ohne Vorerfahrung bezüglich ihrer Einschätzung zu Studienbeginn, die bereits im Abschnitt zuvor aufgegriffen wurden. Hieran wird deutlich, dass pädagogische Vorerfahrung auch im gesamten Verlauf des Studiums nicht bedeutsam im Zusammenhang mit diesen Kompetenzen steht. Dies ist jedoch insofern überraschend, als dass in den Ergebnissen von Reyhing et al. (2022) Vorerfahrung und -wissen im Hinblick auf den subjektiven Nutzen von Fortbildungsinhalten zumindest in Teilen bedeutsam war. Im Fokus der Fortbildung stand die Verbesserung der Interaktionsqualität, welche bedeutsame Relevanz für die allgemeine Entwicklung von Kindern hat (vgl. Sylva et al. 2011). Dies hätte für einen Zusammenhang von Vorerfahrung und dem Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ sprechen können, zu dem ebenfalls die Entwicklungsförderung zählt. Wie bereits in Kapitel 3.2.4 angeführt, deuten schulpädagogische Studien ebenfalls daraufhin, dass Vorerfahrung für die Lehrkräftebildung nur bedingt relevant zu sein scheint (vgl. Lerche et al., 2013; Bach 2013; Oesterhelt et al. 2012; Mayr 2006, Klusmann et al. 2012). Möglicherweise ähnelt der Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ am ehesten den Anforderungen, die auch an Lehrkräfte gestellt werden und daher könnte sich diese Parallele zeigen.

Interessant sind zudem die Unterschiede in der zeitlichen Abstufung an Vorerfahrung: Pädagogische Vorerfahrung von unter sechs Monaten ist für keinen Kompetenzbereich prädiktiv, während Vorerfahrung von über einem Jahr am ehesten relevant ist. Die Länge der Vorerfahrung

bietet Interpretationsspielraum für die Art der Vorerfahrung, die ggf. in weiteren Untersuchungen mit erhoben werden sollte. Vorerfahrung von unter sechs Monaten lässt eher auf kürzere orientierende Praktika schließen, die offenbar wenig bedeutsam für die Kompetenzen im Studium sind. Ein mittleres Maß an Vorerfahrung deutet auf ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) hin, dass einige Studierende vor Beginn des Studiums absolvieren. Dies zeigen sowohl die Berichte der Studierenden selber, als auch andere empirische Ergebnisse (vgl. Helm 2011, S. 29 f). Auch wenn Vorerfahrung zwischen einem halben und ganzen Jahr nicht unerheblich erscheint, lässt sich dennoch ein qualitativer Unterschied zu Vorerfahrung von mehr als einem Jahr festmachen. Bei diesen Studierenden liegt die Vermutung nahe, dass sie bereits im pädagogischen Bereich berufstätig waren und dies über eine Tätigkeit im Rahmen eines freiwilligen Jahres oder Praktikums hinausging. In früheren Untersuchungen zeigte sich, dass ungefähr ein Viertel der Kindheitspädagogik-Studierenden bereits eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher absolviert hatte (vgl. ebd., S. 31). Dies könnte auch im Rahmen dieser Studie eine sehr plausible Erklärung dafür sein, warum ein hohes Maß an Vorerfahrung besonders bedeutsam ist: Wenn bereits eine fachspezifische Ausbildung absolviert wurde, fällt hierbei nicht nur die praktische Arbeit, sondern auch der theoretische Hintergrund der Ausbildung ins Gewicht. Beruhend auf Selbsteinschätzungen erwarben diese Studierenden signifikant mehr Kompetenzen während des Studiums, als Studierende ohne pädagogische Vorausbildung (vgl. ebd., S. 62).

Auch die pädagogische Nebentätigkeit wurde als Prädiktor untersucht. Hier zeigt sich insgesamt eine sehr große Streuung zwischen Studierenden, die bis zum Ende des Studiums keine Vorerfahrung gesammelt hatten, bis hin zu Studierende, die 2500 Stunden neben dem Studium tätig waren. Als signifikanter Prädiktor erweist sich die pädagogische Nebentätigkeit für alle Kompetenzbereiche außer für „Institutionsstrukturen“. Der Zusammenhang zu den drei Bereichen „Bildung und Förderung“, „Kommunikationsprozessen“ und „Inklusion und Diversität“ ist gleichermaßen ausgeprägt. Bei 100 Stunden Nebentätigkeit steigt die selbsteingeschätzte Kompetenz in allen drei Bereichen um 0.02 an. Dieser Zusammenhang ist zwar signifikant, erweist sich aber, was die Höhe der Kompetenzsteigerung betrifft, nicht als sonderlich hoch. Bezieht man diesen Anstieg auf die durchschnittlichen Stunden an pädagogischer Nebentätigkeit, bedeutet dies für das zweite Studienjahr bei durchschnittlich 352 Stunden einen Anstieg um 0.07 Skaleneinheiten in den drei Kompetenzbereichen. Für das dritte Studienjahr, in dem die durchschnittlichen Stunden der pädagogischen Nebentätigkeit bei 513 liegen, bedeutet dies einen Anstieg von 0.1. Dies ist nicht unerheblich, fällt aber nicht allzu stark ins Gewicht. Die pädagogische Nebentätigkeit dürfte also vor allem für Studierende mit sehr hohen Umfängen relevant sein, so steigen bspw. die Kompetenzeinschätzungen bei 2000 Stunden pädagogischer

Nebentätigkeit um 0.4 Punkte auf der Antwortskala an. Ein so großer Umfang wird jedoch nur von einzelnen Studierenden tatsächlich erreicht. Beispielhaft bedeutet dies für den Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“, dass die pädagogische Vorerfahrung erst ab ca. 2000 Stunden die gleiche Relevanz für die Kompetenzeinschätzung erreicht, wie pädagogische Vorerfahrung von mehr als einem Jahr. Jedoch ist es wahrscheinlich, dass Studierende, die vor dem Beginn ihres Studiums eine Berufsausbildung absolviert haben und beruflich im kindheitspädagogischen Bereich tätig waren, dies auch während des Studiums tun. Somit ist es denkbar, dass insbesondere die Studierende mit viel Vorerfahrung, auch weiterhin eher mehr, als weniger pädagogische Nebentätigkeit ausüben. Das Zusammenspiel dieser Prädiktoren dürfte im Einzelfall ins Gewicht fallen und dazu beitragen, dass sich Studierende, die insgesamt viel Praxiserfahrungen vor und während des Studiums sammeln, insgesamt bedeutsam kompetenter einschätzen.

Die Anzahl der Handlungsfelder, die Studierende durch ihre Praktika kennen lernen, nimmt im Studienverlauf erwartungsgemäß zu. Die Anzahl erweist sich für die handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche „Bildung und Förderung“ und „Institutionsstrukturen“ als bedeutsam. Dies bedeutet, umso mehr unterschiedliche Erfahrungen in verschiedenen Einrichtungen Studierende sammeln, desto eher steigen die Kompetenzen in diesen Bereichen an. Mit jedem weiteren Handlungsfeld nimmt die Kompetenzeinschätzung im Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ um 0.09 und im Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ 0.11 Skalenpunkte zu. In der Stichprobe des MZP 3 haben die meisten Studierenden zwei Handlungsfelder kennen gelernt. Für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“ bedeutet dies, einen durchschnittlichen Kompetenzanstieg von 0.22 Punkte auf der Antwortskala und 0.18 für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“. 43.06 % der Studierenden des MZP 3 haben drei oder mehr Handlungsfelder kennen gelernt, dies bedeutet, dass im jeweiligen Einzelfall der Kompetenzanstieg entsprechend höher ist. Auch hier wird deutlich, dass die Anzahl der Handlungsfelder einen bedeutsamen Unterschied für den Kompetenzanstieg machen können. Dies ist jedoch vom individuellen Fall abhängig, da es auch Studierende gibt, die bis zum Ende des Studiums nur ein Handlungsfeld kennen gelernt haben.

Abschließend kann zu den praktischen Erfahrungen festgehalten werden: Ein hohes Maß an praktischer Erfahrungen ist vor allem für die querschnittlichen Kompetenzbereiche von Bedeutung: Umso mehr Erfahrung vorliegt, desto besser für die Kompetenzentwicklung. Für die handlungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche spielt die Quantität der praktischen Erfahrungen

eine weniger wichtige Rolle. Hier ist eher die Vielfalt der Erfahrungen relevant, die sich durch verschiedene Handlungsfelder zeigt.

Das Studium sowie verschiedene praktische Erfahrungen können einen Teil der Kompetenzentwicklung vorhersagen. Ein nicht unerheblicher Teil der Varianz bleibt jedoch ungeklärt. Insbesondere für die querschnittlichen Kompetenzbereiche ist die Varianzaufklärung geringer. Der Kompetenzbereich für den die gemessenen Variablen die größte Vorhersagekraft haben, ist der Bereich der „Institutionsstrukturen“.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde jedoch deutlich, dass bislang wenige Studien vorliegen, die Prädiktoren kindheitspädagogischer Kompetenz beinhalten. Hier kann also ein Desiderat verzeichnet werden und es wird auf die Notwendigkeit weiterer Forschung verwiesen.

Implikationen für den Studiengang

Da auch die Ausgestaltung des Studiengangs für den Kompetenzerwerb und somit die Professionalisierung von Bedeutung ist (vgl. Mischo 2016, S. 593; Mischo 2017b, S. 103 f), werden aus den Ergebnissen verschiedene Implikationen für den Studiengang abgeleitet. Zum einen ist hervorzuheben, dass das Studium selber bedeutsam für die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist. Zum anderen tragen auch die praktischen Erfahrungen hierzu bei. Studierende, die umfangreiche und vielfältige praktische Erfahrungen vor und neben dem Studium sammeln, profitieren davon. Zunächst wird in den Blick genommen, welche Implikationen sich für den Studiengang selber ergeben. Weiterführend wird diskutiert, welche Empfehlungen oder Vorgaben seitens der JLU Gießen für Studierende hinsichtlich der Praxiserfahrung aufgestellt werden können.

Auf Grundlage des Ergebnisses, dass es keinen Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Vorerfahrung zu Beginn des Studiums im Bereich „Bildung und Förderung“ gibt, lässt sich die Wichtigkeit dafür ableiten, bereits zu Beginn des Studiums für den fachlichen Anspruch an frühkindliche Bildungsprozesse zu sensibilisieren. Dies scheint sowohl für die Studierenden mit Vorerfahrung, um bisherige Erfahrungen zu hinterfragen, als auch für Studierende ohne Vorerfahrung, um von Beginn an fachliche Bezugnahmen herzustellen, bedeutsam. Relevant für die Lehre im ersten Semester ist, dass mehr als die Hälfte der Studierenden bereits pädagogische Vorerfahrung haben, wenn sie ins Studium kommen. Auch kann, aufgrund der mittleren Kompetenzeinschätzungen zu Studienbeginn, davon ausgegangen werden, dass die Studierende erstes Wissen oder zumindest eigene Vorannahmen an die Themen des Studiums mitbringen. An die Vorerfahrungen und Wissensbestände könnten bewusst im ersten Semester angeknüpft

werden. Bspw. anhand von Bezugnahmen zu Praxisbeispielen der Studierenden und den Fragen die sich hieraus für die Theorie ableiten lassen. Dies ist zudem sinnvoll, um berufsbiographische Prägungen nachzuvollziehen und konstruktiv mit ihnen umzugehen (vgl. Cloos & Lochner 2021, S. 40).

Hinsichtlich des Moduls „Institutionsstrukturen“ wurde gezeigt, dass ein bedeutsamer Anstieg nur zwischen MZP 1 und 2 zu verzeichnen ist. Gleichzeitig ist es das Modul in dem die Studierenden sich durchgehend am niedrigsten einschätzen, aber auch nur zwei Module explizite Bezüge zu den Inhalten haben. Möglicherweise könnten weitere Module etabliert werden, die einen expliziten Bezug zu institutionellen Prozessen haben. Zudem erscheint es sinnvoll, die Inhalte des Moduls Pro 6 zu prüfen, um mögliche Gründe zu finden, warum der Besuch dieses Moduls offenbar keine bedeutsame Relevanz mehr für diesen Kompetenzbereich zu haben scheint.

Hinsichtlich der Vorerfahrung wurde deutlich, dass insbesondere ein hohes Maß von mehr als einem Jahr besonders bedeutsam für die Kompetenzentwicklung ist, aber auch Erfahrungen zwischen einem halben bis zu einem Jahr können positiv ins Gewicht fallen. Ein verpflichtendes Vorpraktikum würde also vor allem dann Sinn machen, wenn es mindestens sechs, besser zwölf Monate umfassen würde. Dies würde jedoch eine beträchtliche Hürde für den Zugang zum Studium darstellen und erscheint daher nicht empfehlenswert. Dennoch könnte auf Informationsveranstaltungen zum Studium die Empfehlung ausgesprochen werden, bspw. ein FSJ in einem kindheitspädagogischen Handlungsfeld, wie einer Kita oder Krippe vor Studienbeginn zu absolvieren.

Des Weiteren erweist sich auch die pädagogische Nebentätigkeit ebenfalls positiv für die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Diese wird jedoch vor allem dann bedeutsam, wenn auch hier ein hohes Maß an Arbeitsstunden erreicht wird, was also besonders für die Bedeutung einer kontinuierlichen Nebentätigkeit spricht. Positiv ist bereits, dass das dritte Praktikum des Studiengangs als studienbegleitendes Praktikum konzipiert ist und somit ein Teil der Praktikumsstunden ohnehin über längere Zeit hinweg absolviert wird. Hier könnten Empfehlungen für Studierende ausgesprochen werden, auch über das dritte Praktikum hinaus, kontinuierlich in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern tätig zu werden. Um dies zu erleichtern, könnte es auch eine Möglichkeit sein, die Lehrveranstaltungen so zu legen, dass paralleles Arbeiten erleichtert wird. Dies könnte bspw. in Form eines festen freien Tages pro Woche umgesetzt werden.

Darüber hinaus ist auch die Unterschiedlichkeit der Handlungsfelder, die Studierende in ihren Praktika kennenlernen, relevant. An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, konkrete Vorgaben oder Empfehlungen für die Studierenden auszusprechen. So könnte eine Vorgabe darin bestehen jedes Praktikum in einem anderen Handlungsfeld zu absolvieren. Wenn bspw. das erste Praktikum in einer Krippe gemacht wurde, könnte das zweite Praktikum in einem Hort und das dritte in einer Frühförderstelle absolviert werden.

Diese Empfehlungen betreffen vor allem den Kindheitspädagogik-Studiengang der JLU Gießen, da die Untersuchung im Rahmen der hiesigen Studienstruktur stattfand. Dennoch können einzelne Ergebnisse auch für anderen Kindheitspädagogik-Studiengänge mit ähnlicher Studienstruktur hilfreich sein.

7.2 Methodische Limitationen und Stärken

Zunächst werden die Form der Kompetenzmessung, die Zusammensetzung der Stichprobe und die Grenzen der Messinvarianz kritisch in den Blick genommen, bevor abschließend auf die Bedingungen der Corona-Pandemie eingegangen wird.

Chancen und Limitationen der umgesetzten Kompetenzmessung

Im Folgenden wird die Operationalisierung und Erhebung von Kompetenz in dieser Arbeit, die in Form von Selbsteinschätzungen umgesetzt wurde, diskutiert. Diese Methode weist verschiedene Vor- und Nachteile auf (vgl. Braun et al. 2012; Braun & Mishra 2016), die u. a. im Folgenden diskutiert werden. Zunächst wird jedoch ein Blick auf allgemeine Ansprüche an Kompetenzmessung geworfen. Kaufhold (2006) definiert vier Merkmale von Kompetenz, die auch mit Implikationen für ihre Messung einhergehen (siehe auch Kapitel 3.2.1). Demnach sollte in der Erhebung von Kompetenz erstens ein Bezug zur Handlung und zweitens zur Situation deutlich werden. Darüber hinaus sollte drittens berücksichtigt werden, dass Kompetenz subjektgebunden ist und viertes Veränderbarkeiten unterliegt (vgl. ebd., S. 22 fff).

Mit dem Handlungsbezug wird darauf hingewiesen, dass Kompetenzmessung anhand konkreter Handlungen gemessen werden sollte, da diese hierin sichtbar wird. Zudem wird Kompetenz durch bestimmte Umweltbedingungen aktiviert, d. h. welche Kompetenz in welchem Ausmaß zur Anwendung kommt, hängt von der Anforderungssituation ab. Daher ist die Erhebung von Kompetenz in verschiedenen Situationen sinnvoll, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten (vgl. ebd., S. 22 f). Auch wenn die Kompetenzmessung nicht in der direkten pädagogischen Handlungssituation stattfand, wurde die Erhebung so handlungsnah wie möglich gestaltet und

(mit Ausnahme der Erhebung zu Studienbeginn) an die drei Praktika gekoppelt. Die Studierenden sind durch die drei verpflichtenden Praxisphasen im Studium (siehe Kapitel 5.1) in konkreten praktisch-pädagogischen Situationen tätig. Die Praxisphasen sind jeweils in ein Vor- und Nachbereitungsmodul eingebettet. Mit der Nachbereitung des Praktikums wird das Ziel verfolgt weitere Reflexionsprozesse hinsichtlich des Praktikums anzustoßen und die Studierenden zu unterstützen, Erfahrenes aufzuarbeiten und wissenschaftlich-theoretisch einzuordnen. Da also auch die Praktikumsnachbereitung noch einen konkreten Bezug zur Handlungssituation hat und somit die professionelle Aufarbeitung dieser direkt nach der Handlung noch nicht abgeschlossen ist, erfolgte die Erhebung nach Beendigung des Praktikumsmoduls oder im Falle des dritten Praktikums direkt nach der Praxisphase. Zudem wurde der Fragebogen mit einem konkreten Bezug zur praktischen Handlung konstruiert. Einerseits wird durch die Anweisungen im Fragebogen selber signalisiert, die einzuschätzenden Aussagen auf die Erfahrungen im Praktikum sowie die Bearbeitung dieser durch das Praktikumsmodul selber zu beziehen. Andererseits sind die Items so formuliert, dass sie einen konkreten Bezug zur praktischen Handlung haben (siehe Kapitel 5.3).

Der von Kaufhold (2006, S. 23 f) beschriebene Kontextbezug von Kompetenz legt nahe, dass Kompetenzmessung in vergleichbaren Situationen sinnvoll ist, um sicherzustellen, dass die Daten der Studierenden vergleichbar sind. Dies wird im Rahmen dieser Studie teilweise umgesetzt. Die Studierenden sollen ihre Kompetenzen hinsichtlich unterschiedlicher Themenfelder einschätzen. Hier mussten sie retrospektiv Bezug zu unterschiedlichen erinnerten Situationen nehmen, um alle Fragen sinnvoll beantworten zu können. Jedoch erfolgte keine Kompetenzmessung hinsichtlich standardisierter Situationen. Es konnte somit nicht sichergestellt werden, ob Studierende ihre Einschätzungen auf vergleichbare Erfahrungen beziehen. Dies kann im Rahmen von Praktika nicht gewährleistet werden, da die Ausgestaltung dieser von unterschiedlichen Faktoren, z. B. Art der Einrichtung, Kompetenz und Handlungen der Fachkräfte vor Ort, Rahmenbedingungen, u.v.m. abhängt. Jedoch werden im Fragebogen unterschiedliche Kompetenzfacetten berücksichtigt, die die Bezugnahmen zu verschiedenen Handlungssituationen voraussetzen. Mit einem objektiven Beobachtungsverfahren hätte dem eher Rechnung getragen werden können, indem mehrere standardisierte bzw. vergleichbare Situationen hätten hergestellt werden können, z. B. Vorlese-, Essens-, Wickelsituation, etc. und diese anhand systematischer Kriterien ausgewertet werden können. So hätten die Kompetenzen in zuvor festgelegten variierenden, aber dennoch vergleichbaren Situationen gemessen werden können.

Der Aspekt der Veränderung von Kompetenz (vgl. Kaufhold 2006, S. 24 f) impliziert, dass eine einmalige Kompetenzmessung wenig sinnvoll ist, da diese eine Momentaufnahme darstellt. Kompetenz wird als ein sich ständig veränderbares Konstrukt angesehen, weshalb eine Erhebung von Kompetenzverläufen empfohlen wird. Dies wurde in dieser Arbeit im Rahmen der Betrachtung der Kompetenzeinschätzung im Studienverlauf angestrebt. Aufgrund der querschnittlichen Umsetzung liegen jedoch Limitationen vor, die im nächsten Abschnitt zur Beschreibung der Stichprobe noch diskutiert werden.

Die Subjektgebundenheit von Kompetenz spricht für die Selbsteinschätzung als passende Methode für die Kompetenzmessung. Demnach sind Kompetenzen vor allem introspektiv, d. h. durch die Person selber zugänglich und erfahrbar (vgl. Kaufhold 2006, S. 24). Da nur die befragte Person selber einen direkten Zugang zur eigenen Kompetenz hat, können Selbsteinschätzungen am ehesten einen Zugang hierzu generieren. Selbsteinschätzungen haben auf forschungspragmatischer Ebene zudem den Vorteil einer kostengünstigen und verhältnismäßig einfachen Anwendung (vgl. Braun et al. 2012, S. 2). Allgemein hängt die Qualität der Selbsteinschätzung jedoch stark mit der Fragebogenkonstruktion im Allgemeinen zusammen (vgl. ebd., S. 16 f). Braun et al. (2012) heben hervor, dass Kompetenz aller Wahrscheinlichkeit nach nicht anhand einzelner Items erfasst werden kann. Kritisch führen sie zudem die zu vagen und unkonkreten Itemformulierungen an, die häufig in Instrumenten der Selbsteinschätzung genutzt werden (vgl. ebd., S. 16). Werden diese Aspekte auf die vorliegende Arbeit übertragen, kann festgehalten werden: Die Messung der Kompetenzbereiche erfolgte in dieser Arbeit nicht anhand einzelner Items, sondern anhand theoretisch begründeter und durch diese Arbeit empirisch überprüfter Konstrukte. Die interne Reliabilität der Kompetenzbereiche sowie die Konstruktvalidität dieser sind in dieser Arbeit zufriedenstellend erfüllt (siehe Kapitel 6.2). Wird die konkrete Item-Formulierung dieser Arbeit in den Blick genommen zeigt sich ein gemischtes Bild. Teilweise sind diese recht allgemein formuliert. So z. B. das Item „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“, das durch die Frage „Wie kompetent schätze ich mich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern ein?“ operationalisiert ist. Die Frage alleine legt nicht offen, wie sich kompetenter Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern gestaltet und überlässt diese Interpretation den Befragten. Andere Items, z. B. „Pädagogische Angebote“ sind zwar spezifischer gestellt, enthalten aber mehrere Stimuli: „Wie sicher fühle ich mich in der Planung, Durchführung und Auswertung von geplanten pädagogischen Angeboten (wie Malen, Fantasiereisen, Lesen, Singen, Morgenkreis etc.)?“ Dies ist ungünstig, da nicht eindeutig ist, worauf sich die Frage genau bezieht (vgl. Porst 2019, S. 834). Beim Beantworten der Frage ist nicht klar, wie jemand die Frage beantwortet, der zwar sehr erfahren in der Durchführung von Morgenkreisen ist, aber

noch nie Fantasiereisen durchgeführt hat. Daher wäre eine Prüfung des Verständnisses der Items durch die Studierenden durch kognitive Pretesttechniken wie bspw. durch einen Think-Aloud-Test (vgl. Porst 2014, S. 193 ff) sinnvoll, um diese ggf. für weitere Nutzungen anzupassen. Des Weiteren konnten durch die Items nicht alle Facetten des Kompetenzmodells von Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) (siehe Kapitel 3.2.2) abgebildet werden. Da dieses jedoch als zirkuläres Prozess- und nicht als Stufenmodell entwickelt wurde, ist dies anhand eines Fragebogens ohnehin nur bedingt umsetzbar. Die Items, die in die Skalen zur Messung der Kompetenzbereiche eingegangen sind, beginnen mit folgenden Formulierungen:

- „Wie kompetent schätze ich...?“
- „Wie sicher fühle ich mich...?“
- „Wie gut kenne ich...?“
- „Wie gut weiß ich...?“
- „Wie umfassend vorbereitet fühle ich mich...?“
- „Wie erfahren bin ich...?“
- „Wie zielführend schätze ich...?“

Hieran zeigt sich, dass die Items grundsätzlich recht allgemein formuliert sind und sich vor allem auf die eigene empfundene Kompetenz hinsichtlich einer Tätigkeit oder Aufgabe beziehen.

Grundsätzlich stehen Selbsteinschätzungen jedoch im Zusammenhang mit weiteren externen Kriterien, wie Noten oder unabhängigen Ratings, was für die Validität der Methode sprechen kann und diese nicht unerheblich für die Beurteilung der realen Handlung zu sein scheint (vgl. Braun et al. 2012, S. 15; Braun & Mishra 2016, S. 52). Gleichsam gibt es aber auch Hinweise darauf, dass sich insbesondere Personen, die objektiv betrachtet wenig kompetent sind, sehr deutlich überschätzen, während besonders kompetente Personen, ihre eigenen Fähigkeiten eher unterschätzen (vgl. Kruger & Dunning 1999). Dies zeigt sich auch in der AVE-Studie, in der sowohl mit Selbsteinschätzungen, als auch mit objektiven Wissenstests gearbeitet wurde. Die Gruppe der untersuchten Auszubildenden schätzten sich selbst kompetenter ein, als die Gruppe der Studierenden. In den Wissenstests schnitten die Studierenden jedoch besser ab (vgl. Mischo 2017b, S. 104). Braun und Mishra ordnen die Selbsteinschätzung den nicht-kognitiven Methoden zu, die sich besonders dafür eignen, Verhalten in komplexen Situationen sowie Kommunikations- oder soziale Kompetenzen einzuschätzen (vgl. 2016, S. 62). Wird das Kompetenzverständnis, das auch dem Kompetenzmodell der Frühpädagogik (siehe Kapitel 3.2.2) zugrunde liegt, in den Blick genommen, das von Komplexität und Unvorhersehbarkeit als Kennzeichen

pädagogischer Situationen ausgeht, erscheint dieser Zugang passend (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 177).

Neben Selbsteinschätzungen werden in der Forschungspraxis auch andere Methoden zur Kompetenzmessung eingesetzt. Mögliche Alternativen werden nun in den Blick genommen. In der Studie von Lorenzen et al. (2020), auf der auch die spätere Untersuchung von Limberger et al. (2021) zur Prüfung der Kompetenzstruktur fußt, wurde kindheitspädagogische Kompetenz anhand mehrere Methoden erhoben. Zum einen kam ein Fragebogen zum Einsatz, der theoretisches Wissen erfasste. Zum anderen wurden jedoch auch zwei Methoden mit offenen Antwortkategorien genutzt. Es kamen erstens Fallvignetten zum Einsatz, die sich auf pädagogische Situationen in Kindertageseinrichtungen bezogen. Antworten sollten zur eigenen Planung und Handlung in der Situation gegeben werden. Zweitens wurden Dilemmasituationen eingesetzt, die ebenfalls als Fallbeispiele konstruiert waren und anhand dessen der Umgang mit besonders herausfordernden pädagogischen Situationen untersucht werden sollte. Hierbei standen vor allem Reflexionsprozesse und Anwendungswissen im Fokus. Für beide offene Erhebungsformen wurden standardisierte Auswertungs- und Codierungsregeln genutzt (vgl. Lorenzen et al. 2020, S. 12 ff). Der Fragebogen und die Fallvignetten wurden jeweils für die sechs Kompetenzbereiche, die ursprünglich von der Robert-Bosch-Stiftung (2008) entwickelt wurden, konstruiert (1. Kind in Beziehung zu sich und anderen, 2. Kind und Welt, 3. Eltern und Bezugspersonen, 4. Institution und Team, 5. Netzwerke, 6. Forschung, Recherche und Evaluation). Dilemmasituationen kamen nur für die ersten vier Bereiche zum Einsatz (vgl. Lorenzen et al. 2020, S. 12 ff). Dieses Vorgehen erscheint insgesamt differenzierter als das Vorgehen dieser Arbeit und wird dem Kompetenzverständnis des Kompetenzmodells der Frühpädagogik eher gerecht (siehe Kapitel 3.2.2), da es insbesondere die Komplexität des Handelns anhand der offenen Kategorien vermutlich eher erfassen kann als einzelne Items. Die Auswertung offener Antworten ist jedoch forschungsökonomisch deutlich aufwendiger.

Ein weiteres Beispiel, in dem mehrere Facetten von Kompetenz erfasst wurden, ist die Untersuchung des Projekts COACTIV (siehe auch Kapitel 3.2.1). In dieser Studie aus der Lehrkräftebildung wurden Kompetenzen anhand von Wissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation erfasst (vgl. Baumert & Kunter 2011, S. 32). Die Aufgliederung von Kompetenz in diese Facetten lässt eine differenziertere Möglichkeit der Erfassung zu und weist zudem Überschneidungen zum Kompetenzmodell der Frühpädagogik auf, in dem sich insbesondere die ersten drei Aspekte ebenfalls finden lassen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 177).

Das Vorgehen in diesen beiden Projekten hat den großen Vorteil, dass Kompetenz nicht nur inhaltlich in verschiedene Bereiche differenziert wird, sondern die unterschiedlichen Bestandteile, wie z. B. Wissen, Motivation oder das konkrete (fiktive) Handeln einzeln erfasst werden. Wissenstests, wie sie als ein Bestandteil auch in der Studie von Lorenzen et al. (2020) genutzt wurden, kamen neben Selbsteinschätzungen in den sechs Kompetenzbereichen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) auch in der AVE-Studie zum Einsatz. Hier wurde jedoch nur der Bereich der Sprachdiagnose- und Sprachförderkompetenzen, anhand objektiver wissensbezogener Items erfasst (vgl. Mischo 2016, S. 585). Auch dies wäre ein mögliches Vorgehen gewesen, das sich im Rahmen der Erhebung im Studiengang hätte umsetzen lassen können. Insbesondere für den Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“, der in großen Teilen vor allem auf Fachwissen beruht erscheint eine ergänzende oder alternative Erhebung anhand von standardisierten Wissenstest sinnvoll.

Auch für die anderen drei Kompetenzbereiche, die in dieser Arbeit im Fokus standen, wären jeweils andere Vorgehensweisen möglich gewesen. Der Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ hätte alternativ auch über die Messung der Interaktionsqualität erfolgen können. Hier gibt es bereits standardisierte Instrumente, wie bspw. die „Caregiver Interaction Scale“ (CIS) (vgl. Arnett 1989) oder das „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) (vgl. Perren, Frei & Herrmann 2016), welche für die Erhebung der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern konzipiert wurden. Sie haben den Vorteil, dass sie zum einen die direkte pädagogische Praxis untersuchen können und es sich zum anderen um erprobte und evaluierte Instrumente handelt⁴⁹, die ausführlich auf ihre Gütekriterien überprüft wurden (vgl. ebd.; Arnett 1989). Die Raterinnen und Rater der CLASS werden zudem intensiv geschult (vgl. Perren, Frei & Herrmann 2016, S. 7). Da diese Instrumente insbesondere die Beziehungsqualität erfassen, lassen sie weniger Rückschlüsse auf weiterführende pädagogische Handlungen zu, wie bspw. die Gestaltung pädagogischer Projekte o.ä. Dennoch weisen mehrere Studien auf einen Zusammenhang zwischen einer hohen Interaktionsqualität und der Entwicklung von Kindern hin (vgl. Mashburn et al. 2008; Sylva et al. 2011), die letztlich durch die Aspekte dieses Kompetenzbereichs gefördert werden soll. Zudem wird durch eine solche Messung der Handlungsbezug nach Kaufhold (2006) eher erfüllt.

⁴⁹ Die Instrumente kamen bereits in zahlreichen Studien zur Anwendung. Im deutschsprachigen Raum wurde die CLASS z. B. bei Reyhing et al. (2022) und die CIS bei Sommer und Sechting (2016) genutzt.

Auch zur Messung des Kompetenzbereiches „Kommunikationsprozesse“ wäre ein anderes Vorgehen denkbar gewesen. Die Studie von Grund et al. (2019) gibt ein Beispiel für ein Verfahren, das ebenfalls einen direkteren Handlungsbezug aufweist. In dieser Untersuchung mussten pädagogische Fachkräfte fiktive Elterngespräche führen und wurden dabei videografiert. Das Gesprächsführungsverhalten wurde durch Raterinnen und Rater anhand von fünf Skalen, die auf Grundprinzipien gelungener Gesprächsführung fußen, beurteilt. Ein großer Vorteil in diesem Vorgehen ist, dass die direkte Handlung sichtbar wird und bewertet werden kann. Um dem Konstrukt des Kompetenzbereiches „Kommunikationsprozesse“ in dieser Arbeit gerecht zu werden, hätte diese Vorgehen nicht nur hinsichtlich Elterngespräche durchgeführt werden müssen, sondern auch Fachgespräche mit Teammitgliedern hätten untersucht werden müssen. Gleichwohl weist dieses Verfahren, wie auch die Messung der Interaktionsqualität einen erheblichen Mehraufwand, im Vergleich zu einer Fragebogenuntersuchung auf.

Für den Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“ gibt die Studie von Weltzien und Söhnen (2020) ein Beispiel für ein erweitertes Vorgehen. Kindheitspädagogische Kompetenz bzgl. Inklusion wurde hier anhand zweier Skalen erfasst. Eine beinhaltete die subjektiven Wirksamkeitserwartungen, deren Item-Formulierung denen dieser Arbeit ähneln. Die andere Skala bezog sich auf persönliche Kernüberzeugungen bzgl. Inklusion (vgl. ebd., S. 92 f). Die konkrete Erfassung von Einstellungen erscheint sinnvoll, da auch diese eine Kompetenzfacette kindheitspädagogischer Kompetenz darstellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2022, S. 177). Dies hätte ebenfalls über Fragebogenerhebungen umgesetzt werden können und hätte sich ggf. auch für den Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“ angeboten. Dies wurde im Rahmen der AVE-Studie hinsichtlich der pädagogischen Überzeugungen der Studierenden ebenfalls erhoben. Dabei wurde untersucht, inwieweit die Aspekte „Betreuung“ und „Bildung“ als bedeutsam eingeordnet werden (vgl. Mischo 2017b, S. 104; Strohmer & Mischo 2014).

Nichtsdestotrotz gibt es bislang keinen Goldstandard hinsichtlich der studentischen Kompetenzmessung, weshalb es abzuwägen gilt, welche Methode für das jeweilige Forschungsziel sinnvoll und angemessen ist (vgl. Braun et al. 2012, S. 15). Alle aufgeführten Methoden haben jeweils Vor- und Nachteile. Die Methode der Selbsteinschätzung war für das Ziel dieser Arbeit eine angemessene Form der Kompetenzmessung, auch wenn die angeführten Limitationen zu berücksichtigen sind.

Zusammensetzung der Stichprobe

Ein weiteres Anliegen der Arbeit war es die Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums zu betrachten, da Kompetenzen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen unterliegen und sich abhängig von Situationen und Anforderungen ausbilden und weiterentwickeln können (vgl. Kaufhold 2006, S. 24). Kompetenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu messen, ist daher sinnvoll, um mögliche Veränderungen auszumachen (vgl. ebd., S. 41). Hier ist eine Limitation der Arbeit hervorzuheben, da eine verbundene Stichprobe, die die Kompetenzentwicklung der selben Personen im Verlauf des Studiums zu betrachten, ermöglicht hätte, nicht zu realisieren war. Aufgrund des zu geringen Rücklaufs wäre die Untersuchung einer verbundenen Stichprobe zu Lasten der Stichprobengröße gegangen. Gleichsam ermöglichte die Betrachtung mehrerer Querschnitte die zusätzliche Erhebung zu Studienbeginn, durch die interessante Einblicke generiert werden konnten. Es gilt somit zu berücksichtigen, dass insbesondere die Ergebnisse der Forschungsfrage 3, in der die Kompetenzen im Studienverlauf untersucht wurden, vor dem Hintergrund interpretiert werden müssen, dass nicht dieselben Personen an der Befragung teilnahmen. Daher wäre es sinnvoll zu überprüfen, ob sich die Studienergebnisse bei einer verbundenen Stichprobe replizieren ließen. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit dies zu realisieren ist. Auch im Rahmen dieser Arbeit wurden die Studierenden mehrfach in der Praktikumsnachbereitung und per Mail an die Teilnahme erinnert. Es müsste also eine Strategie entwickelt werden, noch mehr Studierende für die Teilnahme zu motivieren. Ergänzend zu den bisherigen Erinnerungen, wäre es denkbar, den Studierenden Zeit im Rahmen einer Seminarveranstaltung für die Teilnahme zur Verfügung zu stellen. Möglicherweise könnte hierdurch der Rücklauf erhöht werden.

Grenzen der Messinvarianz

Eine Limitation der Arbeit stellt das Ausgangsmodell der MGFA dar (siehe Kapitel 5.6.2.2). Im Vergleich zum Grundmodell der KFA, das nur mit der Stichprobe des MZP 3 durchgeführt wurde, wurden für die MGFA die Stichproben aller drei MZP als jeweils einzelne Gruppen einbezogen. Neben dem signifikanten χ^2 -Test sind auch die beiden Güteparameter CFI und RMSEA knapp außerhalb des Soll-Bereichs. Nur der SRMR liegt im gewünschten Bereich. Zwar konnte gezeigt werden, dass die Unterschiede zwischen den unterschiedlich stark restrizierten Modellen gering genug sind, um von partieller skalarer Messinvarianz auszugehen, jedoch muss bemängelt werden, dass das Ausgangsmodell, welches konfigurale Messinvarianz messen soll, nicht optimal ist.

Für diese Einordnung wurden die Cut-Off-Werte für die Güteparameter nach Hu und Bentler (1999) herangezogen. Auch wenn deren Verwendung gängige Forschungspraxis ist, wird ihre Bedeutung teilweise relativiert (vgl. z. B. Marsh, Hau & Wen 2004; Beauducel & Wittmann 2005). Marsh, et al. (2004) weisen auf Schwächen dieser Cut-Off-Werte hin: So scheint die Stichprobengröße bedeutsam zu sein: Vor allem RMSEA und SRMR sanken bei steigender Fallzahl tendenziell ab. Es zeigen sich Hinweise dafür, dass Modelle mit sehr hoher Stichprobengröße dadurch fälschlicherweise angenommen und Modelle mit niedriger Fallzahl häufiger abgelehnt werden (vgl. ebd., S. 340). Auch Chen (2007) hebt hervor, dass sich die Festlegung von Standards zur Testung von Messinvarianz schwierig gestaltet. Es zeigen sich Unterschiede in den Differenzen der Güteparameter zwischen Messungen mit gleichen und ungleichen Gruppengrößen. Hierbei wird Messinvarianz zwischen Gruppen anhand der Güteparameter eher bei großen Stichprobengrößen und gleichgroßen Gruppen erreicht. Gleichzeitig scheint der CFI der zuverlässigste Parameter zu sein (vgl. ebd., S. 501). Übereinstimmend wird empfohlen, die Cut-Off-Werte umsichtig und nicht als starre Leitlinie zu betrachten (vgl. Chen 2007, S. 52; Marsh et al. 2004, S. 340).

Es ist nicht das Ziel die Schwächen in der Modellgüte dieser Arbeit zu verkennen. Jedoch soll darauf hingewiesen werden, dass es lohnenswert sein könnte, das Modell mit einer größeren Stichprobe und ggf. gleich großen Gruppen noch einmal zu überprüfen, insbesondere da die Stichproben der MZP 1 und 2 deutlich kleiner sind, als die des MZP 3. Die Reliabilitätsprüfung der Skalen (siehe Kapitel 6.2.2) ergab jedoch in allen drei Gruppen zufriedenstellende Ergebnisse, weshalb die Kompetenzbereiche durchaus eine gute Basis darstellen. Dennoch weisen die Ergebnisse auf mögliche Schwächen in der Konsistenz des Verständnisses zwischen den drei Gruppen hin. Auch dies spricht dafür die Items noch einmal gezielter auf ihr Verständlichkeit zu überprüfen. Hierbei wäre es von Bedeutung Studierender aller Semester einzubeziehen, um zukünftig eine bessere Vergleichbarkeit zu generieren.

Bedeutung der Corona-Pandemie

Ferner ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass auch die Studierendenkohorten, die während der Corona-Pandemie studiert haben, Teil der Stichprobe sind. Die Rahmenbedingungen der Pandemie führten insbesondere in der Zeit vom Sommersemester 2020 bis zum Wintersemester 2021/22 an der JLU Gießen zu deutlich anderen Studienbedingungen. Die Lehre fand bis auf sehr wenige Ausnahmen virtuell, teilweise asynchron statt. Das bedeutete, dass die Studierenden sowohl ihre Mitstudierenden als auch die Dozierenden teilweise gar

nicht oder nur über Videokonferenzen kennen lernten. Die Lehrveranstaltungen waren demnach sehr viel weniger durch soziale Interaktionen geprägt, als dies in der Präsenzlehre der Fall ist. Es gab weniger Möglichkeiten für informelle Gespräche, Nachfragen oder Diskussionen. Insbesondere in asynchronen Lehrveranstaltungen bestand ein großer Teil der aktiven Seminarteilnahme in der schriftlichen Bearbeitung von Aufgaben. Die Studierenden waren somit mehr auf sich gestellt und das soziale Leben an der Universität war nicht vorhanden. Auch wenn im Studiengang „Kindheitspädagogik“ alle Lehrveranstaltungen angeboten wurden und das Studieren in Regelstudienzeit möglich war, ist davon auszugehen, dass das Studieren an sich anders erlebt und empfunden wurde, als dies unter normalen Präsenzbedingungen der Fall ist. Daher ist es gut möglich, dass dies auch Einfluss auf das Lernverhalten und somit den Wissens- und Kompetenzerwerb der Studierenden hatte. Diese Erfahrungen an der JLU decken sich mit Studienergebnissen:

Eine Studie an der Universität Trier zeigt, dass ein Großteil der Studierende die Einschränkungen im Studium als Belastung wahrnahm. Gleichzeitig wurde auch von mehr als der Hälfte der Befragten Schwierigkeiten in der Organisation des eigenen Alltags und von knapp der Hälfte eine grundsätzliche psychische Belastung berichtet (vgl. Zimmermann et al. 2021, S. 6). Auch wenn die Befragten die Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsrisikos der Universität richtig fanden, bestand gleichzeitig bei einem großen Teil der Wunsch nach Präsenzlehre und einem lebendigeren Campusleben, gekennzeichnet durch Mensabesuche oder Lerngruppentreffen (vgl. ebd., S. 7 f). In einer großangelegten deutschlandweiten Studie, an der Studierende von 23 Hochschulen teilnahmen, wurde deutlich, dass sich Studierende bereits im ersten Pandemie-Semester im Sommer 2020 schlechter durch die Lehrveranstaltungen auf Prüfungen vorbereitet fühlten. Auch ging knapp die Hälfte der befragten Studierenden davon aus, dass das Studium aufgrund der Pandemie möglicherweise länger dauern könnte (vgl. Lörz et al. 2020, S. 4 f). Auch wenn der Einsatz von Videoaufzeichnungen im ersten Pandemie-Semester im Sommer 2020 noch eine Seltenheit war (vgl. ebd., S. 7), trugen spätere Videoaufzeichnungen oder -konferenzen zur einer höheren Zufriedenheit der Studierenden bei (vgl. Marczuk, Multrus & Lörz 2021, S. 9). Insbesondere vulnerable Gruppen scheinen besonders unter den Bedingungen der Pandemie gelitten zu haben (vgl. Zimmer, Lörz & Marczuk 2021, S. 7 f). Alle teilnehmenden Studierenden der MZP 2 und 3 haben zumindest zeitweise unter Pandemie-Bedingungen studiert. Die Gruppe des MZP 1 ist davon ausgenommen, da sie zum Zeitpunkt der Befragung erst eine Woche Studium hinter sich hatte und dies wieder in Präsenz stattfand.

Nicht nur die universitäre Lehre war von pandemiebedingten Einschränkungen betroffen. Auch in den Praktika stießen die Studierenden auf andere Bedingungen, als dies normalerweise der Fall war. Kindertageseinrichtungen mussten während der Pandemie phasenweise ihre Arbeitsweisen einschränken und anpassen. Hierunter fielen partielle oder vollständige Schließungen der Einrichtungen, teilweise mit der Möglichkeit zur Notbetreuung oder der Betreuung vulnerabler Gruppen (vgl. Blum & Dobrotić 2021, S. 88 ff). Es zeigt sich ein heterogenes Bild darüber, wie häufig und auf welchen Wegen in dieser Zeit von den Einrichtungen aus mit den Familien Kontakt aufgenommen wurde. Die meisten Fachkräfte beschränkten den Kontakt auf einzelne Informationsweitergaben. Nur wenige pflegten regelmäßigen Kontakt zu den Familien und unterstützten familiäre Fördermöglichkeiten der Kinder (vgl. Cohen, Oppermann & Anders 2021, S. 330 f). In den Zeiten, in denen die Kindertageseinrichtungen geöffnet waren, gab es vielfältige Eindämmungsmaßnahmen und Hygienekonzepte. Hierzu zählten bspw. die Einteilung in feste Kindergruppen mit zugeordneten Fachkräften, die sich untereinander nicht mischen durften, das Tragen von Mund-Nase-Masken der Fachkräfte, Hygienemaßnahmen wie Lüften oder Desinfizieren, das Durchführen regelmäßiger Corona-Tests der Kinder und Fachkräfte, etc. (vgl. Loss et al. 2021, S.1582). Studierende berichten zudem davon, dass Eltern die Einrichtung nicht betreten durften und der Kontakt zu diesen deutlich eingeschränkt wurde. Diese Ausführungen zeigen, dass die Kindertageseinrichtungen, in denen die Studierenden mindestens eines der drei Praktika absolvieren mussten, in den Jahren der Pandemie in einem Ausnahmezustand waren, dem ständig wechselnden Maßnahmen zugrunde lagen. Daher ist davon auszugehen, dass die Studierenden weniger Einblicke in die reguläre pädagogische Arbeit erhielten und manche Angebote gar nicht oder in veränderter Form stattfanden.

Es muss also festgehalten werden, dass sowohl die Lehrveranstaltung, als auch die Praxiserfahrungen der Studierenden von der Pandemie beeinflusst wurden. Es wäre denkbar, dass die Kompetenzeinschätzungen durch die veränderten Bedingungen in den Praxiseinrichtungen verfälscht wurden, da Studierende eventuell gar nicht die Möglichkeit zur Durchführung bestimmter Tätigkeiten hatten und somit einige Kompetenzen ggf. gar nicht aktiviert werden konnten.

Abschließend ist also davon auszugehen, dass die Kompetenzentwicklung durch die Pandemie eher eingeschränkt wurde: Aufgrund des fehlenden Austauschs mit Mitstudierenden und Dozierenden sowie möglichen zusätzlichen psychischen Belastungen bedingt durch die Pandemie, ist eher von einem geringeren Kompetenzzuwachs durch die pandemiebedingte virtuelle Lehre auszugehen. Auch in den Praktikumseinrichtungen muss von eingeschränkten pädagogischen

Möglichkeiten ausgegangen werden, weshalb angenommen werden kann, dass unter nicht-pan-demischen Bedingungen der Kompetenzzuwachs höher sein könnte. Dies gilt es in weiteren Studien zu untersuchen.

7.3 Abschließende Betrachtung

Professionalisierung der Kindheitspädagogik wurde in dieser Arbeit empirisch anhand der Kompetenzerwerbs im Studium untersucht. Aus theoretischer Sicht wurden zuvor die formale (siehe Kapitel 3.1), als auch die kompetenztheoretische Perspektive (siehe Kapitel 3.2) der Professionalisierung betrachtet, die beide notwendig sind, um die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zu rahmen. Ein akademischer Abschluss, wie er im Rahmen der kindheitspädagogischen Studiengänge erworben wird, ist dabei ein formales Kennzeichen von Professionen. Auch wenn übergreifend darauf hingewiesen wird, dass nicht alleine die formale Qualifikation pädagogischer Fachkräfte für eine gute pädagogische Qualität ausschlaggebend ist, so gibt es dennoch Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsniveau und der pädagogischen Qualität (siehe Kapitel 3.1.3). Dies ist auch eine Implikation, die mit der Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge einherging und sich bspw. im Berufsprofil für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und den hierin formulierten Erwartungen zeigt (siehe Kapitel 3.1.2). Eine akademische Qualifizierung in Form der kindheitspädagogischen Studiengänge ist durchaus ein Beitrag zur Professionalisierung. Nichtsdestotrotz kann das volle Potential des Akademisierungsprozesses nur bedingt ausgeschöpft werden, da in Deutschland zurzeit keine Vollakademisierung stattfindet und somit nur ein geringer Teil der in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte akademisch ausgebildet werden. Insbesondere wird dies auch darin deutlich, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zumindest formal und tariflich nicht anders eingruppiert werden als Erzieherinnen und Erzieher. Es wäre somit sinnvoll und wünschenswert, dass im Zuge der Teilakademisierung eine klarere Aufgabenverteilung zwischen den verschiedenen Berufsgruppen im Handlungsfeld tatsächlich umgesetzt wird und sich dies auch in der Stellenbeschreibung und der Vergütung zeigen würde. Somit könnte dem Ziel, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen das Handlungsfeld durch ihre Expertise und ihre forschende Haltung tatsächlich aufwerten, ggf. eher Rechnung getragen werden.

Wird aus der kompetenztheoretischen Perspektive auf Professionalisierung geblickt, wird deutlich, dass Kompetenz viele Facetten hat sowie unterschiedlich definiert und operationalisiert wird. Für kindheitspädagogische Kompetenz liegt das Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (u. a. 2011, 2014, 2022) vor, welches ein Prozessmodell darstellt und Kompetenz somit als zirku-

lären Prozess betrachtet. Hierbei wird grundsätzlich zwischen Disposition und Performanz unterschieden. Auch werden die Haltung bzw. der Habitus und die Reflexion ebenfalls als eigene Bestandteile betrachtet. Darüber hinaus können verschiedene kindheitspädagogische Kompetenzbereiche definiert werden. Dieser Arbeit wurde eine Kompetenzstruktur, bestehend aus zwei handlungsfeldbezogenen und zwei querschnittlichen Kompetenzbereichen zugrunde gelegt, welche anschlussfähig an andere Systematisierungen ist, aber auch eigene Schwerpunkte aufweist.

Die vierfaktorielle Kompetenzstruktur findet sich in den vorliegenden Daten wieder. Die Ergebnisse dieser Arbeit geben Hinweise darauf, dass „Kommunikationsprozesse“ als eigenständiger querschnittlicher Kompetenzbereich betrachtet werden kann, was in bisherigen Operationalisierungen kindheitspädagogischer Kompetenzstrukturen noch nicht der Fall ist, bzw. dessen Inhalte unter andere Bereiche gefasst werden. Auch weisen die Ergebnisse darauf hin, dass auch der Bereich „Inklusion und Diversität“ als Teil eines allgemeinen kindheitspädagogischen Kompetenzmodells betrachtet werden kann, welcher sonst eher zusätzlich erhoben oder betrachtet wird. Ferner wurde ein Anstieg der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden im Studienverlauf deutlich. Das Studium selber erwies sich hierfür als bedeutsam. Somit trägt das Studium direkt zur individuellen, aber auch kollektiven Professionalisierung bei. Darüber hinaus konnten weitere Prädiktoren ausgemacht werden, die mit einer höheren Kompetenzeinschätzung im Zusammenhang stehen. Je nach Kompetenzbereich waren eher die Vielfalt oder das Ausmaß der praktischen Erfahrungen von Bedeutung. Festzuhalten bleibt jedoch, dass praktische Erfahrungen im Allgemeinen zu einem selbsteingeschätzten Kompetenzzanstieg beitragen.

Da auch die Ausgestaltung des Studiengangs für den Kompetenzerwerb und somit die Professionalisierung von Bedeutung ist (vgl. Mischo 2016, S. 594), wurden Empfehlungen für den Studiengang abgeleitet werden, die insbesondere darin bestehen, Studierende darin zu unterstützen vielfältige pädagogische Erfahrungen vor, im und neben Studium zu sammeln. Konkrete Vorschläge wurden im Kapitel 7.1 zusammengetragen.

Ein Baustein von Professionalisierung mag es sein, das Studium der Kindheitspädagogik zu verbessern. Dennoch bleiben viele Aspekte der kindheitspädagogischen Professionalisierung offen. Die in der Einleitung skizzierte Lage im Feld der FBBE wirft vielfältige Problemlagen auf, wie den Fachkräftemangel, zunehmende psychische Belastung pädagogischer Fachkräfte und unzureichende pädagogische Qualität. Die in Kapitel 3.1 beleuchteten formalen Entwicklungen der letzten Jahre machen deutlich, dass viele Weichen zur Verbesserung der Situation

und zur Professionalisierung des Feldes gestellt wurden. Dennoch ist der Professionalisierungsprozess nicht abgeschlossen. Auch auf empirischer Ebene bedarf es weiterer Studien, die die Kompetenz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erziehern sowie Studierenden und Auszubildenden in den Blick nehmen. Darüber hinaus sind aktuellere Studien zur Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen von Nöten, in denen auch der Fokus auf das Handeln der Fachkräfte gelegt werden muss. Es sollte weiterhin ein Ziel bleiben, das gesamte System der FBBE zu verbessern, zudem auch die Fachkräfte mit ihren Kompetenzen gehören.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In *Zeitschrift für Grundschulforschung*, (2018) 11, S. 183-192. Doi: 10.1007/s42278-018-0031-3.
- Altermann, A.; Holmgaard, M. & Stöbe-Blossey, S. (2015). Die (Teil-)Akademisierung im Elementarbereich aus der Perspektive der Träger. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. (Perspektive Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Band 2). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 266-289.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Abgerufen am 12.12.2023 unter https://www.fibaa.org/fileadmin/redakteur/pdf/ZERT/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- AOK (2023). *Beschäftigung von Werksstudenten*. Abgerufen am 25.04.2023 unter <https://www.aok.de/fk/sozialversicherung/studenten-und-praktikanten/beschaeftigung-von-werkstudenten/>.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? In *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, S. 541-552.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. und Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. und Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Balluseck, H. von (Hrsg.) (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Balluseck, H. von (Hrsg.) (2017). *Professionalisierung der Frühpädagogik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Backhaus, K.; Erichson, B. & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene Multivariate Analyseverfahren. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Backhaus, K.; Erichson, B.; Gensler, S.; Weiber, R. & Weiber, T. (2023). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 17. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Barnikol, L. (2022). Zusammenarbeit mit Eltern. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 210-223.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss und M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann Verlag. S. 29-53.
- Baumert, J.; Kunter, M.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss und M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann Verlag. S. 7-25.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München (BSAS/ SFM) (Hrsg.) (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (10. Auflage)*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH. Angerufen am 24.02.2022 unter: <https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/books/bildungs-erziehungsplan/>.
- Beauducel, A. & Wittmann, W.W. (2005). Simulation study on fit indexes in CFA based on data with slightly distorted simple structure. In *Structural Equation Modeling*, 12 (1), S. 41–75. Doi: 10.1207/s15328007sem1201_3
- Betz, T. & Cloos, P. (2014). Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 9-22.
- Blum, S. & Dobrotić, I. (2021). Die Kita- und Schulschließungen in der COVID-19-Pandemie. In *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 17, S. 81-99. Doi: 10.31244/9783830993315.04.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7.*, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Braches-Chyrek, R. (2021). *Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik (Kindheitspädagogik und Familienbildung, Band 1)*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Braun, E. & Mishra, S. (2016). Methods for Assessing Competences in Higher Education: A Comparative Review. In *Theory and Method in Higher Education Research*, 2, S. 47-68. Doi: 10.1108/S2056-375220160000002003.

- Braun, E.; Woodley, A.; Richardson, J. & Leidner, B. (2012). Self-rated competences questionnaires from a design perspective. In *Educational Research Review*, 7 (1), S. 1-18. Doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.005.
- Breitenbach, E.; Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. In *Frühe Bildung*, 1 (2), S. 95-102. Doi: 10.1026/2191-9186/a000034.
- Brod, G. (2021). Toward an understanding of when prior knowledge helps or hinders learning. In *npj Science of Learning*, 24 (6). S. 1-3. Doi: 10.1038/s41539-021-00103-w.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. 2. Auflage. New York: The Guilford Press.
- Brunkhorst, H. (1992). Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich. S. 49-69.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG-BEK) (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Abgerufen am 09.02.2021 unter https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG-BEK) (2017). *Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Arbeitsfeld Kita. Eine Information für Anstellungsträger*. Abgerufen am 15.07.2021 unter https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/BroKipaed.pdf.
- Bundesgerichtshof (2016). *Kindeswohlgefährdung im Sinne des § 1666 I BGB*. Abgerufen am 01.06.21 unter <https://www.famrz.de/entscheidungen/kindeswohlgefahrdung-im-sinne-des-1666-i-bgb.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *PISA - internationale Schulleistungsstudie*. Abgerufen am 06.11.2023 unter <https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.a). *DQR und EQR*. Abgerufen am 06.11.2023 unter <https://www.dqr.de/content/2323.php>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.b). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 06.11.2023 unter <https://www.dqr.de/>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023). *Kita-Ausbau: Gesetze und Investitionsprogramme*. Abgerufen am 14.09.2023 unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/kita-ausbau>.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). Vom 02.01.2002 Fassung vom 07.05.2021.

- Byrne, B. M.; Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105 (3), S. 456–466.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 14 (3), S. 464-504. Doi: 10.1080/10705510701301834.
- Chen, F. F. (2008). What Happens If We Compare Chopsticks With Forks? The Impact of Making Inappropriate Comparisons in Cross-Cultural Research. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (5), S. 1005-1008. Doi: 10.1037/a0013193.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. In *Structural Equation Modeling* 9 (2), S. 233-255. Doi: 10.1207/S15328007SEM0902_5.
- Chomsky, N. (1971). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, P. & Lochner, B. (2021). Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. Überlegungen zu einer habitustheoretischen Didaktik. In B. Lochner, I. Kaul & K. Gramelt (Hrsg.), *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 18-55.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analyses for the Behavioral Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, F.; Oppermann, E. & Anders, Y. (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (2021) 24. S. 313-338. Doi: 10.1007/s11618-021-01014-7.
- Combe, A. (2005). Lernende Lehrer - Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.) *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69-90.
- Combe, A. & Hesper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Hesper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 9-48.
- Daum, J. (2020). Beobachten, Dokumentieren und Fördern. In N. Neuß (Hrsg.). *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 238-246.
- Denn, A.-K. (2019). *Interaktionen von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. Geschlechtsspezifische Unterschiede und Zusammenhänge mit der Selbstkonzeptentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2014). *Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte*. Abgerufen am 04.06.2021 unter <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf>.

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2007). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit*. Abgerufen am 10.02.2021 unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2007_KC_PdfK_konsek.pdf.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut e.V., MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam, Rochow-Museum und Akademie für bildungs-historische und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Abgerufen am 03.06.2021 unter https://wordpress.p433791.webspaceconfig.de/wp-content/uploads/2017/11/Mini-Flyer_Reckahner_Reflexionen.pdf.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2018). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2021). *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. München.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2022). *Ganztag für Grundschulkinder*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 16. München.
- Deutscher Verband für Kindheitspädagogik e.V. (2021). *Ziele des DBFF*. Abgerufen am 16.04.2021 unter <http://dbff.eu/ziele.html>.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 129-163.
- Drexl, D.; Born-Rauchenecker, E. & Kalicki, B. (2019). Naturwissenschaftliche Einstellungen angehender pädagogischer Fachkräfte. In *Frühe Bildung*, 8 (1), S. 30-36. Doi: 10.1026/2191-9186/a000408.
- Drieschner, E. (2022). Konzepte in der Kindheitspädagogik. In Neuß, Norbert & Kähler, Samuel (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 34-46.
- Eckstein, P. P. (2019). *Statistik für Wirtschaftswissenschaftler. Eine realdatenbasierte Einführung mit SPSS*. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Enderle, T. M. (2015). Zum Einfluss von Transformationen schiefer Verteilungen auf die Analyse mit imputierten Daten. (Dissertation), Universität Trier.
- Endler, M. (2014). Elementarpädagogische Bildungspläne. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 242-251.
- Eichen, L. & Bruns, J. (2017). Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. In *Frühe Bildung*, 6 (2), S. 67-73. Doi: 10.1026/2191-9186/a000310.
- Eid, M.; Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden*. 5. Korrigierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Erpenbeck, J. (2010). Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck, S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. (Kompetenzmanagement in der Praxis, Band 5). Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschl Verlag.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2006). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 4.0*. Abgerufen am 09.02.2021 unter <https://docplayer.org/38793539-Qualifikationsrahmen-soziale-arbeit-qr-sarb-version-4-0.html>.
- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS*. 4. Auflage. Los Angeles, London, Neu-Dehli, Singapur und Washington DC: Sage.
- Friedrich, H. (2014). Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren. In N. Neuß (Hrsg.) *Grundwissen Krippenpädagogik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage. S. 59-69.
- Friederich, T.; Lechner, H.; Schneider, H.; Schoyerer, G. & Ueffing, C. M. (2016). Einleitung. In T. Friederich; H. Lechner; H. Schneider; G. Schoyerer & C. M. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 9-15.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fritsche, M. & Schreier, M. (2012). „Entwicklungswerkstatt Ethikkodex“: Evaluierung eines Weiterbildungsprozesses zum gemeinsamen Aufbau einer „Kultur der Achtsamkeit“ in Kindertageseinrichtungen. *Kita-Fachtexte*. Abgerufen am 06.11.2023 unter <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/entwicklungswerkstatt-ethikkodex-evaluierung-eines-weiterbildungsprozesses-zum-gemeinsamen-aufbau-einer-kultur-der-achtsamkeit-in-kindertageseinrichtungen>.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). Wirkt was? – Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik. In H. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 279-290.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Nentwig-Gesemann, I. (2022). Kompetenzbasierte Professionalisierungsansätze. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 174-183.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (Hrsg.) (2014). *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 15). Freiburg: FEL und FIVE.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S.; Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 13). Freiburg: FEL und FIVE.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (2014). Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“. In *Frühe Bildung* 3 (3), S. 173-177. Doi: 10.1026/2191-9186/a000166.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzien, D.; Kirstein, N.; Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V.
- Fthenakis, W. E.; Schmitt, A.; Daut, M.; Eitel, A. & Wendell, A. (2014). *Frühe mathematische Bildung* (Natur-Wissen schaffen, Band 2). Essen: LOGO-Lern-Spiel-Verlag GmbH.
- Fuchs-Rechlin, K.; Züchner, I.; Theisen, C.; Göddeke, L. & Bröring, M. (2015). Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. (Perspektive Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Band 2). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 105-122.
- Gartinger, S. (2009). *Frühste Beobachtung und Dokumentation. Bildungsarbeit mit Kleinstkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (Sozialberufenerkennungsgesetz) (SozAnerkG, HE). Vom 19.12.2010. Abgerufen am 16.08.2023 unter https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Sozialwesen/Praxisreferat/Sozialberufenerkennungsgesetz__Hessen_.pdf.
- Goode, W. J. (1972). Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In T. Luckmann & M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. S. 158-167.
- Gramelt, K. (2021). Einleitung. In V. Fischer & K. Gramelt (Hrsg.), *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Grund, J; Behr, M.; Engel, E.-M. & Aich, G. (2019). Gesprächsführung und Elternberatung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften. In *Frühe Bildung*, 8 (2), S. 108-116. Doi: 10.1026/2191-9186/a000425.
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

- Helm, J. (2011). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Helm, J. & Schwertfeger, A. (2016). *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Helm, J. & Schwertfeger, A. (2022). Handlungsfelder und Institutionen der Kindheitspädagogik. In Neuß, Norbert & Kähler, Samuel (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 22-33.
- Helsper, W. (2007). Profession. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 567-577.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Band 1). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Henkel, J. (2015). *Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich unter Beachtung von inklusiver Bildung - Eine empirische Untersuchung zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte*. (Dissertation), Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Hericks, N. (2018). Die Bologna-Reform im Überblick. In N. Hericks (Hrsg.) *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS. S. 19-29.
- Hess, S. (2020). Themen, Methoden und Haltungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 325-334.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/ Hessisches Kultusministerium (HMSI/HKM) (Hrsg.) (2019). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (7. Auflage)*. Abgerufen am 25.08.2021 unter: https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/BEP_2019_Web.pdf.
- Hirschfeld, G. & von Brachel, R. (2014). Multiple-Group confirmatory factor analysis in R – A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. In *Practical Assessment Research & Evaluation*, 19 (7), S. 1-12. Doi: 10.7275/qazy-2946.
- Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (2020). *Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg*. Abgerufen am 09.11.2023 unter <https://www.hochschulnetzwerk-bek.de/chronik/>.
- Hoefl, M.; Abendroth, S.; Piossek, A.-M. & Albers, T. (2018). Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung. In *Frühe Bildung*, 7 (4), S. 191-198. Doi: 10.1026/2191-9186/a000393.
- Hoffmann, H. (2013). Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 311-323. Doi: 10.1007/978-3-531-19066-2_22.
- Hogrefe (2022). *Frühe Bildung*. Abgerufen am 15.07.2022 unter <https://www.hogrefe.com/de/zeitschrift/fruehe-bildung>.

- Hogrebe, N.; Schulz, S. & Böttcher, W. (2012). Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. In *Soziale Passagen*, 4 (2), S. 247-26. Doi: 10.1007/s12592-012-0110-6.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. In *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), S. 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118.
- International Federation of Social Workers (IFSW) International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2004). *Ethik in der Sozialen Arbeit – Erklärung der Prinzipien*. Abgerufen am 04.06.2021 unter https://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufsethik/Soziale_Arbeit/Ethik_in_der_Sozialen_Arbeit.pdf.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011). *Jugend- und Familienministerkonferenz am 26./27. Mai 2011 in Essen*. Abgerufen am 24.02.2021 unter <https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/Zusammenfassung-Beschluesse-2011.pdf>.
- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen am 03.03.2021 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2018). *Spezielle Ordnung für den Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. Anlage 2: Modulbeschreibungen*. 11. Änderungsfassung. Angerufen am 25.04.2023 unter https://www.uni-giessen.de/de/mug/7/pdf/7_35/03/2/7_35_03_2_ANL2_11ae.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2022). *Kindheitspädagogik*. Abgerufen am 27.06.2023 unter <https://www.uni-giessen.de/de/studium/studienangebot/bachelor/kipaed>.
- Kähler, S. (2022). Kindheit. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 87-98.
- Kaiser, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Alltagsintegrierte Resilienzförderung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine explorative Studie. In *Frühe Bildung*, 7 (1), S. 12-21. Doi: 10.1026/2191-9186/a000355.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kämpfe, K.; Betz, T., Kucharz, D. & Rezagholinia, S. (2019). Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften. In *Frühe Bildung*, 8 (4), S. 206-211.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 876-903. Doi: 10.25656/01:4493.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 8 (2007), S. 11-29. Doi: 10.1007/978-3-531-90865-6_2.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3rd Edition. New York: The Guilford Press.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchungen eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer.
- Kluczniok, K.; Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. In *Frühe Bildung*, (2011) 0, S. 13-21. Doi: 10.1026/2191-9186/a000002.
- Kluge, L.; Bloch, B.; Tràn, H. M. & Zehbe, K. (2020). Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel – Eine Einführung. In B. Bloch; L. Kluge; H.M. Tràn & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 7-28.
- Klusmann, U.; Kunter, M.; Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), S. 275-290. Doi: 10.1024/1010-0652/a000078.
- Knauf, H. & Graffe, S. (2016). Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In *Frühe Bildung*, 5 (4), S. 187-197. Doi: 10.1026/2191-9186/a000281.
- Knauf, T. (2022). Bildungsauftrag und Bildungspläne in der Elementarpädagogik. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 60-72.
- Koch, A. & Euker, N. (2020). Diagnostizieren. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 247-258.
- König, A. (2022). Steuerung und Qualität in der Kindheitspädagogik. In Neuß, Norbert & Kähler, Samuel (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 264-276.
- König, A.; Kratz, J. & Stadler, K. (2018). Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung*. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Hauptreihe, Band 50). Bielefeld: wbv. S. 253- 268.
- König, A. & Viernickel, S. (2016). Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. In *Frühe Bildung*, 5 (1), S. 1-2. Doi: 10.1026/2191-9186/a000239.
- Kuckartz, U.; Rädiker, S.; Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J.; Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 79-106.

- Kuhl, J.; Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 107-120.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*. Abgerufen am 18.08.21 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf.
- Kultusministerkonferenz und Jugend- und Familienministerkonferenz (KMK/JFMK) (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Abgerufen am 24.02.2021 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krautz, J. (2017). Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. In *Streitschriften zur Bildung*, Heft 1, S. 6-22.
- Kray, J. (2019). *Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), S. 1121-1134.
- Landesarbeitsgemeinschaft Freie Kitaträger Hessen (2023). Quereinstieg in Kitas: Hessen reagiert auf Fachkräftemangel. Abgerufen am 26.10.2023 unter <https://laghessen.de/quereinstieg-in-kitas-einfacher/>.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2019). *Bindung*. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lerche, T.; Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2013), S. 762-782. Doi: 10.25656/01:11991.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6), S. 818-839. Doi: 10.25656/01:4784.
- Limberger, J.; Lorenzen, A.; Wirth, C.; Strohmer, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Entwicklung und Überprüfung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der Fachkompetenz (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte. In *Frühe Bildung*, 10 (2), S. 97-105. Doi: 10.1026/2191-9186/a000517.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lohmann, A.; Wiedebusch, S.; Hensen, G. & Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. In *Frühe Bildung*, 5 (4), S. 198-205. Doi: 10.1026/2191-9186/a000282.
- Lorenzen, A.; Limberger, J.; Wirth, C.; Stohmer J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Individuelle kompetenzorientierte Feedbacks als Methode der Professionalisierungsbegleitung*

- frühpädagogischer Fachkräfte - Projekt „InKoFeed“*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL und FIVE.
- Lörz, M.; Marczuk, A.; Zimmer, L.; Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief* 05/2020. Abgerufen am 04.10.2023 unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2020.pdf.
- Loss, J.; Kuger, S.; Buchholz, U.; Lehfeld, A.-S.; Varnaccia, G.; Haas, W.; Jordan, S.; Kalicki, B.; Schlenklewitz, A. & Rauschenbach, T. (2021). Infektionsgeschehen und Eindämmungsmaßnahmen in Kitas während der COVID-19-Pandemie – Erkenntnisse aus der Corona-KiTa-Studie. In *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* (2021) 64. S. 1581-1591. Doi: 10.1007/s00103-021-03449-z.
- Marczuk, A.; Multrus, F. & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. *DZHW Brief* 01/2021. Abgerufen am 04.10.2023 unter https://www.die-studierendenbefragung.de/fileadmin/user_upload/publikationen/dzhw_brief_01_2021.pdf.
- Marsh, H. W.; Hau, K. T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. In *Structural Equation Modeling*, 11 (3), S. 320–341. Doi: 10.1207/s15328007sem1103_2
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". In C. Allemann-Ghionda & W. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft)*. S. 149-163. Doi: 10.25656/01:7375
- Mashburn, A. J.; Pianta, R. C.; Hamre, B. K.; Downer, J. T.; Barbarin, O. A., Bryant, D.; et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. In *Child Development*, 79. S. 732 - 749. Doi: 10.1348/026151010X533229.
- Maywald, J. (2019a). *Kindeswohl in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Ein praktischer Leitfaden für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Maywald, J. (2019b). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Meurer, P. (2018). *Absolventenstudie BFK – Eine quantitative Studie hinsichtlich des (beruflichen) Werdegangs von Absolventen des Bachelorstudiengangs „Bildung und Förderung in der Kindheit“*. (unveröffentlichte Masterarbeit), Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI/MSB) (Hrsg.) (2018). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. 2., korrigierte Auflage*. Abgerufen am 06.11.2023 unter: https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/Bildungsgrundsätze_Stand_2018.pdf.
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2016) 19. S. 577-597. Doi: 10.1007/s11618-015-0658-y.

- Mischo, C. (2017a). Information zu zentralen Ergebnissen des Projekts „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)". In *Frühe Bildung*, 6 (3), S.172-175. Doi: 10.1026/2191-9186/a000340.
- Mischo, C. (2017b). Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte: das Projekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)". In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 93-112.
- Mischo, C.; Wahl, S.; Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. In *Frühe Bildung*, 1 (1), S. 34-44. Doi: 10.1026/2191-9186/a000005.
- Möller, J.-C. & Schlenther-Möller, E. (2016). *Kita-Leitung*. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen: Schulverlage.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Abgerufen am 03.03.2023 unter <https://educodoc.ch/record/2718/>.
- Müller-Neuendorf, M. (2013). Die Relativierung eines Paradigmas. Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschule führt. In Berth, F., Diller, A., Nürnberg, C. & Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 10). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 173-185.
- Muthén, L. K. & Muthén, B.O. (2002). How to Use a Monte Carlo Study to Decide on Sample Size and Determine Power. In *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), S. 599–620. Doi: 10.1207/S15328007SEM0904_8.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Baluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Kindheitspädagogik*, 2. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In J. Höke, M. Obermaier & P. Isele (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik*. Brill: Schönigh. S. 51-62. Doi: 10.30965/9783657726059_004
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. (Perspektive Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Band 2). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 48-68.
- Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms H. & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 15). Freiburg: FEL und FIVE. S. 13-46.
- Neuß, N. (Hrsg.) (2020a). *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Neuß, N. (2020b). Bildung und Lernen in der frühen Kindheit. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 134-151.
- Neuß, N. (2020c). Beratung von Eltern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 317-324.
- Neuß, N. (2022). Die Persönlichkeit als Werkzeug – Persönlichkeitsdidaktik. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 196-209.
- Neuß, N. & Kähler, S. (Hrsg.) (2022). *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Nicolai, K. & Schwarz, S. (2008). Zwischen allen Stühlen – Frühpädagoginnen in der Praxis. In H. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 225-233.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2004). Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 342-357. Doi: 10.25656/01:4814.
- OECD (ohne Jahr a). *Deutschlands PISA-Schock*. Abgerufen am 14.09.2023. unter <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm>.
- OECD (ohne Jahr b). *OECD-Ländervergleich. Deutschland*. Abgerufen am 14.09.2023. unter <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/DEU?lg=de>.
- OECD (2003). *Definition an Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Abgerufen am 04.11.2021 unter https://www.academia.edu/36403881/Definition_and_Selection_of_Competencies_Theoretical_and_Conceptual_Foundations_DeSeCo_Summary_of_the_final_report_Key_Competencies_for_a_Successful_Life_and_a_Well-Functioning_Society.
- OECD (2016). E2030. Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0). Abgerufen am 09.11.2021 unter <https://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>.
- OECD (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Abgerufen am 06.01.2021. unter https://www.oecd.org/pisa/PISA_202018_20Insights_20and_20Interpretations_20FINAL_20PDF.pdf.

- Oesterhelt, V.; Gröschner, A.; Seidel, T. & Sygusch, R. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters – Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), S. 29-46.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70-182.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-77.
- Pasternack, P. (2008). Die Akademisierung der Frühpädagogik – Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In H. Balluseck (Hrsg.) *Professionalisierung in der Frühpädagogik*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 37-50.
- Perren, S.; Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. In *Frühe Bildung* 5 (1), S. 3-12. Doi: 10.1026/2191-9186/a000242.
- Pieper, A. (2017). *Einführung in die Ethik*. 7. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Ein Arbeitsbuch. (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Porst, R. (2019). Frageformulierung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Band 2, Teil 5). Wiesbaden: Springer. S. 829-842.
- Prenzel, A. (2017). Bericht zur Leitlinie "Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen". In *frühe Kindheit* (2017) 6, S. 22-27.
- Prenzel, A. (2019a). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2., überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Rabe-Kleeberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist ein „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 276-302.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. (2013). Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In Berth, F., Diller, A., Nürnberg, C. & Rau-

- schenbach, T. (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 10). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 15-38.
- Razali, M. & Wah, B. W. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. In *Journal of Statistical Modeling and Analytics* 2 (1). S. 21-33.
- Remsperger-Kehm, R. (2022). Beziehungen und Interaktionen gestalten. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S.184-195.
- Reyhing, Y.; Lieb, J. & Perren, S. (2022), Vom Wissen ins Handeln: Der subjektive Nutzen als Einflussfaktor für gelingenden Transfer am Beispiel einer Online-Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, T. Friederich & R. Schelle, (Hrsg.) (2022), *Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 27). Freiburg: FEL und FIVE. S. 153-181.
- Ritz, M. (2013). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. 3. Gesamtauflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. S. 185-193.
- Robert-Bosch-Stiftung (2008). *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Abgerufen am 12.12.2023 unter <https://silo.tips/download/frhpdagogik-studieren-ein-orientierungsrahmen-fr-hochschulen>.
- Robert-Bosch-Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Abgerufen am 12.12.2023 unter https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. (Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Band 2). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Roth, G. & Strüber, N. (2014). Grundlagen: Pränatale Entwicklung des Kindes und Anforderungen an die Familie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre*. 2. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer. S. 3-20.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10 (4), S. 100-124. Doi: 10.1007/978-3-658-27896-0_2.
- Schäfer, G. E. (2019a). Ökonomie, Kompetenz, Habitus. Ansätze zu einer Sozioanalyse frühkindlicher Bildung. In G.E. Schäfer, R. Dreyer, M. Kleinow & J.M. Erber-Schropp (Hrsg.), *Bildung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 151-180.
- Schäfer, G. E. (2019b). *Bildung durch Beteiligung*. Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Schnell, R.; Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schuhmacher, T. (2015). Ethik als Strukturelement für frühpädagogische Praxis? In T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer und C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 107-124.

- Schuler, S.; Pelzer, M.; Wittkowski, A. & Wittmann, G. (2015). Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. Überzeugungen von ErzieherInnen zu mathematischer Bildung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. In *Frühe Bildung*, 4 (4), S. 196-202.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 183-275.
- Schwer, C.; Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 47-56.
- Simonsmeier, B.A.; Flaig, M.; Deiglmayr, A.; Schalk, L. & Schneider, M. (2021). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. In *Educational Psychologist* 57 (1), S. 1-24. Doi: 10.1080/00461520.2021.1939700.
- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster und New York: Waxmann. S. 463-484.
- Smidt, W.; Burkhardt, L.; Endler, V.; Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich - Modelle, Befunde, Desiderate. In *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2), S. 121-138. Doi: 10.25656/01:18493.
- Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2012). Input - Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmolze-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 27-41.
- Sommer, A. & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. In *Frühe Bildung*, 5 (1), S. 13-21. Doi: 10.1026/2191-9186/a000240.
- Sozialgesetzbuch achttes Buch (SGB VIII). Vom 26.06.1990 Fassung vom 21.12.2022.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spieß, C. K. (2013a). Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 121-130.
- Spieß, C. K. (2013b). Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme. Das Beispiel von Kosten-Nutzen-Analysen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2). S. 333-354. Doi: 10.1007/s11618-013-0353-9.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Kinderschutz: Jugendämter melden erneut 10 % mehr Kindeswohlgefährdungen*. Pressemitteilung Nr. 328 vom 27. August 2020. Abgerufen am 31.05.2021 unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/PD20_328_225.html.

- Steiner, E. & Benesch, M. (2019). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 6. Auflage. Wien: Facultas.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 49-69.
- Storz, P. (2005). Wandel von Anforderungen in beruflicher Arbeit - Konsequenzen für berufliche Aus- und Fortbildung. In G. Wiesner & Wolter, A. (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 79-95.
- Strehmel, P. (2022). Leitung sozialpädagogischer und kindheitspädagogischer Einrichtungen. In Neuß, Norbert & Kähler, Samuel (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 277-292.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. In *Journal of Personality Assessment* 80 (1). S. 99-103. Doi: 10.1207/S15327752JPA8001_18.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2014). Aufgaben und Funktionen von Kindertageseinrichtungen aus Sicht angehender frühpädagogischer Fachkräfte – welche Rollen spielen Ausbildungsart und Ausbildungszeitpunkt? In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 15). Freiburg: FEL und FIVE. S. 173-195.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2015). The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks. In: *Journal of Education and Training Studies* 3 (2), S. 126-135. Doi:10.11114/jets.v3i2.679.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015). *Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagogin*. Abgerufen am 18.10.2023 unter <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2022). *Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“*. Abgerufen am 09.11.23 unter <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit & Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG-BEK) (2014). *Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern*. Abgerufen am 24.02.2021 unter [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2014/Studie_Kindheitsp %C3 %A4dagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1_2.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2014/Studie_Kindheitsp%C3%A4dagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1_2.pdf).
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. In *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (1), S. 18 - 45. Doi: 10.1348/026151010X533229.
- Teachstone (2023). *The Classroom Assessment Scoring System® (CLASS)*. Abgerufen am 02.11.2023 unter <https://teachstone.com/class/>

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 57. Beiheft. S.202-224. Doi: 10.25656/01:7095.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Tietze, W. (2020). Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis*. Hürth: Carl Link Verlag.
- Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H. & Leyendecker, B. (2013) (Hrsg.). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 271-294.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-77. Doi: 10.25656/01:7089.
- Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. S. 104-121.
- Trauernicht, M.; Besser, N. & Anders, Y. (2022). Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit. In *Frühe Bildung*, 11 (2). S. 85-93. Doi: 10.1026/2191-9186/a000566.
- Tures, A. (2022). Inklusion und Diversität: soziale Vielfalt im Blick. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 237-248.
- Ueffing, C.M. (2015). Ethik des Handelns in der Kindheitspädagogik – oder: das Dilemma des handelnden Subjekts. In T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer und C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 125-138.
- UN-Kinderrechtskonventionen. Vom 26.01.1990 Fassung vom 15.07.2010.
- Verbeek, V. (2017). Das Konstrukt „Professionelle Haltung“ für die Ausbildungspraxis nutzbar machen. In *Frühe Bildung*, 6 (3), S. 165-169. Doi: 10.1026/2191-9186/a000335.
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I. & Weßels, H. (2014). Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 15). Freiburg: FEL und FIVE. S. 135-171.

- Völkel, P. (2022). Beobachten und Dokumentation. In N. Neuß & S. Kähler (Hrsg.), *Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 162-173.
- Vomhof, B. (2017). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. In *Frühe Bildung*, 6 (1), S. 10-15. Doi: 10.1026/2191-9186/a000296.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wallnöfer, G. (2008). Professionalisierung durch Akademisierung. In H. Balluseck (Hrsg.) *Professionalisierung in der Frühpädagogik*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 65-75.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2. Auflage. Heidelberg und Berlin: Springer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag/ Bonn: Kultusministerkonferenz. S. 17-31.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (2023). *Studiengangsdatenbank*. Abgerufen am 08.11.2023 unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>.
- Wegener, F. (2020). *TVöD SuE Stufenregeln – Sozial- und Erziehungsdienst. TVöD SuE – Regelungen zu den Stufen*. Abgerufen am 26.02.2021 unter: <https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgeltgruppen/stufen.html>.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2020). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion: Welchen Einfluss haben individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren in Kindertageseinrichtungen? In *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6 (2), S. 86-106.
- Westerholt, F. & Neuß, N. (2020). Elementardidaktik – Lernen anregen und begleiten. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 166-174.
- Wilensky, H. L. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In T. Luckmann & M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. S. 198-215.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 404-447.
- Winter, M. (2015). *Bologna – vom politischen Prozess in Europa zur Studienreform in Deutschland*. Abgerufen am 15.01.2021 unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/204059/bologna-politischer-prozess>.
- Wyrobnik, I. (2020). Elementarpädagogische Theorien. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S. 122-133.

- Zimmer, L. M.; Lörz, M. & Marczuk, A. (2021). Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. *DZHW Brief* 02/2021. Abgerufen am 04.10.2023 unter https://www.die-studierendenbefragung.de/fileadmin/user_upload/publikationen/dzhw_brief_02_2021.pdf.
- Zimmermann S.; Clef, L.; Azúa, C.; Bosnjak, M.; Jäckel, M.; Kopp, J.; Lutz, W.; Neuenkirch, E.; Rosman, T.; Scherhag, J.; Schreiber, M. & Spitzer, L. (2021). *Studieren in der Pandemie. Eine Befragung zur Situation der Studierenden während der COVID-19-Pandemie an der Universität Trier*. Abgerufen am 03.10.2023 unter <https://www.psycharchives.org/index.php/en/item/9b0aa5ee-2ae5-4e2f-80ce-25e938910f85>. Doi: 10.23668/psycharchives.5258.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 218-233.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen



Liebe BFK-Studierende,
Liebe KiPäd-Studierende,

die vorliegende Befragung ist Bestandteil einer **gesetzlich vorgeschriebenen Evaluation im Zusammenhang mit der Verleihung der staatlichen Anerkennung als Kindheitspädagogin und Kindheitspädagoge** nach Abschluss des Bachelor of Arts "Bildung und Förderung in der Kindheit" sowie "Kindheitspädagogik" an der Justus-Liebig-Universität Gießen, die wir verpflichtend im Auftrag des Landes Hessen durchführen.

Gemäß § 9 Abs. 2 des Sozialberufeanerkennungsgesetzes ist die einhunderttägige Praxisphase im Studium hinsichtlich der staatlich festgelegten Ziele zu evaluieren.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **etwa 15-20 Minuten** und ist folgendermaßen strukturiert:

Nach der Abfrage von Informationen zu Ihrer Person sowie den individuell vorliegenden Rahmenbedingungen zu Ihrem Studium, werden Sie um eine Selbsteinschätzung innerhalb verschiedener Kompetenzbereiche sowie die Beurteilung der studienintegrierten Praxisphase aus Ihrer Sicht gebeten.

Bitte bemühen Sie sich um eine sachlich-realistische Betrachtung und berücksichtigen Sie bei der Einschätzung Ihres Kompetenzerwerbs die Inhalte der Praktikumsvor- und Nachbereitung, die Anfertigung des Praktikumsberichtes sowie das Praktikum selbst.

Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt und werden von Ihnen mit einer Codierung versehen, die für die Wahrung Ihrer Anonymität sorgt.

Die Befragung wird nach jedem Modulteil der studienintegrierten Praxisphase wiederholt, sodass Sie im Laufe Ihres Studiums insgesamt bis zu drei Mal befragt werden. Ihre Teilnahme ist für die fortwährende Qualitätsentwicklung Ihres Studiengangs von hoher Bedeutung, weshalb wir Sie bitten, möglichst an allen drei Befragungen innerhalb Ihres Studiums teilzunehmen.

Wir bedanken uns herzlich im Voraus für Ihre Mitarbeit.

1. Bitte generieren Sie Ihren anonymen Zuordnungs-Code.

1. Teil des Codes = Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (bei Doppelname jeweils beide ersten Buchstaben)
2. Teil des Codes = Geburtsmonat Ihrer Mutter (Format: z.B. März = 3)
3. Teil des Codes = Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (bei Doppelname jeweils beide ersten Buchstaben)
4. Teil des Codes = Geburtsmonat Ihres Vaters (Format: z.B. Dezember = 12)
5. Teil des Codes = Erster & letzter Buchstabe Ihres eigenen Geburtsortes
6. Teil des Codes = Praktikumsmodul, auf welches sich die folgenden Angaben beziehen (Prof 1 = 1, Prof 2 = 2, Prof 3 = 3)
7. Teil des Codes = Fachsemester der Praktikumsdurchführung (2. Semester = 2; 3.-4. Semester = 34 etc.)

BEISPIELCODE = A3J12FA12 (Beispiel für Antje, März, Jörg, Dezember, Fulda, erstes Praktikum, zweites Fachsemester)

Mein anonym Code

2. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:

- weiblich
- männlich
- divers

3. Wie alt sind Sie?

Jahre

4. Leben in Ihrem Haushalt Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren?

- Ja, und zwar Kind(er)
- Nein

5. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich aktuell?

Fachsemester

6. Verfügen Sie über pädagogische Vorerfahrungen vor Beginn des BFK-/KIPäd-Studiums?

- Ja
- Nein

7. In welchen pädagogischen Handlungsfeldern waren Sie vor BFK-/KiPäd-Studienbeginn tätig?*Mehrfachauswahl möglich*

- Krippe
- Kindertagesstätte / Kindergarten
- Hort
- Kinder- und Jugendwohnheim
- Grundschule
- Förderschule
- Anderes und zwar:

8. Welche Tätigkeiten haben Sie in diesem Bezug vor BFK-/KiPäd-Studienbeginn ausgeführt?*Mehrfachauswahl möglich*

- Pädagogische Tätigkeiten
- Organisatorische Tätigkeiten
- Hauswirtschaftliche Tätigkeiten
- Pflegerische Tätigkeiten
- Sonstiges und zwar:

9. Wie lange waren Sie in der pädagogischen Praxis vor Beginn des BFK-/KiPäd-Studiums tätig?

- Bis 2 Wochen
- Mehr als 2 Wochen bis 8 Wochen
- Mehr als 8 Wochen bis 6 Monate
- Mehr als 6 Monate bis 1 Jahr
- Mehr als 1 Jahr bis 3 Jahre
- Mehr als 3 Jahre

10. Sammeln Sie während des BFK-/KiPäd-Studiums zusätzliche pädagogische Erfahrungen außerhalb der studienintegrierten Praxisphase (Praktika)?

- Ja
- Nein

11. In welchen pädagogischen Handlungsfeldern sind/waren Sie während des BFK-/KiPäd-Studiums außerhalb der studienintegrierten Praxisphase (Praktika) tätig?

Mehrfachauswahl möglich

- Krippe
- Kindertagesstätte / Kindergarten
- Hort
- Kinder- und Jugendwohnheim
- Grundschule
- Förderschule
- Anderes und zwar:

12. Welche Tätigkeiten führen Sie in diesem Bezug während des BFK-/KiPäd-Studiums aus?

Mehrfachauswahl möglich

- Pädagogische Tätigkeiten
- Organisatorische Tätigkeiten
- Hauswirtschaftliche Tätigkeiten
- Pflegerische Tätigkeiten
- Sonstiges und zwar:

13. Wie viele Arbeitsstunden haben Sie seit Beginn Ihres BFK-/KiPäd-Studiums im pädagogischen Bereich ungefähr geleistet? (Hierzu zählen NICHT die im BFK-/KiPäd-Studium abzuleistenden Pflichtpraktika!)

Stunden

14. Welche Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und Schulen haben Sie bereits innerhalb der studienintegrierten Praxisphase (Praktika) kennenlernen können?

Mehrfachauswahl möglich

- Krippe
- Kindertagesstätte / Kindergarten
- Hort
- Familienzentrum
- Tagespflege
- Kinder- und Jugendheim
- Grundschule
- Förderschule
- Jugendamt
- Frühförderstelle
- Erziehungsberatungsstelle
- Anderes und zwar:

15. Im weiteren Verlauf des Fragebogens werden Sie um eine Einschätzung Ihres bisherigen Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Bereichen der Kindheitspädagogik gebeten. Bitte geben Sie zunächst an, zu welchem Praktikum Sie Ihre nachfolgenden Angaben tätigen werden.

1. Praktikum
 2. Praktikum
 3. Praktikum

Selbsteinschätzung zur studienintegrierten Praxisphase

Die nachfolgenden Fragen dienen der Einschätzung Ihres bisherigen Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Bereichen der Kindheitspädagogik.

Bitte ordnen Sie sich hierzu jeweils auf der Skala von "gar nicht" bis "sehr / völlig" ein.

Bei der Einschätzung Ihres Kompetenzerwerbs berücksichtigen Sie bitte die Inhalte der Praktikumsvor- und Nachbereitung, den Praktikumsbericht (betrifft Praktikum 1 + 2) sowie das Praktikum selbst.

	gar nicht	sehr / völlig
Wie gut kenne ich mich mit den elementarpädagogischen Bildungsplänen und Bildungsbereichen aus (Emotionalität, soziales Lernen, Gesundheit, Sprache, Kunst, Musik, Naturwissenschaften, Technik, Werteorientierung, Ethik & Religion, Umwelt etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut weiß ich über unterschiedliche Wege kindlicher Weltaneignung Bescheid (Wahrnehmung, Sinnestätigkeiten wie Berühren, Experimentieren und Zerlegen, ästhetische Ausdrucksweisen, Spiel, Fantasie etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut kenne ich unterschiedliche Theorien des Lernens (Ko-Konstruktionsansatz, Selbstbildungsansatz, Behaviorismus, Selbstentfaltungsansatz etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut weiß ich über methodisch-didaktische Konzepte in einrichtungsspezifischen Konzeptionen Bescheid (situationsorientierte, curriculare und offene Konzepte)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut kenne ich traditionelle pädagogische Konzepte (Fröbel, Montessori, Reggio, Waldorfpädagogik, Freinet etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie kompetent schätze ich mich in meiner pädagogisch-praktischen Tätigkeit in spontan entstandenen Lernsituationen mit einzelnen Kindern und Kindergruppen ein (Kind fragt etwas nach, Kind entdeckt etwas etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie sicher fühle ich mich in der Planung, Durchführung und Auswertung von geplanten pädagogischen Angeboten (wie Malen, Fantasiereisen, Lesen, Singen, Morgenkreis etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie sicher fühle ich mich in der Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten (handlungsorientierte sowie ergebnisoffene Auseinandersetzung mit gemeinsam ausgewählter, lebensnaher Fragestellung über einen längeren Zeitraum)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie erfahren bin ich in der Umsetzung spezifischer Bildungs- und Förderangebote (Sprachförderung, Psychomotorik, Vorschularbeit etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	gar nicht	sehr / völlig
Wie gut kenne ich unterschiedliche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse (Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Leuener Engagiertheitsskala für Kinder, Wahrnehmende Beobachtung, Bildungs- und Lerngeschichten etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie erfahren bin ich hinsichtlich der Beobachtung kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse über einen längeren Zeitraum hinweg?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie sicher fühle ich mich hinsichtlich der Protokollierung und Dokumentation eigener Beobachtungen (Beobachtungsbögen, Portfolio etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie sicher fühle ich mich hinsichtlich der Interpretation eigener Beobachtungen (Beobachtung als subjektiver Wahrnehmungsprozess, mögliche Beobachtungsfehler etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie gut kenne ich unterschiedliche spezifische Diagnoseverfahren (Dortmunder Entwicklungsscreening für Kindergartenkinder, Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder, Sprachscreening im Vorschulalter etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie sicher fühle ich mich bei der Erstellung von Diagnosen (pädagogisch-psychologisches Wissen, Hypothesenbildung, Datenerfassung und Interpretation)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie kompetent schätze ich mich hinsichtlich der Erstellung von Förderplänen ein?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

	gar nicht	sehr / völlig
Wie umfassend vorbereitet fühle ich mich, Konfliktsituationen und Spannungsfeldern der pädagogischen Alltagspraxis zu begegnen und sie zu lösen?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie kompetent schätze ich mich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern ein?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie erfahren bin ich hinsichtlich des praktischen Umgangs mit Heterogenitäts- und Diversitätsdimensionen im pädagogischen Praxisalltag (Geschlecht, Kultur, soziale Herkunft, Behinderung etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie sicher fühle ich mich in meiner pädagogisch-praktischen Tätigkeit mit Kindern mit Förderbedarf (geistige Entwicklung, sprachliche Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, körperliche Beeinträchtigungen etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie zielführend schätze ich mein inklusives Denken und Handeln ein?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
Wie erfahren bin ich im Bereich von Transitionen (Übergänge z.B. von Familie in Krippe oder Kita, von Krippe in Kita, von Kita in Schule etc.) (Chancen und Risiken, übergangsbegleitende Maßnahmen etc.)?	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

	gar nicht	sehr / völlig
Wie erfahren bin ich im Bereich der Familienbildung (Mitwirkung bei Elternabenden, Feste und Feiern, Ausflüge mit den Familien, Spielenachmittage, Elterngesprächskreise etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie sicher fühle ich mich im alltäglichen Kontakt mit den Eltern (Bring- und Holsituation, Tür- und Angelgespräche etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie erfahren bin ich hinsichtlich unvorbereiteter pädagogischer Beratungskontexte (Tür- und Angel-Gespräche, Elternsorgen etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie erfahren bin ich hinsichtlich pädagogischer Beratungskontexte in konkreten geplanten Beratungsgesprächen (Eingewöhnungs- und Übergangsphasen, auffälliges Verhalten, Entwicklungsgespräche, Elternsorgen etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	gar nicht	sehr / völlig
Wie erfahren bin ich in der Betreuung einzelner Kinder und Kindergruppen (Aufsichtspflicht, Fürsorge etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie erfahren bin ich in der Übernahme pflegerischer Tätigkeiten (körperliche Versorgung, Wickeln, Füttern, Schlafenszeiten gewährleisten etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie erfahren bin ich in der Übernahme hauswirtschaftlicher Tätigkeiten (Essensvor- und Nachbereitung, Sauberhaltung des Gruppenraums, Ein- und Ausräumen der Spülmaschine etc.) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	gar nicht	sehr / völlig
Wie professionell schätze ich meine Haltung gegenüber Kindern im beruflichen Kontext ein (Wertschätzung, stetige Selbstreflexivität, Vorbildfunktion etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie professionell beurteile ich mein Verhalten als Kindheitspädagog_in in der Praxis zum jetzigen Zeitpunkt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut beurteile ich meine Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexion (Stärken, Schwächen, Grenzen professionellen Handelns etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut gelingt mir die objektive Beurteilung und Einschätzung anderer pädagogischer Fachkräfte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	gar nicht	sehr / völlig
Wie gut kenne ich unterschiedliche Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (Jugend(sozial)arbeit, Förderung der Erziehung in der Familie, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut kenne ich mich mit organisatorischen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe aus (öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Rolle des Jugendamtes etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut kenne ich mich mit rechtlichen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe aus (Aufsichtspflicht, Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut kenne ich mich mit finanziellen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe aus (Finanzierung durch Träger, Kommunen, Länder, Bund, Eltern etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut weiß ich über die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Berufsgruppen Bescheid (Kooperation mit anderen Fachdisziplinen wie Ärzt_innen, Therapeut_innen etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie schätze ich meine Kenntnisse im Bereich Leitung ein (Personalmanagement, Teamentwicklung, Konzeptionsentwicklung, Sponsoring und Fundraising, Außendarstellung und Kooperation etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie erfahren bin ich im Bereich Teamarbeit (planvolles und konzeptionelles Vorgehen, gemeinsame Zielorientierung, positiver Umgang mit Konflikten etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut gelingt mir der kollegiale Austausch im Team (Kooperationsorientierung, Aufbau eines arbeitsteiligen Funktionsgefüges etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie gut kenne ich mich im Bereich Qualitätsmanagement aus (Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität, Verfahren zur Qualitätsentwicklung etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. In welchem Notenspektrum liegt Ihr Praktikumsbericht zu dem Praktikum, zu welchem Sie die vorangegangenen Angaben getätigt haben?

- 13-15 Punkte
- 10-12 Punkte
- 7-9 Punkte
- 5-6 Punkte
- Weniger als 5 Punkte
- Note liegt noch nicht vor

Qualifizierung durch Praktika innerhalb des Studiums

In der im BFK/KiPäd-Studiengang praktizierten studienintegrierten Praktika werden Praxisstunden anstatt nachgelagert (z.B. in Form eines Anerkennungsjahres nach dem Studium) bereits innerhalb des Studiums durchgeführt.

Zum Abschluss der Befragung sind wir an Ihrer Meinung diesbezüglich interessiert und bitten Sie um eine Einschätzung der folgenden Punkte.

17. In welchem Maß konnten die Praktikumsvor- und Nachbereitung sowie der Praktikumsbericht einen Beitrag zu Ihrer Ausbildung hinsichtlich folgender Bereiche leisten?

	gar nicht	sehr / völlig							
Ganzheitliches Kennenlernen der Praktikumeinrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kennenlernen und Reflexion der zukünftigen Rolle als Pädagog_in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verknüpfung von Theorie und Praxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung von Lernprozessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Praxisalltag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung und Erprobung eigener praktischer Handlungsweisen und Tätigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexion der eigenen Handlungskompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netzwerkarbeit und Herstellung von Kontakten für das spätere Berufsleben (Bewerbung, Kooperation etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herausfinden eigener Interessen, Stärken und Schwächen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. In welchem Maß konnte das Praktikum selbst einen Beitrag zu Ihrer Ausbildung hinsichtlich folgender Bereiche leisten?

	gar nicht	sehr / völlig							
Ganzheitliches Kennenlernen der Praktikumeinrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kennenlernen und Reflexion der zukünftigen Rolle als Pädagog_in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verknüpfung von Theorie und Praxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung von Lernprozessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Praxisalltag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregung und Erprobung eigener praktischer Handlungsweisen und Tätigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexion der eigenen Handlungskompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netzwerkarbeit und Herstellung von Kontakten für das spätere Berufsleben (Bewerbung, Kooperation etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herausfinden eigener Interessen, Stärken und Schwächen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

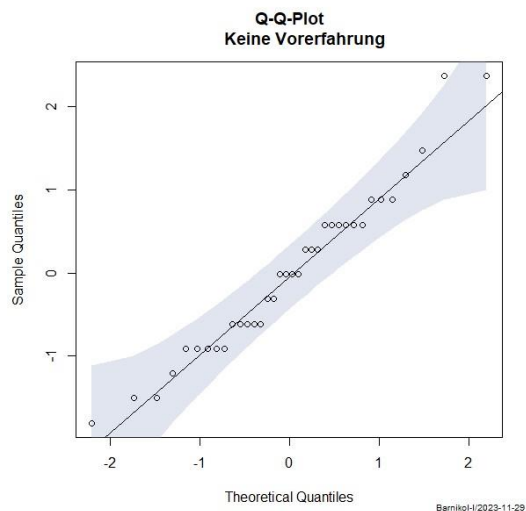
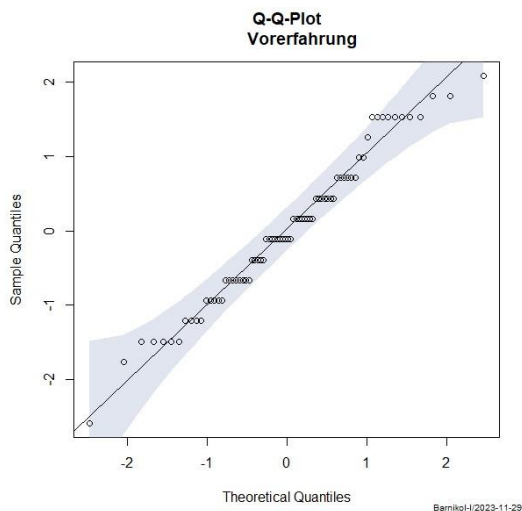
Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Falls Sie noch Fragen zu dieser Befragung haben, wenden Sie sich gerne an Lea Barnikol (M.A.), unter lea.barnikol@erziehung.uni-giessen.de oder an die Leiterin des Praxisreferates ISED, Frau Simone Dumpies (M.A.), unter simone.dumpies@erziehung.uni-giessen.de

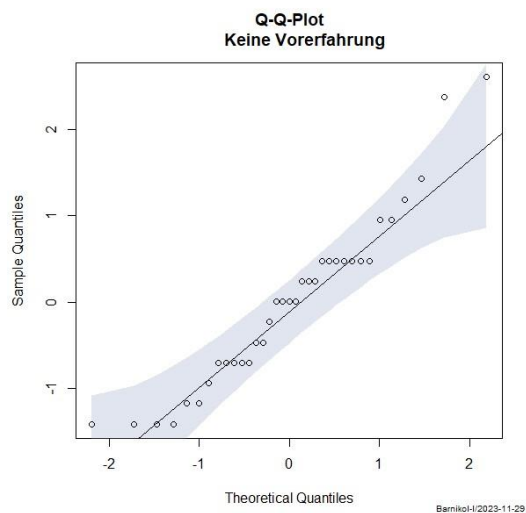
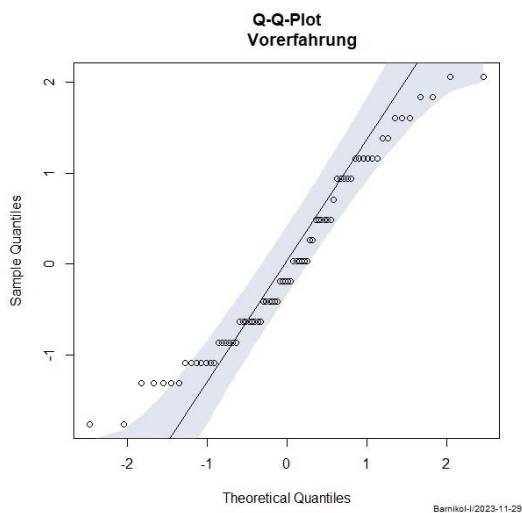
Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Anhang 2: Überprüfung der Normalverteilung (Forschungsfrage 2)

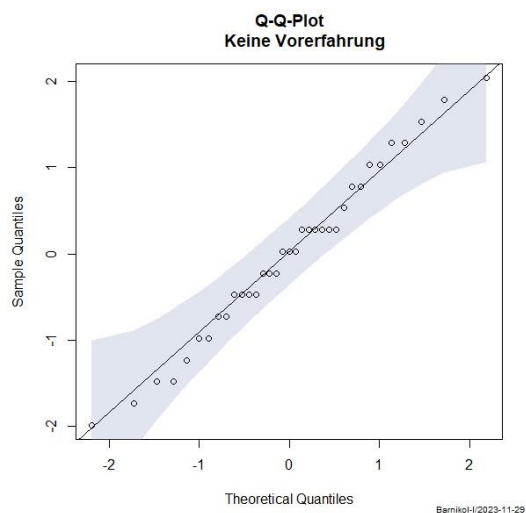
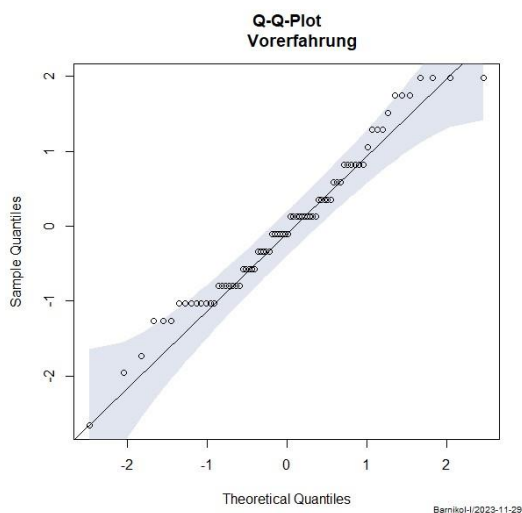
Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“



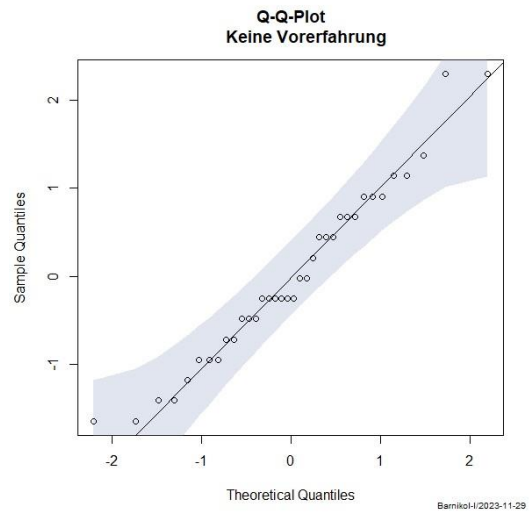
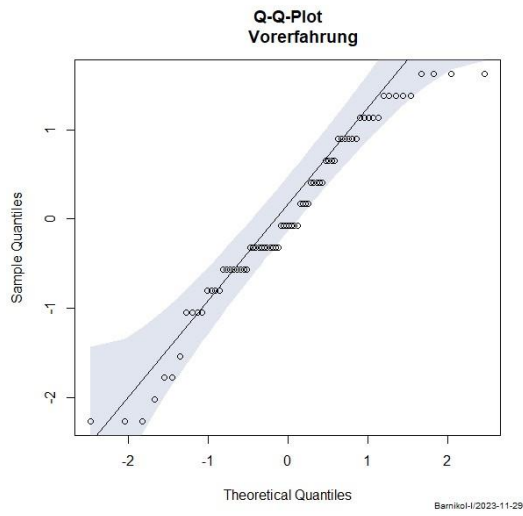
Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“



Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“

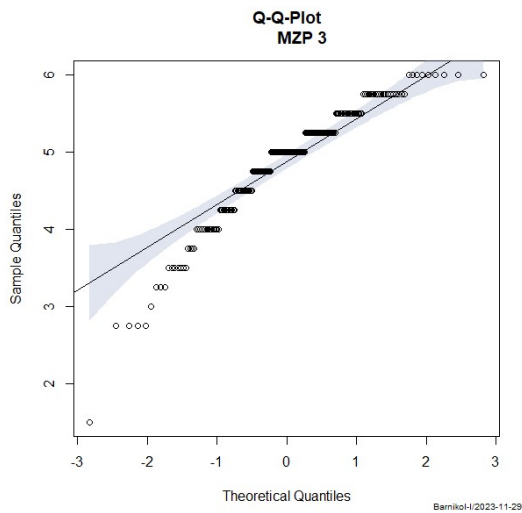
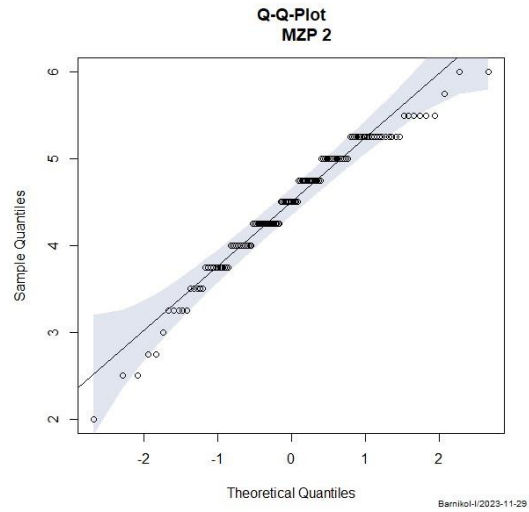
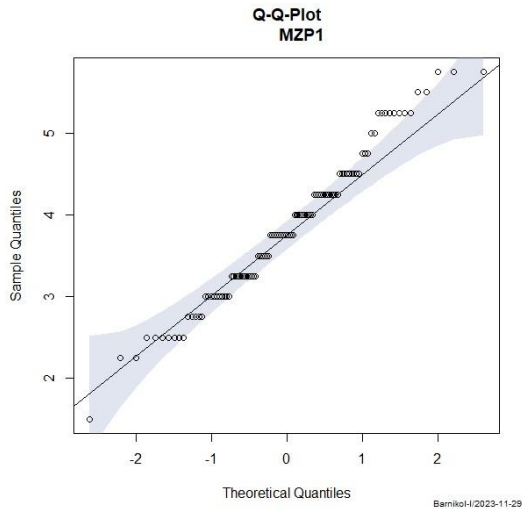


Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“

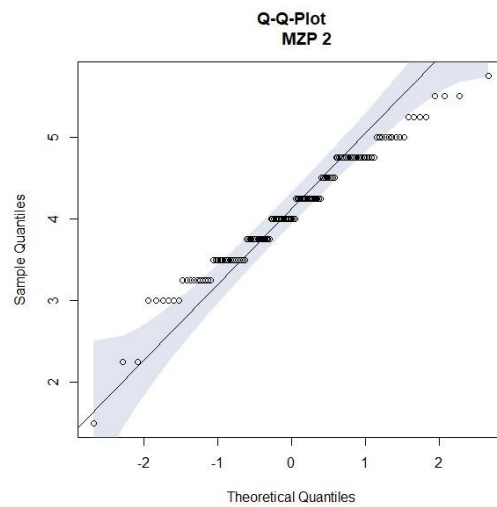
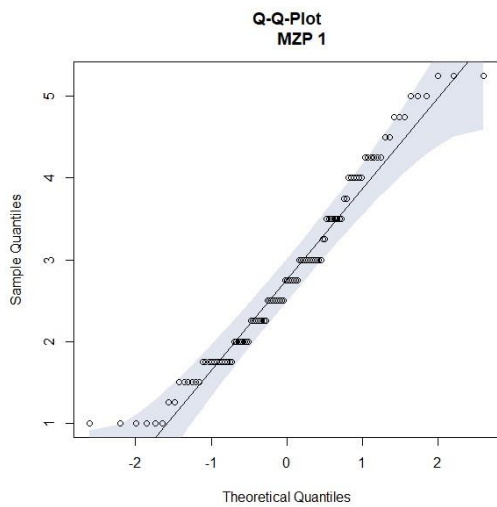


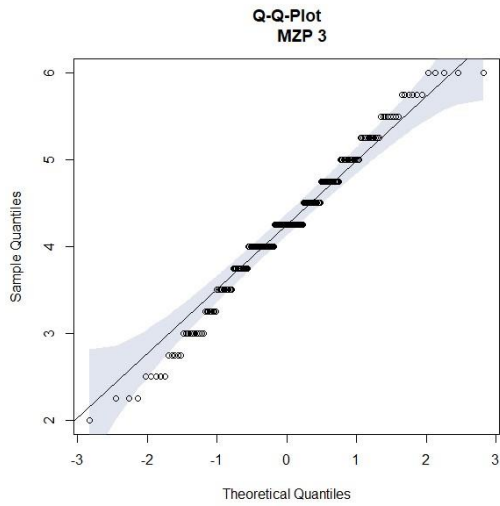
Anhang 3: Überprüfung der Normalverteilung (Forschungsfrage 3)

Kompetenzbereich „Bildung und Förderung“

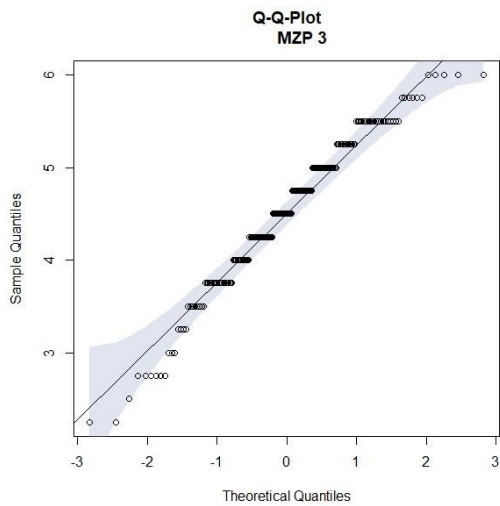
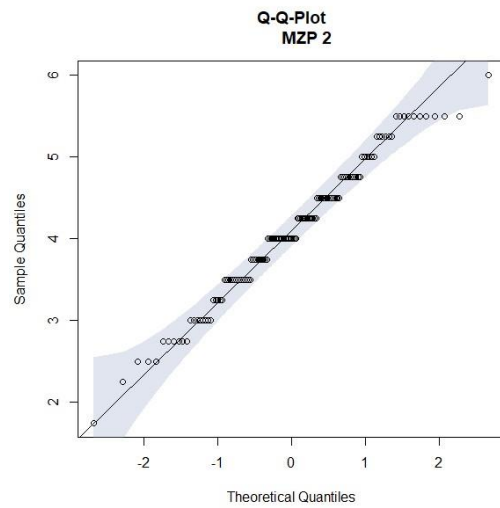
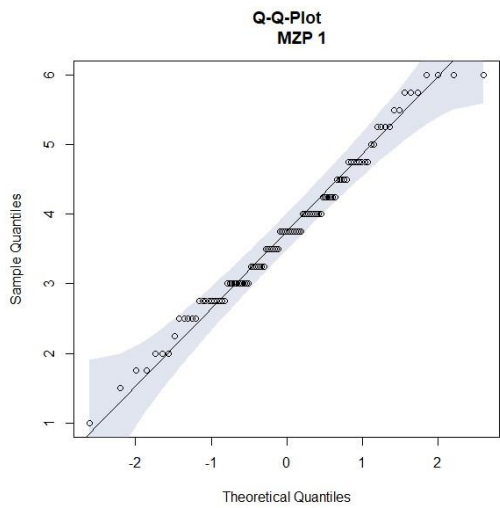


Kompetenzbereich „Institutionsstrukturen“

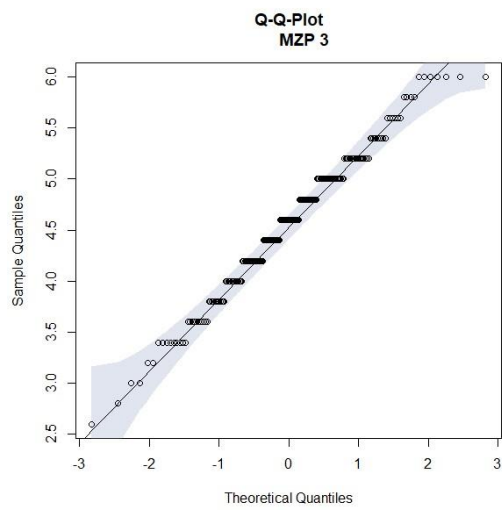
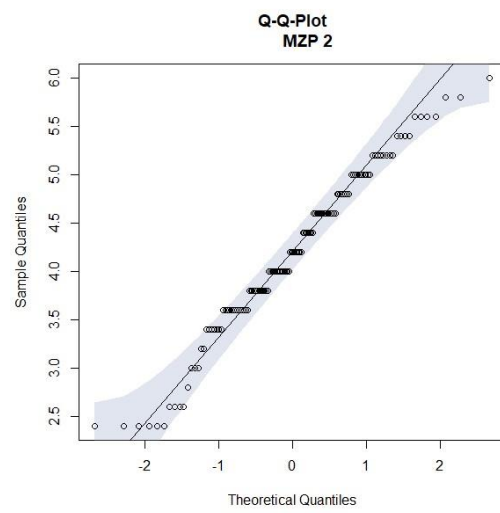
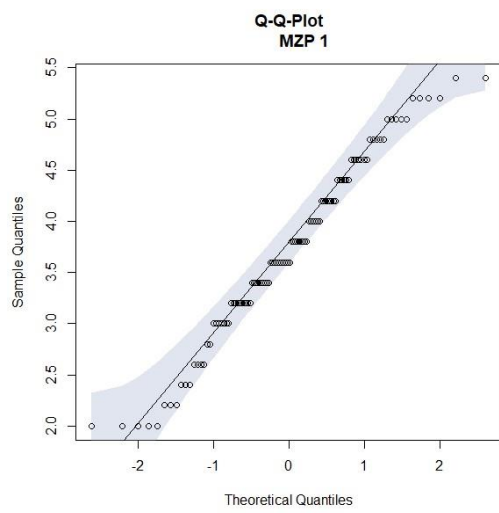




Kompetenzbereich „Kommunikationsprozesse“

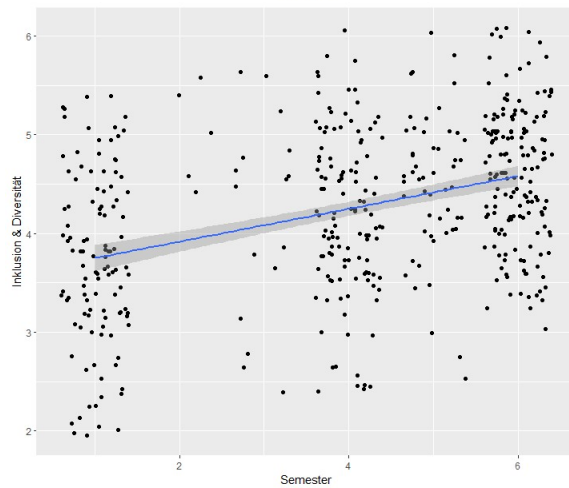
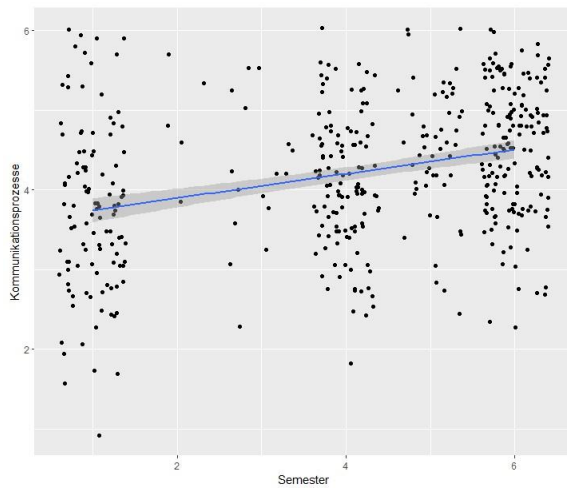
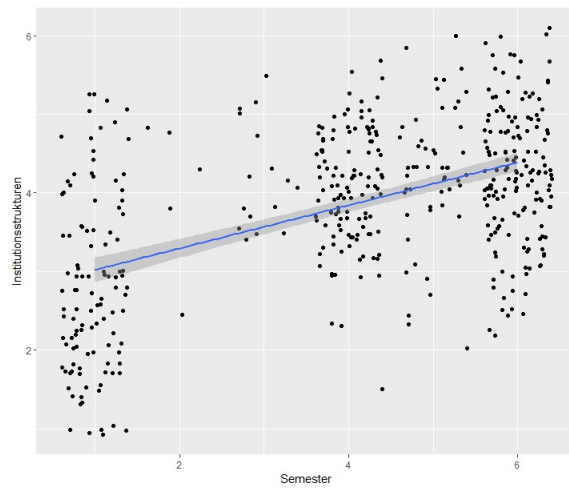
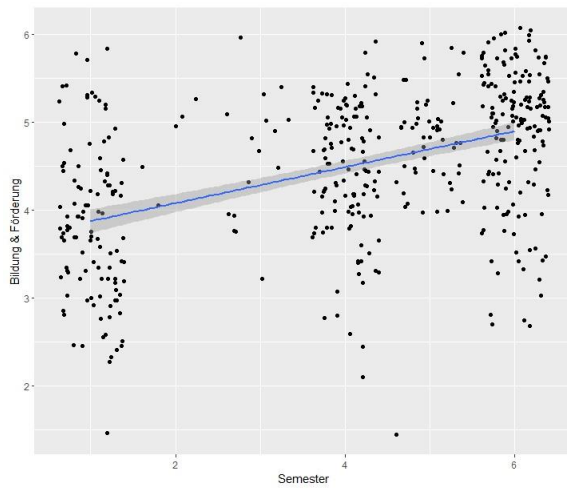


Kompetenzbereich „Inklusion und Diversität“

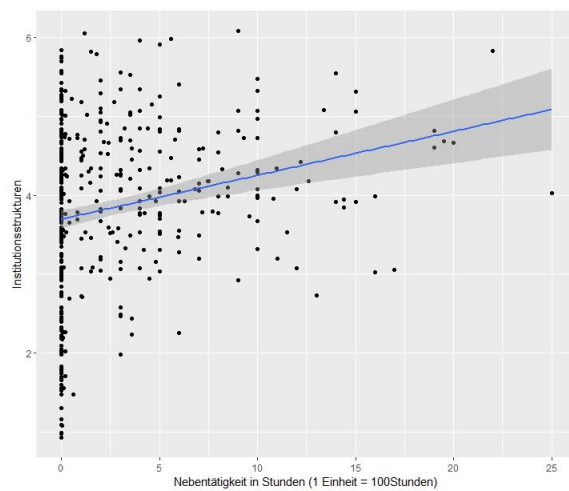
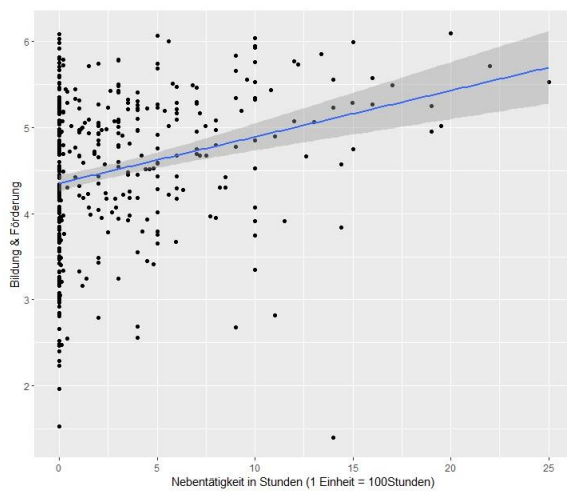


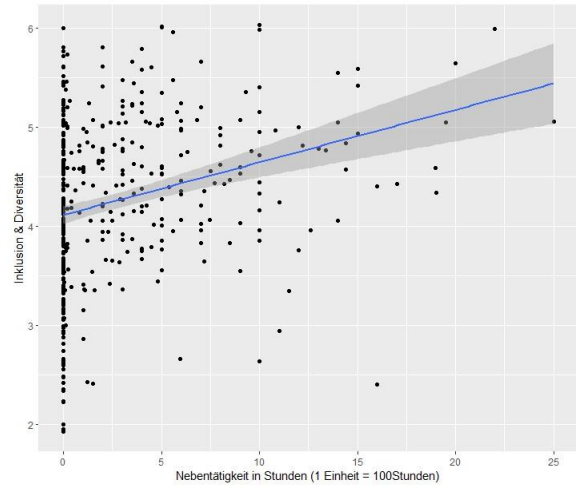
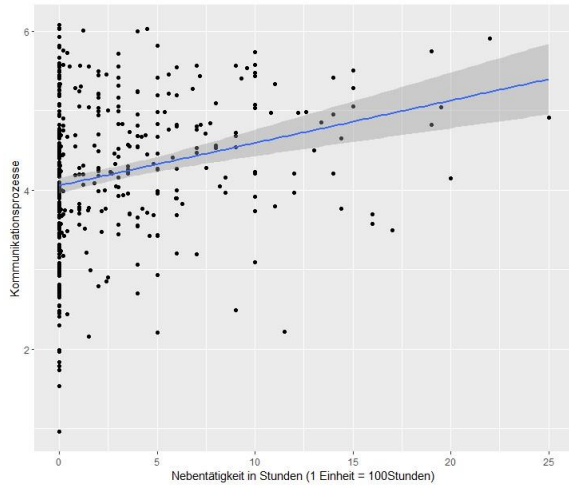
Anhang 4: Überprüfung der Linearität (Forschungsfrage 4)

Prädiktorvariable Semester

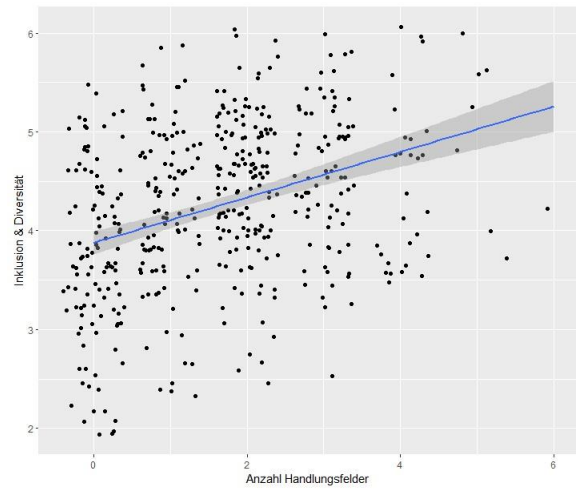
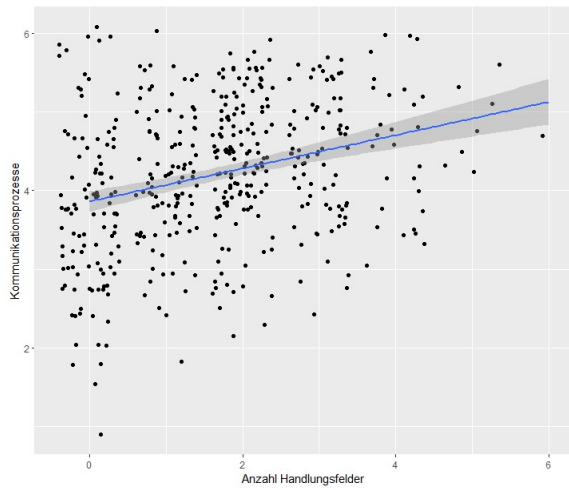
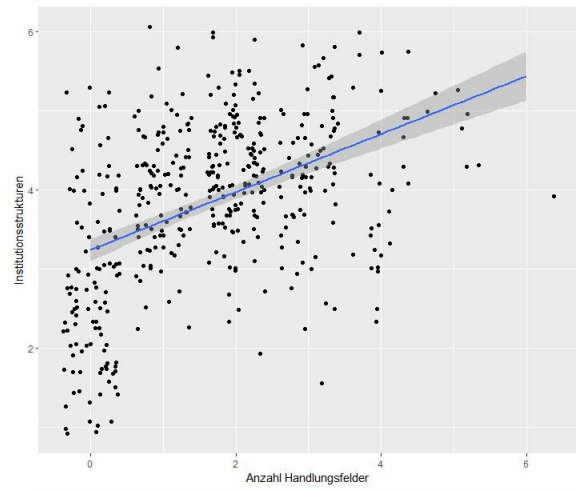
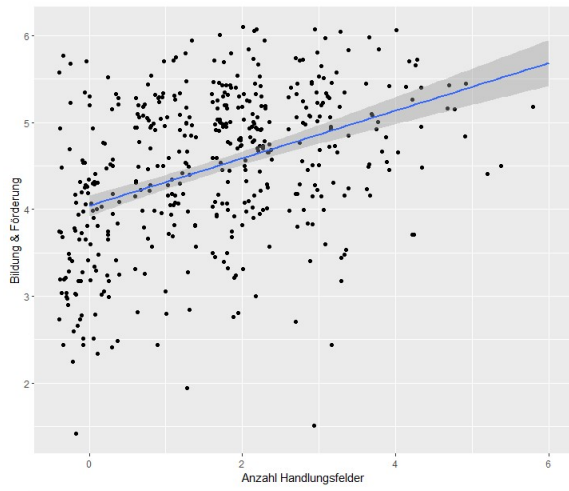


Prädiktorvariable Nebentätigkeit

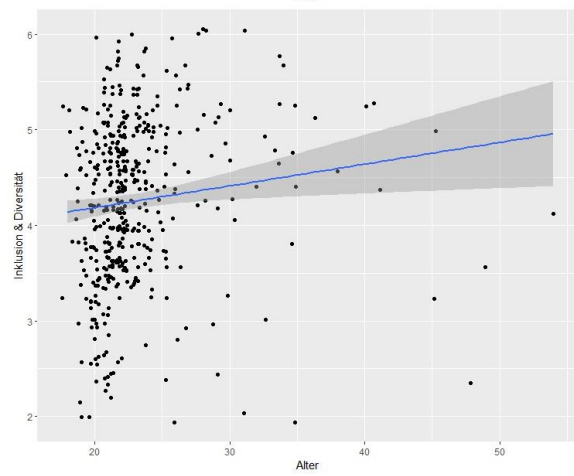
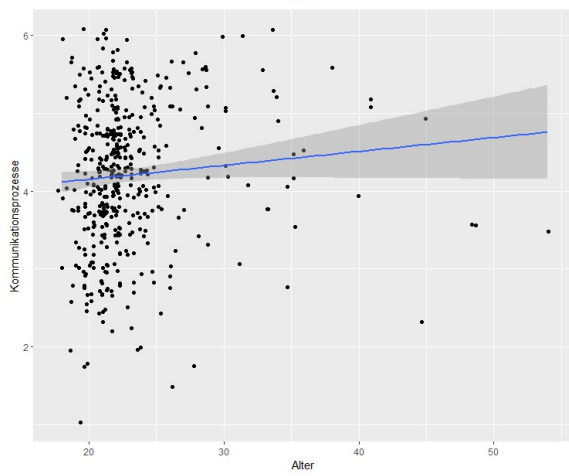
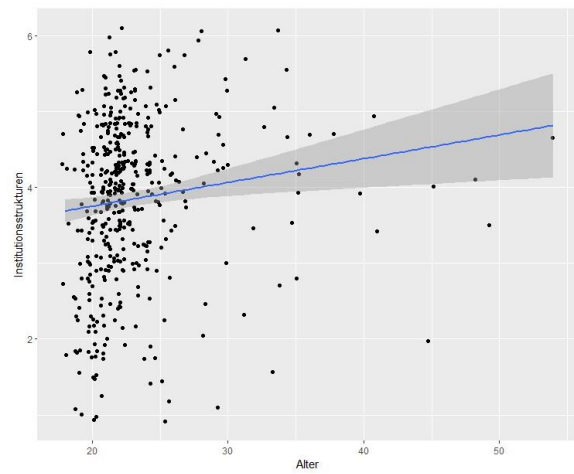
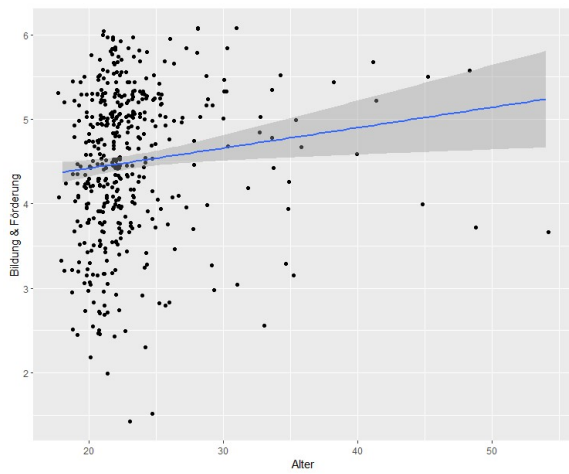




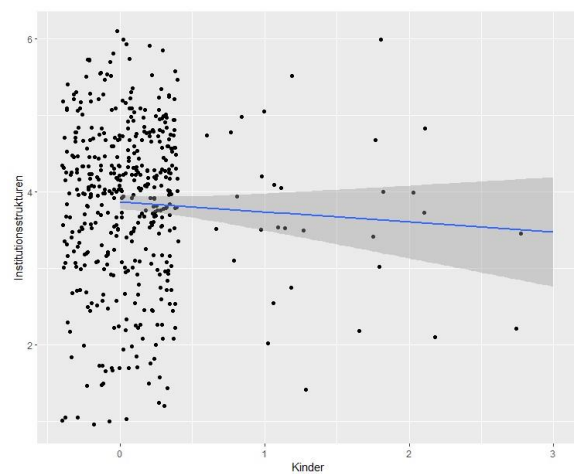
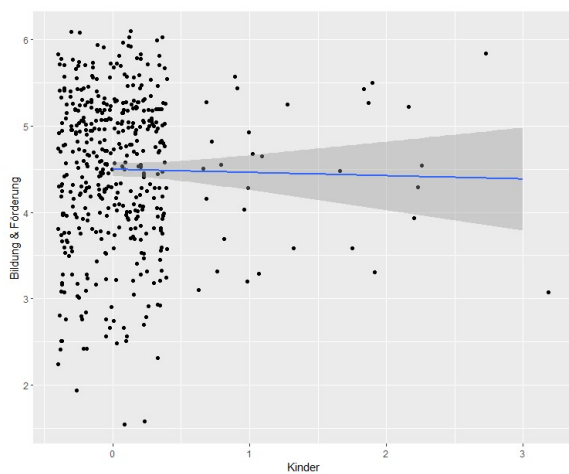
Prädiktorvariable Anzahl Handlungsfelder

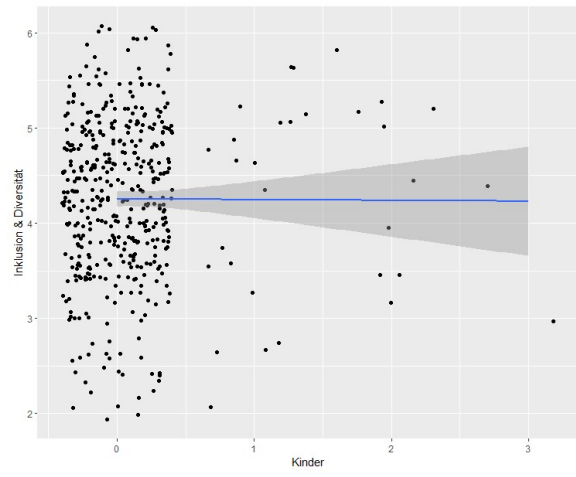
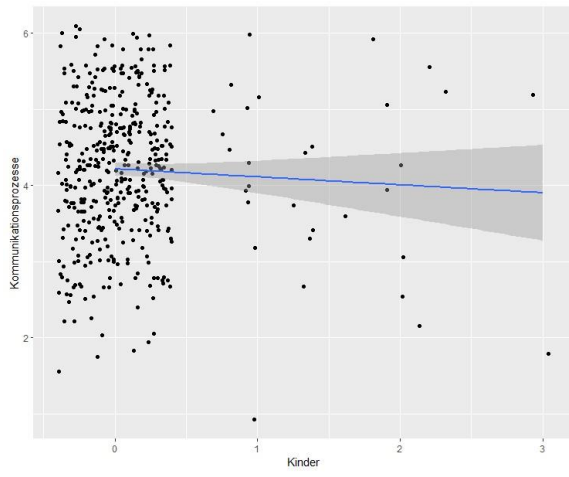


Prädiktorvariable Alter

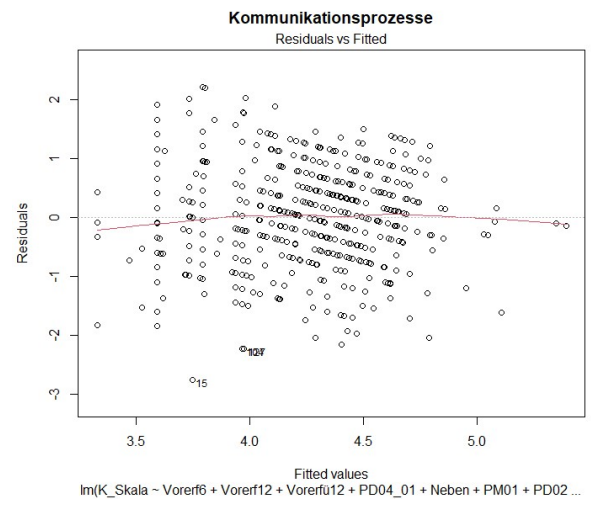
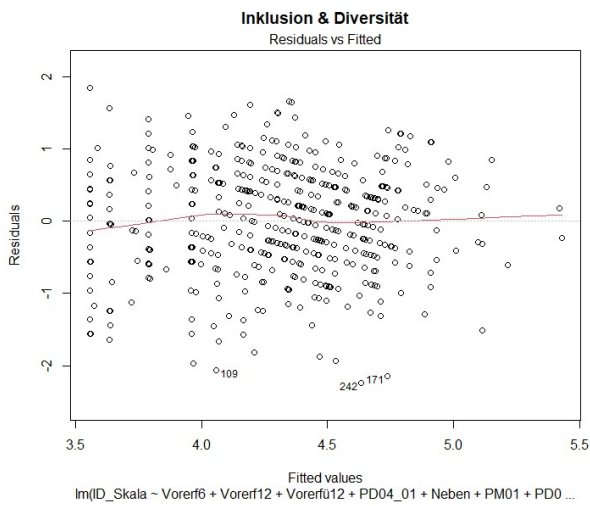
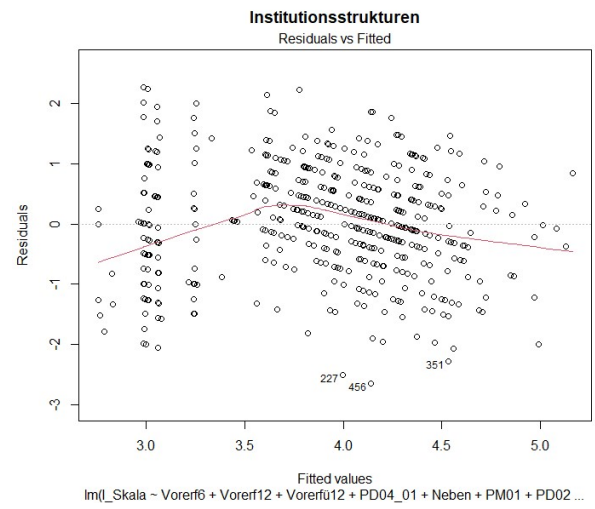
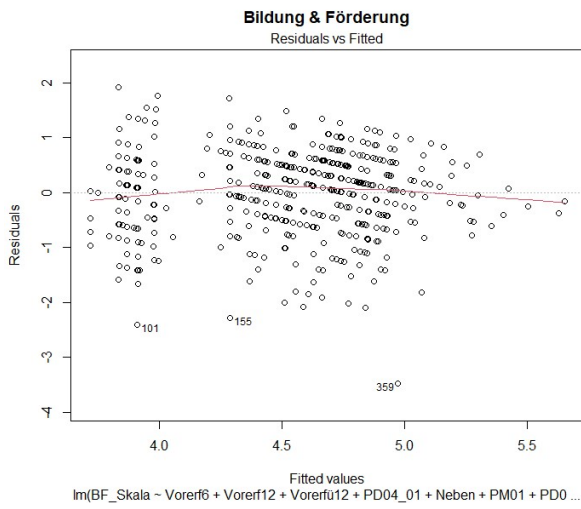


Prädiktorvariable Anzahl Kinder im Haushalt





Anhang 5: Überprüfung der Homoskedastizität (Forschungsfrage 4)



Anhang 6: Eigenständigkeitserklärung

Ich, Lea Isabel Barnikol, erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

Ort, Datum

Lea Isabel Barnikol