



Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit

Ausbildungswege im Überblick

Robert Bosch **Stiftung**

IMPRESSUM

Herausgegeben von der Robert Bosch Stiftung GmbH
Redaktion: Dr. Andrea Binder, Dr. Simone Stelzmüller, Eva Dohlus
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

Copyright 2011
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten

INHALT

Vorwort der Robert Bosch Stiftung	5
1 Einführung	9
2 Ausgangslage	13
2.1 Ziele der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für Arbeitsfelder der Pädagogik der Kindheit	13
2.2 Berufsfeldbeschreibung und Weiterentwicklung der Pädagogik der Kindheit im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern	14
3 Differenzierte Profile und Abschlüsse	21
3.1 Die Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik	21
3.2 Die Studienangebote an Hochschulen	22
3.3 Ein Vergleich von Fachschulen und Hochschulen	28
4 Frühpädagogische Qualifikationsrahmen: ein Überblick	33
5 Kompetenzen für die frühpädagogische Berufstätigkeit	39
5.1 Qualifikationen und Kompetenzen	39
5.2 Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik	39
6 Erweitertes Qualifikationsprofil	45
6.1 Die „Professionelle Haltung“	49
6.2 Die Handlungsfelder	56
6.2.1 Handlungsfeld 1: Arbeit mit Kindern (Bildung, Betreuung, Erziehung)	62
6.2.2 Handlungsfeld 2: Zusammenarbeit mit Familien und Familienbildung	68
6.2.3 Handlungsfeld 3: Organisation und Management	74
6.2.4 Handlungsfeld 4: Vernetzung und Sozialraum	79
6.2.5 Handlungsfeld 5: Arbeit in Unterstützungssystemen	84
6.2.6 Handlungsfeld 6: Wissenschaft und Forschung	86
7 Zusammenfassung und Ausblick	91
Anhang	95



Vorwort der Robert Bosch Stiftung

Liebe Leserin, lieber Leser,

in den vergangenen Jahren sind die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher¹ enorm gestiegen. Nicht zuletzt durch die Einführung der Bildungspläne und den ab 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr steht das Fachpersonal vor neuen Herausforderungen. Um die damit verbundenen Aufgaben bewältigen zu können, bedarf es einer umfassenden Ausbildung der Fachkräfte, die auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der frühkindlichen Bildung basieren muss. Inzwischen besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte nicht nur an Fachschulen und Fachakademien² erfolgen kann, sondern parallel hierzu auch an Fachhochschulen und Universitäten ihren Platz haben muss.

Im Jahr 2003 hat die Robert Bosch Stiftung den Schwerpunkt „Frühkindliche Bildung“ eingerichtet. Nach zahlreichen Expertengesprächen und Recherchen im In- und Ausland stand fest: Das gesamte System der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern muss eine grundlegende Professionalisierung erfahren. Im Zentrum unserer Reformbemühungen stand deshalb die Qualifizierung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen an Hochschulen, da pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen nur durch eine enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis verbessert werden kann.

Das Programm PiK – Profis in Kitas ist die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von frühpädagogischem Fachpersonal. In einem bundesweiten Ausschreibungsverfahren wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese fünf PiK-Partnerhochschulen widmeten sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen frühpädagogischer Bildungsinhalte und Ausbildungsformate. In bundesweiten Innovationswerkstätten erarbeiteten sie gemeinsam mit weiteren Expertinnen und Experten aus dem In- und Ausland wichtige Querschnittsthemen für die Etablierung und die qualitative Weiterentwicklung der Frühpädagogik in Deutschland.

PiK – Profis in Kitas förderte die bundesweit ersten Studiengänge für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und konnte dadurch Grundlagen für eine wissenschaftliche Fundierung weiterer Studiengänge schaffen. Nicht zuletzt durch die Entwicklung neuer Aus- und Weiterbildungsangebote hat das gesamte System der frühkindlichen Bildung, Betreuung, und Erziehung in den vergangenen Jahren einen starken Qualitätsschub erfahren.

1 Wenn möglich, wurde in der vorliegenden Publikation immer sowohl die weibliche als auch die männliche Form berücksichtigt. In Ausnahmefällen wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet. Diese schließt selbstverständlich alle weiblichen Personen mit ein.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im folgenden Text die Fachakademien für Sozialpädagogik (in Bayern und im Saarland) nicht jeweils neu erwähnt. Der Begriff „Fachschule“ schließt die Fachakademien für Sozialpädagogik immer mit ein.

Theorie, Empirie und Praxis – die Grundlagen und Herausforderungen der Frühpädagogik sind vielfältig. Das spiegelt sich auch in der Arbeit und in den Ergebnissen der Innovationswerkstätten wider. Den PiK-Partnerhochschulen ist es gelungen, ein gemeinsames Verständnis davon zu entwickeln, was und wie in frühpädagogischen Studiengängen gelehrt und gelernt werden sollte. Die Ergebnisse dieses Arbeitsprozesses wurden 2008 zum Abschluss der ersten Phase des Programms unter dem Titel „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ veröffentlicht.

Die dynamische Entwicklung der Reform des frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems der vergangenen Jahre ist überaus erfreulich. Seit dem Jahr 2004 sind inzwischen mehr als 90 Studienangebote im frühpädagogischen Umfeld an bundesdeutschen Hochschulen entstanden. Die schnelle Implementierung dieser neuen Studiengänge führte allerdings aufgrund eines fehlenden gemeinsamen Bezugsrahmens, der Ausbildungsstandards verbindlich festlegt, zu einer gewissen Unübersichtlichkeit. Ein Umstand, der sich insbesondere negativ auf am Studium Interessierte auswirkt, die für die Wahl eines geeigneten Ausbildungsgangs eine Orientierung benötigen.

Die Robert Bosch Stiftung will hier Abhilfe schaffen. So hat sie, um der genannten Intransparenz entgegenzutreten, im Jahr 2010 eine Expertenrunde eingesetzt. Die Expertinnen und Experten vertreten unterschiedliche Traditionen der Professionalisierung von Frühpädagogik an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten – von der Sozialpädagogik bis zur Lehrerbildung, von der grundständigen Ausbildung bis zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Diese unterschiedlichen Profile und Kompetenzen wurden in die gemeinsame Arbeit eingebracht. Bei zahlreichen Treffen diskutierten sie die Frage, wie zwischen einzelnen Ausbildungsangeboten eine Vergleichbarkeit hergestellt und die Profilbildung frühpädagogischer Ausbildungsangebote vorangetrieben werden kann. Mit den nun vorliegenden Ergebnissen aus dieser gemeinsamen Entwicklungsarbeit präsentiert die Expertenrunde sowohl Gemeinsamkeiten als auch spezifische Profile unterschiedlicher Ausbildungswege.

Die vorliegende Publikation „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick“ baut auf der Broschüre „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ aus dem Jahr 2008 auf. Erstmals werden kompetenzorientierte Ausbildungsprofile, die sich auf die unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen Fachschule, Fachhochschule und Universität beziehen, vergleichend dargestellt. Das Dokument beabsichtigt keine Verdrängung bestehender Qualifikationsrahmen in der Frühpädagogik. Vielmehr erhofft sich die Robert Bosch Stiftung eine Verbesserung der Transparenz und Qualität bei der Konzeption neuer Studiengänge sowie der Weiterentwicklung der fachschulischen Ausbildung. Das vorliegende Dokument soll als konkrete Hilfestellung zur Orientierung für interessierte Studierende sowie Vertreter von Fachschulen, Hochschulen und Weiterbildungsakademien dienen. Darüber hinaus sollen der Diskussion um Fachqualifikationsrahmen in der Frühpädagogik neue Impulse verliehen werden.

Wir freuen uns, Ihnen zum Abschluss der zweiten Phase des Programms PiK – Profis in Kitas nunmehr diese Ergebnisse vorlegen zu können. Allen Beteiligten am Programm danken wir sehr herzlich für ihre Unterstützung und Begleitung. Dieser Dank geht insbesondere an unsere PiK-Partnerhochschulen – die Alice Salomon Hochschule Berlin, die Universität Bremen, die Evangelische Hochschule Freiburg, die Fachhochschule Koblenz Standort Remagen und die Technische Universität Dresden.

Darüber hinaus danken wir Peer Pasternack und Johannes Keil vom Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg für die Arbeit an der vorliegenden Publikation, ebenso wie den Mitgliedern der Expertenrunde „Frühpädagogische Qualifikationsprofile“, die überaus engagiert und konstruktiv an der Entstehung des vorliegenden Dokuments mitgearbeitet haben. Namentlich sind dies Yvonne Anders, Siegfried Beckord, Angelika Diller, Rahel Dreyer, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Hans Gängler, Johanna Gebrande, Andrea Gruber, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Carola Nürnberg, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Helga Schneider und Mathias Tuffentsammer. Möge diese Handreichung dazu beitragen, mehr Transparenz in die Arbeitsfelder der Pädagogik der Kindheit zu bringen und die Kooperation zwischen den Ausbildungsebenen weiter zu fördern.

Günter Gerstberger
Stuttgart, Juli 2011

Dr. Andrea Binder

Dr. Simone Stelzmüller



In den letzten Jahren stand die deutsche Frühpädagogik im Zeichen des Aufbruchs. Die fachöffentliche Kritik am Ausbildungssystem frühpädagogischer Fachkräfte und der drohende Fachkräftemangel führten zu einem Umdenken in der deutschen Bildungspolitik. Gefördert wurde dieser Bewusstseinswandel durch das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen PISA. Deren Ergebnisse haben der Forderung, den Bildungsauftrag auch in Kindertageseinrichtungen anzunehmen, den nötigen Nachdruck verliehen. Bildung, Betreuung und Erziehung – dieser Dreiklang prägt nunmehr die Arbeit in den Einrichtungen. Zugleich konnte das Ansinnen, frühpädagogisches Fachpersonal zum Teil auch auf akademischem Niveau auszubilden, weithin Akzeptanz erlangen. Sowohl der Politik als auch der Öffentlichkeit ist inzwischen bewusst, welche Bedeutung die ersten Lebensjahre für die Bildungsbiografien der Kinder haben. Um den Bildungsauftrag umzusetzen und alle Kinder optimal zu fördern, wurde die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte inhaltlich und strukturell reformiert – einerseits durch Neugestaltungen der Fachschulausbildung, andererseits durch die Etablierung entsprechender Studiengänge an Hochschulen.

Die Akademisierung der frühpädagogischen Ausbildung zielt auf die Etablierung eines neuen Grundprinzips: Zukünftige Fachkräfte in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit sollen auf ihre beruflichen Aufgaben durch die Verflechtung von Forschung, Lehre und Praxis vorbereitet werden. Dazu soll, wie in anderen Ländern, die Ausbildung zum Teil auch auf akademischem Niveau erfolgen, um zu einer besseren Qualität im gesamten System der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen null und sechs Jahren zu gelangen, um Erzieherinnen und Erzie-

hern erweiterte Qualifikationsmöglichkeiten zu eröffnen, um die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs zu erhöhen und, nicht zuletzt, um mehr Männer für das Berufsfeld zu gewinnen.

Im Jahr 2004 wurden deutschlandweit nur drei frühpädagogische Studiengänge angeboten. Heute hat sich das Angebot – einschließlich der Studiengänge, die dem Kita-Management zuzurechnen sind – auf mehr als 90 erweitert. Mit dieser Dynamik hat die frühpädagogische Ausbildungslandschaft gleichzeitig allerdings an Transparenz eingebüßt. Die Unübersichtlichkeit bestehender Ausbildungsangebote resultiert wesentlich aus einem Umstand: Bislang liegt kein – für alle Ausbildungsangebote geltender – gemeinsamer Bezugsrahmen vor, der Ausbildungsstandards formuliert. Die Ursache liegt unter anderem darin, dass sich die Frühpädagogik bislang nicht zu einer eigenen Wissenschaftsdisziplin entwickeln konnte.

Auf europäischer Ebene wurde in den letzten Jahren versucht, die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen herzustellen. Ausgehend vom Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für lebenslanges Lernen ist auch in Deutschland mit dem Vorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)⁴ erstmals ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil zu erwerbender Kompetenzen vorgelegt worden. Der DQR soll die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Zugleich wurden zahlreiche Fachqualifikationsrahmen entworfen – auch für den frühpädagogischen Bereich. Diese konkretisieren die Anforderungen für die Ausbildung in der Fachschule und für Bachelor- und Master-

3 Kapitel 1 bis 4 wurden von Peer Pasternack und Johannes Keil verfasst.

4 Der „Deutsche Qualifikationsrahmen“ wurde bislang noch nicht offiziell verabschiedet. Insofern handelt es sich noch um einen Vorschlag des „Deutschen Qualifikationsrahmens“ vom 22. März 2011.

Studiengänge. Die frühpädagogischen Fachqualifikationsrahmen sollen strukturierend wirken und Orientierung geben. Sie sind ein Instrument, um anzustrebende Lernergebnisse präziser formulieren und bewerten zu können. Obwohl alle Ausbildungsebenen der Wunsch eint, das frühpädagogische Feld weiterzuentwickeln, lassen sich die spezifischen Ausbildungsprofile in den Fachqualifikationsrahmen häufig nicht deutlich genug voneinander abgrenzen. Dies gilt es künftig zu ändern: Die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Ausbildungswege müssen benannt, Potenziale und Stärken bestehender Bildungsabschlüsse herausgearbeitet werden.

Um mehr Transparenz im Bereich der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungslandschaft zu gewährleisten und am Studium Interessierten sowie Fachschulen und Hochschulen Orientierungshilfen anzubieten, rief die Robert Bosch Stiftung im Jahr 2010 eine Expertenrunde ins Leben. Die Runde setzte sich aus renommierten Vertretern von Fachschulen, Hochschulen sowie weiteren Experten des frühkindlichen Bildungssystems zusammen. Gemeinsam ging man der Frage nach, welche Kompetenzen in frühpädagogischen Ausbildungen erworben werden sollen und im Rahmen welcher Kontexte diese zu erwerben sind.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Expertenrunde gehören unterschiedlichen Ausbildungsebenen an. Sie vertreten daher unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen für eine Berufstätigkeit in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Dennoch ist es gelungen, ein gemeinsames Verständnis von Kompetenzprofilen für die Ausbildungsebenen Fachschule, Bachelor und Master zu beschreiben.

Im Kapitel **Ausgangslage** werden die Grundlagen für die Erarbeitung eines kompetenzorientierten Qualifikationsprofils vorgestellt.

Zunächst wird dargelegt, welche Prinzipien für die frühe Bildung von zentraler Bedeutung sind. Anschließend wird das Berufsfeld frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext aktueller Entwicklungen beschrieben. Für die Arbeit in frühpädagogischen Institutionen qualifizieren heute Ausbildungen an Berufsfachschulen, Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Studiengänge an Hochschulen. Die Fachschul- und Hochschulausbildungen berechtigen zur Gruppenleitung und zur Wahrnehmung weiterführender Aufgaben. Daher konzentrieren sich die weiteren Ausführungen auf diese Ausbildungsprofile. Obwohl man sich mittlerweile bei der offiziellen Berufsbezeichnung für Bachelor-Absolventen auf die Bezeichnung „Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ bzw. „Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“⁵ geeinigt hat, werden in dem vorliegenden Dokument alle beruflich qualifizierten Personen in den Arbeitsbereichen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern als frühpädagogische Fachkräfte bezeichnet. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass in dem erweiterten Qualifikationsprofil verschiedene Ausbildungsinstitutionen bzw. -ebenen berücksichtigt werden. Die ausschließliche Verwendung der Berufsbezeichnung „Kindheitspädagoge“ würde sowohl ausgebildete Erzieher als auch Absolventen von Master-Studiengängen sowie Absolventen anderer Abschlüsse unberücksichtigt lassen.

Das Kapitel **Differenzierte Profile und Abschlüsse** stellt in komprimierter Form Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Ausbildungen zur „Staatlich anerkannten Erzieherin“ bzw. zum „Staatlich anerkannten Erzieher“, zum „Bachelor“ und zum „Master“ vor. Im Kapitel **Frühpädagogische Qualifikationsrahmen** wird ein Überblick zu bereits existierenden Qualifikationsrahmen

5 Der Beschluss der JFMK wurde bis zum Zeitpunkt des Drucks noch nicht veröffentlicht und liegt bislang nur in Form eines noch nicht genehmigten Protokolls vor. Es handelt sich um eine Empfehlung an die Länder.

bzw. -profilen gegeben, indem diese in chronologischer Reihenfolge vorgestellt werden.

Die gestiegenen Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern verlangen ausdifferenzierte Kompetenzprofile. Handlungsanforderungen und -situationen im frühpädagogischen Berufsalltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht standardisierbar sind. Häufig sind sie in komplexer Weise mehrdeutig und vielfach nicht vorhersehbar. Der Erwerb dieser Kompetenzen muss daher Zielsetzung jeder frühpädagogischen Qualifizierung sein, um es der Fachkraft zu ermöglichen, ausgehend von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in den komplexen Handlungssituationen selbstorganisiert, reflexiv und kreativ zu handeln. Im Kapitel **Kompetenzen für die frühpädagogische Berufstätigkeit** wird dargestellt, wie der Kompetenzbegriff definiert werden kann.

Auf Grundlage der Überlegungen zu einem allgemeinen Kompetenzbegriff für frühpädagogische Fachkräfte wird im Kapitel **Erweitertes Qualifikationsprofil** ein detailliertes Anforderungsprofil beschrieben. Dieses umfasst die Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen nach einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher oder nach einem abgeschlossenen Studium der Frühpädagogik erworben haben sollen. Für die Lerninhalte sowie die methodisch-didaktische Gestaltung frühpädagogischer Bildungsgänge werden drei Dimensionen unterschieden, die in diesem Kapitel Berücksichtigung finden: der Prozess frühpädagogischen Handelns, die Handlungsfelder, in denen die einzelnen Prozessschritte angewandt werden und die unterschiedlichen Ausbildungsniveaustufen.

Im abschließenden Kapitel **Zusammenfassung und Ausblick** wird nochmals auf die zentralen Aspekte des erweiterten Quali-

fikationsprofils eingegangen. Der Ausblick benennt drängende Entwicklungsaufgaben und zu klärende Fragen für die frühpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft in den nächsten Jahren.



2 Ausgangslage

2.1 Ziele der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für Arbeitsfelder der Pädagogik der Kindheit

Die Transparenz, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sowie die Qualität in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte muss auch in den kommenden Jahren verbessert werden. Welche konkrete Form die Umsetzung dieser Grundprinzipien erfährt, wird nachfolgend erläutert.

TRANSPARENZ

Transparenz ist eine wichtige Orientierungsgrundlage für alle Personen, die an frühkindlichen Aus- und Weiterbildungsangeboten interessiert sind. Um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich für ein passendes Angebot zu entscheiden, müssen zu erwerbende Kompetenzen vergleichbar sein. Mithilfe der Analyse verschiedener Ausbildungs- und Studienangebote wird in dem vorliegenden Dokument dargestellt, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Lernbiografie in der Regel erworben haben sollen. Dabei werden durch die Auswertung der Angebote nicht nur theoretische und praktische Elemente der Ausbildungs- und Studiengänge in einheitliche und vergleichbare Qualifikationen übersetzt. Vielmehr dienen die Ergebnisse der Analyse auch als Orientierung im Hinblick auf die Frage, welche Qualifikationen in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland erworben werden sollen.

Der Überblick verschiedener Bildungswege erleichtert Interessierten die Vergleichbarkeit bereits bestehender frühpädagogischer Ausbildungs- und Studienangebote, indem die Kernbereiche der Ausbildungsprofile Fachschule, Bachelor und Master kenntlich gemacht werden. Unterschiedliche Schwerpunkte frühpädagogischer Bildungsangebote werden beschrieben, indem verschiedene

Ausbildungsdokumente einander gegenüber gestellt und unterschiedliche Aspekte der Frühpädagogik benannt werden. Darüber hinaus können frühpädagogische Ausbildungseinrichtungen die Gegenüberstellung der Ausbildungsprofile als Orientierung nutzen, um neue Ausbildungs- und Studiengänge zu konzipieren.

DURCHLÄSSIGKEIT UND ANSCHLUSSFÄHIGKEIT

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sind zentrale Elemente eines Bildungssystems, das auf lebenslanges Lernen setzt. Um lebenslanges Lernen zu ermöglichen, müssen Bildungswege und -biografien in aneinander anschließende Ebenen gegliedert werden. Hierbei müssen sowohl der Erwerb als auch die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen im Vordergrund stehen – unabhängig von dem Ort, an dem sie erworben worden sind. Nach Absolvieren einer Ausbildungsstufe sollten Weiterbildungsinteressierte über vielfältige Wahlmöglichkeiten zur Fortsetzung des Lernens verfügen. Zurzeit steht hierbei nach wie vor die dominierende Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse im Vordergrund. Als Zulassungsvoraussetzungen dienen vorrangig die Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse, zunehmend aber auch die Anrechnung von Kompetenzen, die in der beruflichen Praxis oder in berufsbegleitenden Weiterbildungen erworben worden sind. Mittlerweile besteht Einigkeit darüber, dass in einem durchlässigen Bildungssystem Lernziele formuliert sein müssen (vgl. Freitag 2010: 40). Erst auf Grundlage präziser Lernziele können Anrechnungsverfahren⁶ für formal nachgewiesene sowie

6 Unter Anrechnungs- oder Anerkennungsverfahren in Bildungssystemen versteht man den Prozess des Erfassens von Lernergebnissen eines Individuums. Dabei spielen weder die Art und Weise, noch die Umgebung, in der der Lernprozess stattgefunden hat, eine Rolle. Der Anerkennungsprozess zielt darauf ab, individuelles Wissen und individuelle Fähigkeiten sichtbar zu machen.

auch für non-formal und informell erworbene Kompetenzen⁷ durchgeführt werden. Auf diese Weise kann der Zugang zu einer höheren Bildungsstufe gewährleistet werden.

QUALITÄTSSTANDARDS

Über die Entwicklung von Qualitätsstandards für Ausbildungen im Bereich der Frühpädagogik wird seit geraumer Zeit diskutiert. Zwar ist die politische Diskussion über eine notwendige Qualitätssicherung und -steigerung aufgrund des schlechten Abschneidens Deutschlands in den international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen PISA in den letzten Jahren in Gang gekommen. Doch steht der Realisierung tiefgreifender Reformkonzepte weiterhin das Fehlen notwendiger grundlegender Entscheidungen über Qualitätsstandards entgegen. So ist beispielsweise fraglich, welche Qualitätsmerkmale verbindlich festgeschrieben werden sollen. Bei politischen Entscheidungsträgern gibt es inzwischen weitgehend Übereinstimmung darüber, dass Qualitätskriterien möglichst konkret formuliert und deren Erreichung periodisch evaluiert werden sollen, da nur so die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen einrichtungsspezifischen Ausbildungsgängen hergestellt werden kann. Mit dem von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und der Kultusministerkonferenz

(KMK) im Jahr 2010 vorgelegten gemeinsamen Orientierungsrahmen für frühpädagogische Ausbildungseinrichtungen wurde von politischer Seite formuliert, welche elementaren Bestandteile eine frühpädagogische Qualifikation umfassen sollte. Eine Differenzierung nach Ausbildungsebenen nimmt der Orientierungsrahmen jedoch nicht vor (vgl. JFMK/KMK 2010). Hierüber gilt es in Zukunft einen Konsens herzustellen.

Das vorliegende Dokument soll der Fachöffentlichkeit als Verständigungsgrundlage und Bezugspunkt für weitere Diskussionen dienen. Denn nur auf Grundlage eines breiten fachlichen Konsenses wird es langfristig möglich sein, einheitliche Qualitätsstandards zu entwickeln und deren Verwirklichung zu evaluieren.

2.2 Berufsfeldbeschreibung und Weiterentwicklung der Pädagogik der Kindheit im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern

Das Tätigkeitsspektrum im Bereich der Pädagogik der Kindheit ist weit gefasst. Es reicht je nach erreichtem Abschluss von der klassischen Gruppenarbeit in Kindertageseinrichtungen und der Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf über die Einrichtungsleitung mit fachlicher Betreuungs-, Anleitungs- und Managementfunktion bis hin zur Lehrkraft an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik sowie zu Positionen in Wissenschaft und Forschung, als wissenschaftlicher Mitarbeiter oder Professor an Hochschulen. Ferner umfasst es Tätigkeiten in Politik und Verwaltung sowie im Hortbereich.

Der Kernbereich frühpädagogischer Tätigkeiten ist allerdings nach wie vor die Arbeit mit Kindern in Tageseinrichtungen. Hier hat es in den letzten Jahren fundamentale Erweiterungen des Berufsbildes gegeben:

⁷ Die Begriffe „formal“, „non-formal“ und „informell“ sollen die vielfältigen Zusammenhänge von Lernprozessen und dabei entstehenden Kompetenzen systematisieren. Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und endet mit spezifischen Abschlüssen. Dagegen findet non-formales Lernen außerhalb der „Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Ein Beispiel für non-formales Lernen ist das Lernen am Arbeitsplatz. Informelles Lernen hingegen ist die natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es ist nicht unbedingt intentional und muss deshalb vom Lernenden selbst nicht als Wissenszuwachs begriffen werden (vgl. BMBF 2008: 8).

- :: Das Selbstverständnis der Einrichtungen wandelte sich: Kindertageseinrichtungen verstehen sich heute nicht mehr primär als Betreuungseinrichtungen, sondern sehen ihre anspruchsvolle Aufgabe in der familienergänzenden Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. Darüber hinaus streben sie an, sich zu Familienzentren weiter zu entwickeln und ihre Sozialraumorientierung zu stärken (vgl. Diller 2005) – eine von der Politik in den meisten Bundesländern ausdrücklich geförderte und geforderte Entwicklung. Daher müssen die Einrichtungen zum einen Kinder und Familien im Sinne von Partizipation und demokratischer Beteiligung sehr viel stärker einbeziehen und zum anderen sozialraumorientiert und vernetzt arbeiten.
 - :: Erzieherinnen und Erzieher sehen Kinder heute nicht mehr als Betreuungsobjekte, sondern als aktive Ko-Konstrukteure, die sich unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen und kulturelle Sinnkontexte handelnd, empfindend, denkend und in schöpferischer Form in Bezug zu den Phänomenen ihrer Umwelt und zu anderen Menschen setzen. Kinder konstruieren Erkenntnisse und Bedeutungen und schaffen sich in eigenaktiver Aneignungs- und Ausdrucks-tätigkeit selbst die Strukturen, die ihr Handeln und Erkennen bestimmen und bereichern (vgl. Viernickel et al. 2011).
 - :: Die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem Jahr 2013 für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bringt zahlreiche Herausforderungen mit sich: Fachkräfte müssen vermehrt auch Kinder in den ersten drei Lebensjahren bilden, betreuen und erziehen und dabei spezifische Handlungsanforderungen bewältigen. Ausbildungseinrichtungen müssen für diesen Bereich spezialisiertes Personal qualifizieren und bereitstellen, damit die erforderliche Qualität auch tatsächlich sichergestellt werden kann.
 - :: Angesichts der zunehmenden kulturellen und sozialen Vielfalt sowie der gewachsenen Sensibilität für die Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen haben sich die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte erhöht. Kindertageseinrichtungen müssen sich interkulturell öffnen und kultursensible pädagogische Konzepte umsetzen. Ferner müssen sie auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagieren.
- Der Wandel von der Betreuung zur Trias „Bildung, Betreuung, Erziehung“ und den damit gestiegenen Anforderungen an Kindertageseinrichtungen spiegelt sich bereits in der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals wider: Die Berufsrolle wird deutlich komplexer, als sie es bisher war (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1 | Berufliche Anforderungen an frühpädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen

Anforderungen an das professionelle Handeln frühpädagogischen Fachpersonals im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	
<ul style="list-style-type: none"> :: Spezialisten für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen :: Experten für das einzelne Kind und die Gruppe :: Begleiter und Förderer frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse :: „Sozialpolitiker“ vor Ort :: Spezialisten für das kulturelle Miteinander :: Inklusionsfachkräfte :: Partizipationsstrategen :: Dienstleister, Bedarfsplaner, Konzeptentwickler :: Medienexperten 	<ul style="list-style-type: none"> :: Experten für Familienarbeit :: Netzwerkarbeiter :: Verbindungsglieder zur infrastrukturellen Umwelt :: Gemeinwesenarbeiter und Interessensvertreter :: Innovationsexperten :: Spezialisten für Qualitätsfragen und Qualitätsentwicklung :: Experten für ökonomisches und unternehmerisches Denken :: Strategen für Genderfragen :: Wegbereiter einer gelingenden Zukunft der Kinder :: Praxisforscher und Evaluatoren

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Beher (2006: 88)

Die professionellen Anforderungen, denen frühpädagogische Fachkräfte täglich gerecht werden müssen, sind durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normkonflikte, Zeitdruck und Entscheidungszwang gekennzeichnet. Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte muss entsprechend ihrer jeweiligen Ausbildungsebene auf ganz unterschiedliche Situationen vorbereiten und entsprechende Handlungs- und Entscheidungskompetenzen vermitteln. Dies gilt insbesondere dann, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.

Das formale Charakteristikum der aktuellen Prozesse in der frühpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung ist die Erzeugung und Verstärkung der Mehrstufigkeit der Qualifikationen. Hierzu zählen:

- :: die Fortbildungen für Kindertagespflegepersonen,
- :: die berufliche Erstausbildung zum Kinderpfleger bzw. Sozialassistenten,
- :: die Ausbildung zum Erzieher an Fachschulen für Sozialpädagogik,
- :: die Weiterbildungen von Trägern und anderen Institutionen,
- :: die frühpädagogische Hochschulweiterbildung mit Zertifizierung,
- :: die grundständigen und weiterbildenden Studiengänge, an denen sämtliche Einrichtungstypen von der Berufsakademie über die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen bis zur Universität beteiligt sind.

Übersicht 2 | Ausbildungsstrukturen in der Frühpädagogik

	AUSBILDUNGSLEVEL, -RICHTUNG	AUSBILDENDE EINRICHTUNGEN	ABSCHLUSS, BERUFLICHER EINSATZ	DETAILS
UNMITTELBARE ARBEIT MIT KINDERN	Fortbildung	Volkshochschule, freier Bildungsträger	Kindertagespflege	Ausbildungsumfang 160 Stunden
	Sekundarstufe II: berufliche Erstausbildung zum Kinderpfleger/ Sozialassistenten	Berufsfachschule	Kinderpfleger, Sozialas- sistent; Zweitkraft in der Gruppenarbeit; ggf. in der Kindertagespflege	447 Berufsfachschulen mit jährlich 8.200 Absolventen
	Tertiärbereich I: Frühpädagogik	Fachschule/Fachhaka- demie für Sozialpäda- gogik*	Staatlich anerkannter Erzieher (auch in sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungs- leitung)	423 Fachschulen mit jährlich 16.600 Absol- venten; generalistische Ausbildung
		Fachhochschule, Pädagogische Hoch- schule, Universität	Zertifikat; Erzieher	(berufsbegleitende) Weiterbildung
		Berufsakademie, Fachhochschule, Pädagogische Hoch- schule, Universität	Bachelor; Kindheitspä- dagoge**, z.T. verbunden mit staatlicher Aner- kennung zum Erzieher, Einrichtungsleitung	z.T. als (berufsbegleiten- de) Weiterbildung
SONSTIGE BERUFSROLLEN	TERTIÄRBEREICH II	Höheres Lehramt	Universität	Staatsexamen bzw. Master; Lehramt an be- rufsbildenden Schulen, Fachschuldozent
		Sozialpädagogik	Fachhochschule, Universität	Bachelor, Master; Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrich- tungsträgern, Lehre und Forschung
	Vertiefungsangebote Frühkindliche Bildung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	Universität	Bachelor, Master; Erzie- her, Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrich- tungsträgern, Lehre und Forschung	
	Kita-Management	Fachhochschule, Universität	Bachelor; Management- tätigkeiten	in der Regel als Wei- terbildungsangebot konzipiert
	Frühpädagogik	Fachhochschule, Pädagogische Hoch- schule, Universität	Master; Management- tätigkeiten, Lehre und Forschung	

* In einer internationalen Perspektive sind die Fachschulen für Sozialpädagogik dem Tertiärbereich zuzuordnen. Allerdings ist die Anzahl der Unterrichtsstunden nicht in jedem Falle ausreichend, um ihre Ausbildung nach den entsprechenden Klassifikationen als eine tertiäre führen zu können. Die Kennzeichnung der Fachschulen als „postsekundär“ oder „tertiär“ ist daher noch Gegenstand von Diskussionen.

** Gemäß Beschluss von JFMK/KMK vom 27. Mai 2011 lautet die offizielle Berufsbezeichnung der Absolventen von Bachelor-Studiengängen „Kinderpädagogin“. Dies umfasst die Altersspanne von 0 bis 14 Jahren. Im vorliegenden Dokument wird jedoch bewusst die Bezeichnung „Frühpädagogin“ verwendet, da der Fokus auf der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von bis zu sechs Jahren liegt. Ferner würde die ausschließliche Verwendung der Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin“ sowohl staatlich anerkannte Erzieher als auch Absolventen von Master-Studiengängen unberücksichtigt lassen.

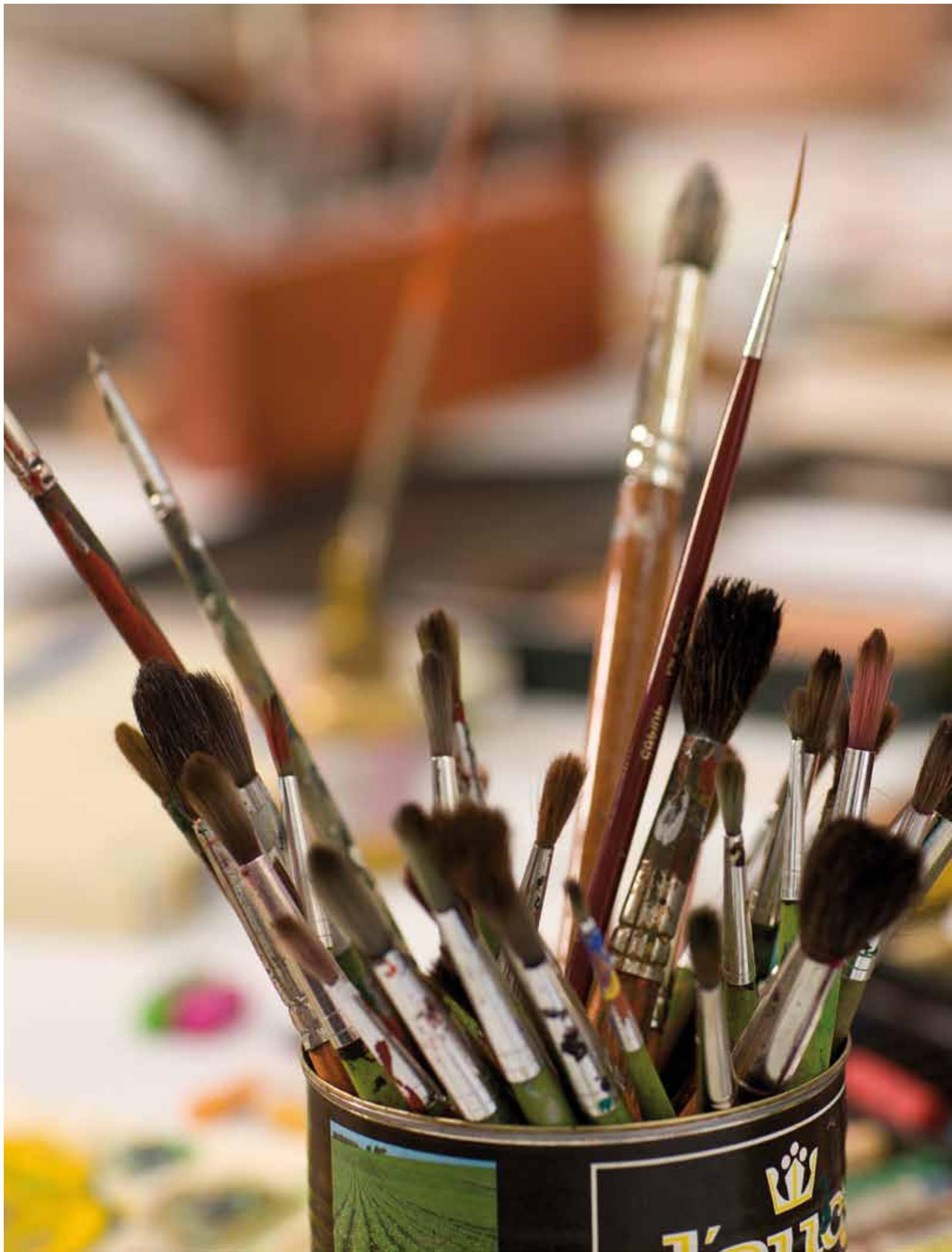
Der quantitativ bedeutendste Sektor für die Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals wird auch zukünftig der Fachschulbereich bleiben. Zugleich ist zu erwarten, dass entscheidende Qualitätsimpulse für frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeiten von den Absolventen der Bachelor-Studiengänge an Hochschulen ausgehen werden. Deren Absolventen sind wissenschaftlich ausgebildet und werden zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden.

Die derzeitigen Entwicklungen deuten an, dass zahlreiche Fachschulen für Sozialpädagogik ihre begonnenen curricularen Reformen fortsetzen und diese auch alle anderen Fachschulen erfassen werden. Zum Teil gibt es an Fachschulen und einigen Hochschulen bereits Initiativen, Ausbildungen zu modularisieren, d.h. in inhaltlich zusammenhängende kompakte Studieneinheiten zu gliedern. Hierdurch wird es erleichtert, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf Äquivalenzen zu prüfen und für eine weiter- bzw. höherqualifizierende Ausbildung anzurechnen. Der Ausbildungsansatz der Fachschulen ist dabei ausdrücklich handlungs- und entwicklungsorientiert.

In allen Hochschulstudiengängen genießt die Theorie-Praxis-Verflechtung eine besondere Aufmerksamkeit, um keine „Theorielastigkeit“ zu erzeugen. So sind die hochschulseitige Vorbereitung und Begleitung von Praktika sowie deren Nachbereitung in Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeiten in allen frühpädagogischen Studiengängen fest verankert. Eine eher indirekte Wirkung auf die Qualität der unmittelbaren Arbeit mit Kindern wird von den Studiengängen für Kita-Management (B.A. und M.A.) ausgehen: Über ihre Absolventinnen und Absolventen wird eine Professionalitätssteigerung des Managements gelingen.

Vor diesem Hintergrund wird sich voraussichtlich keine Verdrängungskonkurrenz zwischen Fach- und Hochschulen entwickeln. Da sich ein erhöhter Bedarf an Fachpersonal – insbesondere im Bereich der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren – andeutet, wird das Beschäftigungssystem sämtliche Absolventinnen und Absolventen aller Einrichtungstypen aufnehmen können.





3 Differenzierte Profile und Abschlüsse

3.1 Die Ausbildung an Fachschulen/ Fachakademien für Sozialpädagogik

Erzieherinnen und Erzieher als die zahlenmäßig größte Gruppe der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Fachkräfte werden in Deutschland traditionell an Fachschulen bzw. an Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet. Sie stellen bundesweit mit ca. 70 Prozent der Beschäftigten den überwiegenden Anteil des Fachpersonals.

Mit der ersten Rahmenvereinbarung der KMK über Fachschulen aus dem Jahr 1967 wurden die bis dahin institutionell getrennten Ausbildungen zur Kindergärtnerin, Hortnerin und Heimerzieherin in der Fachschule für Sozialpädagogik in einem Ausbildungsgang zusammengefasst. Erzieherinnen und Erzieher erwerben an Fachschulen einen Berufsabschluss, der sie zur eigenverantwortlichen und selbständigen Übernahme von Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in allen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern befähigt.⁸

Die Ausbildung an der Fachschule ist gegenwärtig rechtlich-administrativ durch die Rahmenvereinbarung der KMK vom 07. November 2002 geregelt. Die KMK hat sich hierbei auf Standards zum Ausbildungsumfang, auf vergleichbare Zugangsvoraussetzungen sowie auf übergeordnete „didaktisch-methodische Grundsätze“ geeinigt.

Das didaktische Konzept zielt auf eine fächerübergreifende Unterrichtsorganisation, eine handlungsorientierte Didaktik mit einer themenorientierten Struktur des Lehrplans sowie auf eine verbindliche Koopera-

tion der beiden Lernorte Schule und Praxis (vgl. Ebert 2004: 21). Im Lernort Schule wird neben fachsystematisch fundierten, lehrgangsmäßig gestalteten Lernsequenzen in Lernsituationen gelernt. Dabei handelt es sich um Unterrichtseinheiten, „die als Ausgangspunkt eine konkrete Problemstellung vorgeben, die dann von den Studierenden in möglichst selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen gelöst werden soll. Die Studierenden folgen dabei den Phasen einer Problemlösung, wie sie auch das berufliche Handeln in der Praxis kennzeichnen“ (Müller-Neuendorf 2006: 173).

In der fachschulischen Ausbildung geht es wesentlich um eine berufliche Handlungskompetenz, die als Einheit von Wissen und Können in einem entwicklungs- und handlungsorientierten Lernprozess mit Bezug auf reflektierte berufspraktische Erfahrungen erworben wird. Berufliche Handlungskompetenz entfaltet sich in Fachkompetenz, in Personal- und Sozialkompetenz sowie in Lern- und Methodenkompetenz.

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen bezieht sich auf zusammengeführte Wissensbestände, auf aktuelles wissenschaftliches Wissen, auf die Methodenausbildung sowie auf eine enge Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis, durch die eine inhaltliche und lernorganisatorische Abstimmung zwischen dem schulischen Lehrplan und den Erfordernissen der praktischen Ausbildung institutionell und konzeptionell gewährleistet wird.

Bislang hat sich die KMK auf die vorgenannten vergleichsweise allgemeinen Rahmenvorgaben für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf der Fachschulebene beschränkt. Aktuell wurde der Entwurf eines kompetenzorientiertes Qualifikationsprofils erarbeitet, der den Bundesverbänden der kommunalen Spitzenverbände, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege und den Kirchen (Trä-

⁸ Bei der Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik handelt es sich um eine generalistische Ausbildung. Sie ist nicht allein auf die Altersphase der Frühpädagogik ausgerichtet, sondern bildet für den beruflichen Einsatz in allen Altersgruppen der Kinder- und Jugendhilfe aus.

gervertreter) zur Stellungnahme vorgelegt wurde. Nach Abschluss des Anhörungsverfahrens soll das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil in die geltende Rahmenvereinbarung aufgenommen werden und als Grundlage für die länderspezifische Lehrplanentwicklung verbindlich gemacht werden. Mit dem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil wird dann ein bundeseinheitliches Instrument für die Professionalisierung der Fachkräfteausbildung an Fachschulen vorliegen.

3.2 Die Studienangebote an Hochschulen

Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat eine sehr deutliche Kritik am formalen Ausbildungsniveau der Fachkräfte in Kindergärten formuliert. Diese mündete in die Empfehlung, dass eine Eingliederung der Fachkräfteausbildung in die Lehrerausbildung wünschenswert sei, wenigstens für Leitungen von Kindergärten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973: 118f.). Gleichwohl wurden erst im Jahr 2004 drei frühpädagogische Hochschulstudiengänge implementiert. Seither werden jedes Jahr bundesweit mehrere solcher Angebote eingerichtet (vgl. Pasternack 2008: 3ff.).

Mittlerweile gibt es 83 Studienangebote, die im engeren Sinne frühpädagogisch orientiert sind. Werden frühpädagogisch affine und Kita-Management-Studiengänge hinzugerechnet, ergeben sich insgesamt 92 Angebote (vgl. Übersicht 3). Die Vielfalt dieser Studienangebote ist weit gefasst. Um einen Überblick zu gewinnen, wird die Angebotslandschaft im Folgenden nach verschiedenen Dimensionen geordnet. Zur Verdeutlichung der quantitativen Verhältnisse sind in Übersicht 4 auch die Fachschulangebote vermerkt.

Übersicht 3 | Frühpädagogik an deutschen Hochschulen



Die Übersicht bildet den Stand vom Mai 2011 ab (vgl. www.fruehpaedagogik-studieren.de; Abrufdatum: 05.05.2011). Da sich das Feld der frühpädagogischen Studienangebote sehr dynamisch entwickelt, wird die Karte voraussichtlich bereits nach relativ kurzer Zeit durch weitere Standorte ergänzt werden können.

Quelle: Daniel Hechler, Halle-Wittenberg

Übersicht 4 | Frühpädagogische Studienangebote: Auswertung nach formalen Merkmalen I

DIMENSION	UNTERSCHIEDUNGEN / ANZAHL DER STUDIENANGEBOTE			
Ausbildende Einrichtungen	Fachschulen		Berufsakademie und FH*	PH und Universität**
	423		44	20
Studienangebote nach Hochschulart (ohne frühpäd. affine)	Berufsakademie	Fachhochschule	PH	Universität
	2	51	8	22
Zahl der jährlichen Absolventen (ohne frühpäd. affine)	Fachschulen (2008)		Berufsak./FH (geschätzt)	PH/Uni (geschätzt)
	16.600		1.500	700
Trägerschaft der Hochschulen (inkl. Berufsakademien)	öffentlich		kirchlich	privat
	43		13	5
Studiengangcharakter (soweit recherchierbar, ohne Zertifikatskurse)	Vollzeit-/Präsenzstudium			berufsbegleitend
	59			17
Inhaltliche Orientierung der Studiengänge (ohne Zertifikatskurse)	(früh)pädagogisch dominiert	Schwerpunkt in Stu'gang ErzWiss.	frühpädagogisch affin	managementorientiert
	64	4	6	5
Studienabschluss (ohne frühpäd. affine)	Bachelor		Master	Diplom Zertifikat
	61		12	1 8
Charakter der Master-Programme (soweit Angabe recherchierbar)	konsekutiv			nicht konsekutiv/weiterbildend
	11			1
Kooperationen Fach- und Hochschulen	kooperationsfrei			Kooperation
	69			5

* Aus formalen Gründen werden Berufsakademie und Fachhochschule hier zusammengefasst, da beide zu vergleichbaren Bachelor-Abschlüssen führen.

** PH und Universität werden zusammengefasst, da Sie zusätzlich zu den formal erworbenen Abschlüssen promotionsberechtigt sind.

Quelle: Eigene Darstellung

Es gibt eine Reihe formaler Merkmale der Ausbildungsangebote, die sich für die jeweilige Ausbildungsstufe nahezu eindeutig beschreiben lassen. Hierzu zählen:

- :: Zugangsvoraussetzungen,
- :: Ausbildungsdauer
- :: sowie Anschlussmöglichkeiten, die sich mit dem erworbenen Abschluss für etwaige Weiterqualifikationen ergeben.

Zwischen den einzelnen Hochschultypen lassen sich deutliche Unterschiede ausmachen. So erfordert ein Universitätsstudium die allgemeine Hochschulreife, ein Fachhochschulstudium in den meisten Bundesländern mindestens die fachgebundene Hochschulreife. Für mehrjährig Berufserfahrene ohne Hochschulreife gibt es überdies an allen Hochschularten auch die Möglichkeit, über ein besonderes Zulassungsverfahren ein Studium aufzunehmen.

Grundsätzlich bieten alle Hochschulen – von der Berufsakademie bis zur Universität – eine wissenschaftsgebundene Ausbildung an. Dies bedingt, dass die Lehrenden an allen Hochschultypen auch in der Forschung aktiv sind. Sie sind also neben der Vermittlung von Wissen in der Lehre auch an der wissenschaftlichen Erzeugung neuen Wissens in der Forschung beteiligt. Wissenschaftlich fundiertes Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es hypothesengestützt ist, methodengeleitet erzeugt wird, höhere Gewissheitsgrade als andere Wissensformen (z. B. Alltags- oder Erfahrungswissen) aufweist und prinzipiell nie abgeschlossen ist.

Ein bedeutsamer formaler Unterschied zwischen den Hochschultypen besteht in der Zeit, über die Lehrende für eigene Forschungsaktivitäten verfügen. Diese ist davon abhängig, welchen Umfang ihre Lehrverpflichtung hat. Professorinnen und Professoren an Berufsakademien und Fachhochschulen lehren wöchentlich 18 Stunden,

an Pädagogischen Hochschulen 12 Stunden und an Universitäten acht bis zehn Stunden. Dementsprechend stehen den Lehrenden geringere bzw. größere Zeitbudget-Anteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. An Fachhochschulen kann eine Professorin bzw. ein Professor im Durchschnitt zwischen fünf und zehn Prozent seiner Arbeitszeit für Forschung aufwenden, an Universitäten dagegen etwa ein Drittel. Weitere Unterschiede bestehen darin, dass es an Berufsakademien grundsätzlich bzw. an Fachhochschulen im Regelfall keine wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt und Promotionen nur über kooperative Promotionsverfahren gemeinsam mit Universitäten durchgeführt werden können.

Universitäten bilden wissenschaftlichen Nachwuchs und damit künftige Hochschullehrkräfte für sämtliche Hochschularten aus. Ferner haben sie den Auftrag, an der Entwicklung wissenschaftlicher Grundlagen des jeweiligen Fachs mitzuwirken. Fachhochschulen hingegen betreiben in der Regel anwendungsbezogene Forschung.

Gegenwärtig befindet sich die herkömmliche Trennung von Aufgaben zwischen Fachhochschulen und Universitäten in einem Wandel. So hat das Forschungspotenzial zahlreicher Fachhochschulen durch die Einwerbung externer Projektmittel für Forschung deutlich zugenommen. Nicht zuletzt entwickeln Fachhochschulen im Zuge ihrer Forschungsaktivitäten unterschiedliche Profile, die auch in ihren Ausbildungsangeboten sichtbar werden. Die neu entstandene Angebotsvielfalt erzeugt allerdings auch die Notwendigkeit größerer Transparenz.

Insgesamt lässt sich zu den Unterschieden zwischen den Hochschularten festhalten:

- :: An den Berufsakademien, in sieben Bundesländern existent, wird ein duales Studium angeboten. Die dreijährige fachwissenschaftliche Ausbildung an

einer Studienakademie ist dort mit einer praktischen Berufsausbildung in einem Betrieb bzw. einer Einrichtung verbunden. Die Lehre ist wissenschaftsgestützt, aber berufspraktisch orientiert.

- :: Fachhochschulen bieten berufspraktisch orientierte Studiengänge als Vollzeitprogramme an. Die Einführung in wissenschaftliche Arbeitsmethoden bereitet hier vor allem auf eine souveräne Bewältigung der künftigen Berufspraxis sowie anwendungsorientiertes forschendes Handeln vor.
- :: Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg sind Hochschulen mit Promotionsrecht zur Ausbildung für das Lehramt, ausschließlich oder überwiegend für Grundschule und Sekundarstufe I. In jüngster Zeit werden dort aber auch frühpädagogische Studiengänge angeboten. Das Studium an Pädagogischen Hochschulen zielt in erster Linie auf die berufspraktische Tätigkeit und die Forschung vor allem auf anwendungsorientierte Fragen ab. Allerdings gibt es durch das Recht, wissenschaftlichen Nachwuchs zu promovieren, auch eine Verbindung zur Grundlagenforschung.
- :: Universitäten sind ein grundlagenwissenschaftlich orientierter Hochschultyp, der neben den außeruniversitären Forschungseinrichtungen zugleich eine zentrale Säule des Forschungssystems darstellt. An den Universitäten gilt das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre.

Infolge der Bologna-Studienstrukturreform wurden in den letzten zehn Jahren Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt. Diese Unterscheidung in zwei Studienzyklen führt zu einer zusätzlichen Differenzierung: Berufsakademien bieten Bachelor-Programme an, Fachhochschulen und Universitäten indes sowohl Bachelor- als auch Master-Studiengänge. Der Bachelor-Abschluss soll

sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten berufsbefähigend gestaltet sein. Zugleich berechtigen auch Bachelor-Abschlüsse von Berufsakademien und Fachhochschulen dazu, einen Master-Abschluss an einer Universität zu erwerben.

Damit wird die herkömmliche Unterscheidung zwischen berufspraktisch und grundlagenwissenschaftlich orientierten Hochschulen und Studiengängen tendenziell verflüssigt: Einerseits werden die Bachelor-Studiengänge an Universitäten ähnlich wie an Fachhochschulen auf die Berufspraxis ausgerichtet. Andererseits sind die Master-Programme der Fachhochschulen ähnlich wie an Universitäten stark forschungsorientiert angelegt.

Übersicht 5 | Frühpädagogische Studienangebote: Auswertung nach formalen Merkmalen II

		FACHSCHULE	HOCHSCHULEN					Universität Master
			Berufsakademie BA	FH Bachelor	FH Master	PH Bachelor	Universität Bachelor	
Zugangsvoraussetzungen		mind. Real- schulabschluss + (meist) fach- lich einschlä- gige berufliche Erstausbildung oder prakti- sche Erfahrun- gen	mind. fach- gebundene Hochschulreife oder: Erzieher- Fachschul- abschluss + Berufs- erfahrung	mind. fach- gebundene Hochschul- reife oder: Erzieher- Fachschul- abschluss	Bachelor	mind. fachge- bundene Hochschul- reife oder: Erzieher- Fachschul- abschluss	mind. fach- gebundene Hochschul- reife	Bachelor
Ausbildungsdauer (in Semester)		6 (Ausnahme Niedersachsen: 4)	6	überwiegend: 7	3	7	7	3-4
Ausrichtung/Profil hinsichtlich beruflicher Einsatzmöglichkeiten	FÜR ALTERSGRUPPEN	0-6		✓				
		0-12	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		0-18		✓		✓		✓
		0-27	✓					
		3-6		✓				
		3-12		✓				
		3-18		✓				
		Anschlussmöglichkeiten für Weiterqualifikationen		Hochschule: Bachelor- Studium	FH (ggf. auch Universität): Master- Programm	FH oder Universität: Master- Programm	(Meist) nach Befähigungs- prüfung: Promotion an Universität	Master- Programm

3.3 Ein Vergleich von Fachschulen und Hochschulen

Übersicht 6 | Ein Vergleich von Fachschulen und Hochschulen

Nachdem die Ausbildungsangebote an Fachschulen und Hochschulen dargestellt wurden, lassen sich die Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Einrichtungsarten durch eine direkte Gegenüberstellung zusammenfassen. Dies zeigt die nachfolgende Übersicht 6.

	FACHSCHULE/FACHAKADEMIE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK	HOCHSCHULEN
STRUKTURELLE EINORDNUNG		
Definition	Fachschulen sind „Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge [...] schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten. Nach bestandener Prüfung ist mit dem Abschlusszeugnis die Berechtigung verbunden, die Berufsbezeichnung ‚Staatlich geprüfter .../Staatlich geprüfte ...‘ bzw. ‚Staatlich anerkannter .../Staatlich anerkannte ...‘ zu führen“ (KMK 2008: 17).	Hochschulen sind Einrichtungen, die Forschung betreiben und damit neues Wissen generieren, in wissenschaftlicher Lehre (grundständiges Studium und wissenschaftliche Weiterbildung) Wissen vermitteln und als Studienabschlüsse akademische Grade verleihen.
Interne Sektordifferenzierung	Der Fachschulsektor ist intern gering differenziert: Fachschulen – Fachakademien. Dies ist eine rein regionale Differenzierung (Fachakademien gibt es anstelle von Fachschulen in Bayern und im Saarland).	Der Hochschulsektor ist intern stark differenziert – vier Einrichtungsarten: Berufsakademie/Duale Hochschule (nicht promotionsberechtigt), Fachhochschule (nicht promotionsberechtigt), Pädagogische Hochschule, Universität. Die Differenzierung bezieht sich auf den jeweiligen Lehrauftrag: Das Maß der unmittelbar berufspraktischen Orientierung nimmt von der Berufsakademie bis aufsteigend zur Universität ab, im Gegenzug nimmt das Maß der Wissenschaftsorientierung zu.
Anzahl der bundesweiten Angebote/ Einrichtungen	423 Fachschulen/ Fachakademien	Frühpädagogisch im engeren Sinne: 83, frühpädagogisch im engeren und weiteren Sinne: 92 an 55 Hochschulen.
Anzahl der jährlichen Absolventinnen und Absolventen	ca. 16.600	ca. 2.500
BILDUNGSBIOGRAFISCHE EINORDNUNG		
Zugangsvoraussetzungen	Realschulabschluss + (in der Regel in den meisten Ländern) fachlich einschlägige berufliche Erstausbildung oder (landesspezifisch als gleichwertig anerkannte) praktische Vorerfahrungen. Real verfügen schätzungsweise 30% der Fachschüler über eine Hochschulzugangsberechtigung; in diesen Fällen ist keine berufliche Erstausbildung erforderlich, aber in der Regel in den meisten Ländern eine einschlägige praktische Vorerfahrung.	Für Bachelor-Studium an Berufsakademie, FH, PH: mindestens Fachhochschulreife (in den meisten Ländern auch durch Erzieher-Ausbildung gegeben); für Bachelor-Studium an Universität: fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife; für Master-Studium: Bachelor-Abschluss.

	FACHHOCHSCHULE/FACHAKADEMIE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK	HOCHSCHULEN
Anrechnungsmöglichkeiten	In Niedersachsen wird für die dort nur zweijährige Fachschulausbildung die vorangegangene berufliche Erstausbildung angerechnet.	Fachlich einschlägige Vorausbildungen und Berufserfahrungen werden häufig anerkannt und minimieren dann den individuellen Studienleistungsumfang. Die Entscheidung liegt bei der jeweiligen Hochschule.
Ausbildungsdauer	Sechs Semester inkl. praktisches Anerkennungsjahr „Der gesamte Ausbildungsweg dauert unter Einbeziehung der beruflichen Vorbildung in der Regel fünf Jahre, mindestens jedoch vier Jahre. Er enthält eine in der Regel dreijährige, mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an einer Fachschule.“ (KMK 2010: 24).	Bachelor Berufsakademie: sechs Semester; Bachelor FH/PH: meist sieben Semester; Master: mindestens drei, meist vier Semester.
Zeitbudget	Vollzeitausbildung oder berufsbegleitend.	Differenzierte Angebote: Vollzeit, berufsbegleitend, berufsintegrierend, z.T. auch differenzierte Studiengeschwindigkeiten möglich.
Anschlussmöglichkeiten für Weiterqualifikationen	Der Abschluss umfasst meist zugleich die Fachhochschulreife (z.T. eine bis drei Zusatzprüfungen erforderlich); fachlich vertiefende und spezialisierende Ergänzungsangebote an Fachschulen (mind. 600 Stunden); Anrechnungsmöglichkeiten des Fachschulbesuchs für Hochschulstudium (= Reduzierung des individuellen Studienumfangs, meist im Umfang von 60 Credit Points = ein Drittel des Studiums).	Der Bachelor berechtigt institutionenübergreifend zum Master-Studium; der Master berechtigt zur Promotion (FH-Master meist nach Befähigungsprüfung).
Altersgruppenorientierung/berufliche Einsatzmöglichkeiten	Generalistische Ausbildung für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe: für die Altersjahrgänge 0-27.	Sehr differenziert nach beruflichem Einsatz in Altersjahrgängen: es gibt Studiengänge für die Jahrgänge 0-6, 0-12, 0-14, 0-18, 0-27, 3-6, 3-12 und 3-18; neben der Arbeit in Kindereinrichtungen weitere Einsatzmöglichkeiten (siehe nachfolgend „Karrierperspektiven“).
Karrierperspektiven	Regelfall: Gruppenleitung, mit Zusatzqualifikationen: Einrichtungsleitung.	Gruppenleitung, Einrichtungsleitung, fachliche Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern, Lehrkraft an Berufsfachschule und/oder Fachschule für Sozialpädagogik, Lehrkraft an Fort- und Weiterbildungsinstitutionen, Wissenschaft, Lehre und Forschung an Hochschulen.
LEHRKRÄFTE		
Qualifikation	Universitätsabschluss (über 50% Magister oder Diplom, unter 50% Lehramts-Staatsexamen).	Promotion, Universität: Habilitation bzw. habilitationsadäquate Leistungen.
Lehrdeputat	26 Wochenstunden	Berufsakademie/FH: 18 Wochenstunden, PH: 12 Wochenstunden, Universität: acht bis neun Wochenstunden.
FORMAL-INHALTLICHES		
Zentrale Charakteristika	Zugangsvoraussetzungen: Realschulabschluss + (in den meisten Ländern) fachlich einschlägige berufliche Erstausbildung oder praktische Vorerfahrungen; statt Forschungsbindung besonders intensive Betonung der Praxisorientierung; Kontaktunterricht dominiert: mehr als drei Viertel der Stundentafel.	Zugangsvoraussetzung: Hochschulreife, Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen (Promotion), forschungsgebundene Lehre (im Zeitbudget des Lehrpersonals ist gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen), relevanter Anteil an Selbststudien bzw. selbstgesteuerten Studien.

	FACHHOCHSCHULE/FACHAKADEMIE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK	HOCHSCHULEN
Inhaltliche Homogenität/ Heterogenität	Alle Einrichtungen bilden mit dem Berufsziel „Staatlich anerkannter Erzieher“ für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (Altersjahrgänge 0-27) aus (generalistische Ausbildung).	Es gibt einerseits eine Differenzierung nach Nähe zum Kernbereich der Frühpädagogik: im engeren Sinne frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft, managementorientiert (Einrichtungsleitung). Andererseits gibt es Schwerpunkte hinsichtlich der Praxis- bzw. Wissenschaftsorientierung: Berufsakademie, FH und PH sind stärker berufspraktisch orientiert bei gleichzeitiger Wissenschaftsorientierung, Universität (und z.T. PH) sind stärker wissenschaftsorientiert bei gleichzeitiger Berufsorientiertheit.
Verhältnis der Lernformen	vorrangig Präsenzausbildung; Selbststudienanteil: < 25 %.	vorrangig Präsenzstudien, Selbststudienanteil: etwa 30 %.
Abschlussarbeiten	Es gibt nicht in allen Bundesländern fachübergreifende Abschlussarbeiten. Dort, wo es sie gibt: Dauer: vier bis sechs Monate unterrichtsbegleitend, Umfang: 25 bis 30 Seiten (+ Literaturverzeichnis und ggf. Anhänge), z.T. Verteidigung im Kolloquium.	Dauer: vier bis sechs Monate ausschließlich dafür zur Verfügung stehender Zeit, Umfang: 40 bis 80 Seiten (+ Literaturverzeichnis und ggf. Anhänge), z.T. Verteidigung im Kolloquium.
INHALTE		
Ausbildungsansatz	Handlungs- und entwicklungsorientiert: Beim Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz geht es im Wesentlichen um zusammengeführte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung, usw.	Wissenschaftsorientiert: Von der Wissenschaftsorientierung aus werden Handlungsorientierungen entwickelt. Das Hochschulstudium zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit ab.
Methodenintegration	„Zielstellung ist es, die gelernten Denkmethoden und Arbeitsverfahren bzw. Lösungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig auszuwählen, anzuwenden und weiterzuentwickeln. Das umfasst insbesondere selbstständiges Gestalten und Bewerten, erfordert Eigeninitiative und Kreativität“ (KM S-A 2009: 10). Im Mittelpunkt stehen Praxismethoden; Forschungsmethoden sind randständig.	Sowohl gesonderte Methoden-Lehrveranstaltungen als auch Integration der methodischen Ausbildung in allgemeine Lehrveranstaltungen; die zu erwerbenden Methodenkenntnisse sind in den Modulbeschreibungen ausgewiesen, im Regelfall hohe Methodenvielfalt, sowohl Forschungs- als auch Praxismethoden.
Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung	Je nach Bundesland: entweder integrierte fachpraktische Ausbildung durch Praktika integriert (zwischen 1.200 und 1.400 Stunden) oder ein gesondertes Berufspraktikum (Anerkennungsjahr) nach der theoretischen Ausbildung + Praktika während der schulischen Ausbildung (zwischen 400 und 600 Stunden). Der Praktikumsanteil ist umfangreicher als an Hochschulen. Das Zeitbudget für die Betreuung der fachpraktischen Ausbildung durch die Lehrkräfte ist weit größer als an Hochschulen. Beispiel NRW: innerhalb von 16 Wochen Praxis sechs bis acht Besuche von Fachschullehrkräften an der Praktikumsstelle und vier bis sechs Besuche im Berufspraktikum, Fachschule berät mit Praktikumsstellen über die Kompetenzentwicklung der Fachschülerinnen in den Praktika, Feststellung der Berufsfähigkeit ist gemäß Ausbildungs- und Prüfungsordnung an die Bewährung in den Praktika gebunden, die Praxis ist an der staatlichen Abschlussprüfung mit beratender Stimme beteiligt (vgl. Müller-Neuendorf 2006: 175); Beispiel Berlin: rund 10 % (280 Stunden) des Unterrichts sind als praxis-begleitender Unterricht konzipiert (vgl. SenBJS 2003: 5.155).	Im Studium wird einerseits Distanz zur Praxis benötigt, um wissenschaftliche Urteilsfähigkeit entwickeln und die Praxis souverän reflektieren zu können. Andererseits muss das, was reflektiert werden soll, auch bekannt sein. Daher wird die Distanz nicht durch Abwesenheit von der Praxis, sondern innerhalb einer (wissenschaftlich reflektierten) Anwesenheit in dieser Praxis hergestellt. Konkrete Instrumente sind: integrierte Praktika; wissenschaftliche, meist seminaristische Begleitung der Praktika; wissenschaftliche, meist seminaristische Nachbereitung der Praktika; Kontakt der Hochschullehrkräfte zu Praktikumsstellen; Lehrbeauftragte aus der Praxis.





4 Frühpädagogische Qualifikationsrahmen: ein Überblick

Parallel zu den dynamischen Entwicklungen im frühpädagogischen Sektor und als Folge des Bologna-Prozesses, der auf die Schaffung eines Systems international vergleichbarer Abschlüsse abzielt, wurden in den letzten Jahren fachübergreifende und fachgebundene Qualifikationsrahmen diskutiert und entwickelt. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) liefert einen Rahmen für lebenslanges Lernen. Er bildet die Kompetenzstufen ab, die im Laufe einer Bildungsbiografie erreicht werden können. Der darauf aufbauende Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) stellt die Anpassung des EQR an deutsche Verhältnisse dar. Er beschreibt für acht Niveaustufen zwei Kompetenzdimensionen mit folgenden Stichworten:

- :: Fachkompetenz: Wissen (Tiefe und Breite) und Fertigkeiten (instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit).
- :: Personale Kompetenz: Sozialkompetenz (Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation) und Selbstständigkeit (Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz) (vgl. AK DQR 2010: 5).

Für die verschiedenen Fachdisziplinen besteht die Herausforderung darin, die Anforderungen der nicht fachgebundenen Qualifikationsrahmen für die einzelnen Fächer zu übersetzen. Dies gilt auch für die Frühpädagogik. Inzwischen sind mehrere Fachqualifikationsrahmen und -profile entstanden. Sie formulieren die Anforderungen, die im konkreten Ablauf eines frühpädagogischen Studienprogramms berücksichtigt werden sollten. Typischerweise wird dazu eine Matrixstruktur verwendet. In dieser werden die Kompetenzbereiche entsprechend eines Handlungskreismodells mit unterschiedlich definierten frühpädagogischen Handlungsfeldern bzw. Studienbereichen verknüpft. Das Handlungskreismodell folgt einer

bestimmten Prozesslogik, die meist durch folgende Schritte beschrieben wird:

- :: Wissen und Verstehen,
- :: Analyse und Einschätzung,
- :: Recherche und forschendes Handeln,
- :: Planung und Konzeption,
- :: Organisation und Durchführung,
- :: Evaluation

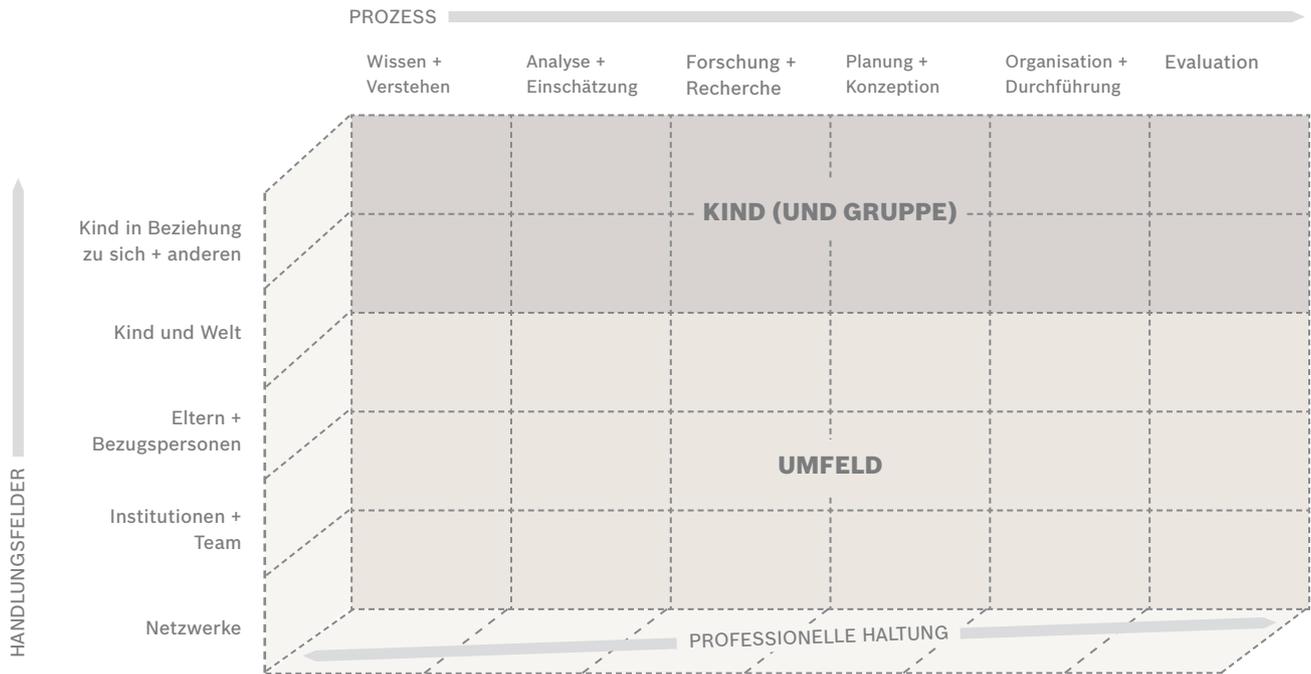
Nachfolgend werden die wichtigsten frühpädagogischen Qualifikationsprofile in chronologischer Reihenfolge vorgestellt.

PIK-ORIENTIERUNGSRAHMEN (2008)⁹

Der PiK-Orientierungsrahmen (Robert Bosch Stiftung 2008) bezieht sich auf Bachelor-Studiengänge, d. h. auf die frühpädagogische Ausbildungsebene, die durch intensive Etablierungs- und Weiterentwicklungsbemühungen gekennzeichnet ist. Die Beschreibung der Lernziele ist vergleichsweise ausführlich. Der Orientierungsrahmen folgt einer sechsstufigen Prozesslogik, die mit „Wissen und Verstehen“ beginnt und mit „Evaluation“ endet. Innerhalb des Lernprozesses und mit der Anknüpfung an Tätigkeitsfelder der Frühpädagogik entwickelt sich nach diesem Modell die professionelle Haltung. Die Matrixstruktur des Qualifikationsrahmens wird in Übersicht 7 visualisiert.

⁹ Der vollständige Titel lautet: Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen.

Übersicht 7 | Die Dimensionen des Qualifikationsrahmens Frühpädagogik B.A.



Quelle: Robert Bosch Stiftung (2008: 25)

QUALIFIKATIONSRAHMEN SOZIALE ARBEIT (QR SARB) (2008)

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit wurde vom Fachbereichstag Soziale Arbeit vorgelegt und umfasst die Ausbildungsprofile Bachelor, Master und PhD (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008). Er bezieht sich auf alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, wird aber häufig anregend oder ergänzend für die Frühpädagogik herangezogen. Der Qualifikationsrahmen folgt einer fortschreitenden Prozesslogik, die sich in den Bezeichnungen der Gliederungskategorien des Qualifikationsrahmens zeigt. Ähnlich dem PiK-Orientierungsrahmen ist die Gliederungskategorie A. mit „Wissen und Verstehen/Verständnis“, B. mit „Beschreibung, Analyse und Bewertung“, usw. bezeichnet. Was im PiK-Orientierungsrahmen als übergreifende Kompetenzdimension

„Professionelle Haltung“ bezeichnet ist, wurde in den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit als zwei zusätzliche Dimensionen des Lernprozesses aufgenommen: „Professionelle allgemeine Fähigkeit und Haltung in der Sozialen Arbeit“ sowie „Persönlichkeit und Haltungen“. Die Gliederung des Qualifikationsrahmens für Soziale Arbeit wurde dem nachfolgend beschriebenen Qualifikationsrahmen der BAG-BEK sowie dem Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ zugrunde gelegt.

KERNCURRICULUM DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGFE) (2008)¹⁰

Die DGfE hat für alle relevanten pädagogischen Handlungsfelder jeweils ein Kerncurriculum vorgelegt, so auch für die Frühpädagogik (DGfE 2008). Für das Bachelor- und das Master-Level wurde jeweils ein eigenes Kerncurriculum entwickelt; dabei wird das Master-Level nochmals gesondert für konsekutive und nicht konsekutive Studienprogramme behandelt.

Das Kerncurriculum gliedert sich in fünf Studieneinheiten für das Bachelor- und vier für das Master-Level im Studiengang Erziehungswissenschaften mit der Vertiefungsrichtung „Pädagogik der frühen Kindheit“. Im Bachelor-Programm widmen sich zwei Studieneinheiten frühpädagogischen Ausbildungselementen. Die anderen drei Studieneinheiten bieten Einblicke in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Auf der Master-Ebene bezieht sich lediglich eine Studieneinheit auf die allgemeine Erziehungswissenschaft. Da sich ein Kerncurriculum auf Studieninhalte konzentriert, werden – anders als in den Qualifikationsrahmen – nicht die zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben, sondern konkretes Wissen, das es anzueignen gilt. Dies geschieht für die jeweiligen Studieneinheiten in zwei bis vier Beschreibungen. Die kompakte Darstellung ermöglicht ein schnelles Verständnis der inhaltlichen Anforderungen an Studiengänge auf verschiedenen Ausbildungsstufen.

10 Der vollständige Titel lautet: Kerncurriculum für konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der Frühen Kindheit, in: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008.

BAG-BEK-QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR BACHELOR (2009)¹¹

Der Qualifikationsrahmen der BAG-BEK bezieht sich in seinem ersten Teil auf die Gliederungskategorien des QR Soziale Arbeit (s. o.), ohne zugleich dessen Prozesslogik zu übernehmen, die der Gliederung im QR Soziale Arbeit zugrunde gelegt wurde. Eine Leistung des Qualifikationsrahmens besteht darin, diese Gliederung mit knappen Kompetenzbeschreibungen speziell für das Feld der Frühpädagogik aufzufüllen. Dabei bezieht sich der Qualifikationsrahmen ausschließlich auf die Ebene des Bachelors. Die eigentliche Neuerung dieses Qualifikationsrahmens besteht darin, in einem zweiten Teil unverzichtbare Kerninhalte zu benennen, die wiederum an die Kompetenzstruktur des ersten Teils geknüpft sind. Damit wird eine pragmatische Trennung von Kompetenzen und Inhalten vorgenommen.

QUALIFIKATIONSRAHMEN „BILDUNG UND ERZIEHUNG IM LEBENS LAUF“ (2010)¹²

Christine Speth hat in ihrer Dissertation den Versuch unternommen, einen Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ zusammenzustellen, der die Ausbildungsstufen Berufsfachschule, Fachschule, Bachelor und Master umfasst (vgl. Speth 2010). Sie orientiert sich dabei an der Struktur des QR Soziale Arbeit (s.o.) und übernimmt die Gliederung in allgemeine und spezielle Kompetenzbeschreibungen sowie die acht Kategorien/Prozessschritte. Eigene Kompetenzbeschreibungen wurden nicht entwickelt, vielmehr wurde das

11 Der vollständige Titel lautet: Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.

12 Der vollständige Titel lautet: Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“, in: Speth (2010).

vorhandene Quellenmaterial selektiert und strukturiert. Bei den unterschiedlichen Ausbildungsprofilen dominieren die Beschreibungen von Fähigkeiten/Fertigkeiten. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Trennung von Kompetenzen und Inhalten anderer Qualifikationsrahmen nicht übernommen wurde. Stattdessen werden die verschiedenen Ausbildungsprofile allein auf der Grundlage von Kompetenzen beschrieben. Auf diese Weise lässt dieses Dokument inhaltlichen Freiraum, die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten kreativ in ein Ausbildungsprogramm zu übersetzen.

JFMK/KMK-ORIENTIERUNGSRAHMEN (2010)¹³

Die Konferenzen der Jugend- und Familienminister der Länder und der Kultusminister haben 2010 gemeinsam den Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ vorgelegt (JFMK/KMK 2010). Dieser Orientierungsrahmen soll zum einen den Hochschulen als Grundlage für die Akkreditierung frühpädagogischer Studiengänge dienen, verbunden mit einer berufsrechtlichen Anerkennung der Abschlüsse. Zum anderen soll der Orientierungsrahmen bei der Anerkennung bzw. Anrechnung fachschulischer Leistungen für ein Hochschulstudium helfen. Der Anspruch des Orientierungsrahmens besteht darin, Eckpunkte für die Gestaltung von Ausbildungs- und Studiengängen bereitzustellen. Strukturell ist der Orientierungsrahmen eine Mischung aus EQR und DQR: Mit seinen drei Gliederungselementen – Kenntnisse, Fertigkeiten und personale Kompetenzen – knüpft er direkt an die Struktur der nicht fachspezifischen Qualifikationsrahmen an. Zugleich bezieht er sich innerhalb dieser Gliederung auf die

13 Der vollständige Titel lautet: Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK).

übergeordnete Struktur des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (s.o.) und des BAG-BEK-Qualifikationsrahmens für Bachelor (s.o.), ohne jedoch die Prozesslogik dieser Qualifikationsrahmen zu übernehmen.

WIFF-QUALIFIKATIONSPROFIL (2011)¹⁴

Dieses Qualifikationsprofil der bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens lehnt sich strukturell an den PiK-Orientierungsrahmen (s. o.) und den BAG-BEK Qualifikationsrahmen (s.o.) an. Beide wurden für den Hochschul-Bachelor entworfen. Das Qualifikationsprofil gliedert sich in fünf prozessorientierte Kompetenzdimensionen, die jeweils allgemein und detailliert beschrieben werden (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011). Diesen Kompetenzdimensionen werden sechs berufliche Handlungsfelder zugeordnet, die die Lernziele für einzelne Kompetenzdimensionen strukturieren. Dabei sind diverse Wissens- und Verstehensgrade herausgearbeitet worden, die im Rahmen einer Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher erreicht werden sollen. Zudem wurde eine allgemeine Kompetenzdimension mit der Bezeichnung „Professionelle Haltung“ entwickelt, die ein aussagekräftiges Professionsverständnis der Frühpädagogik umreißt.

KMK-FACHSCHULEN/FACHAKADEMIEN-QUALIFIKATIONSPROFIL (2011)¹⁵

Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil“ für die Fachschulausbildung (KMK

14 Der vollständige Titel lautet: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie.

15 Der vollständige Titel mit Stand vom 08.02.2011 lautet: „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen/Fachakademien“. Es ist beabsichtigt, diesen Entwurf in den Gremien der KMK zu beraten.

2011) bemüht sich, von politischer Seite die bisherigen Ausarbeitungen für das Feld der Frühpädagogik für eine Ausbildungsebene zu bündeln und in Mindeststandards zu überführen. Mit seiner Gliederung in sechs berufliche Handlungsfelder und einer vorgeschalteten Dimension der „Professionellen Haltung“ lehnt sich das KMK-Qualifikationsprofil strukturell stark an das WiFF-Qualifikationsprofil an. Auch die Inhalte wurden hieraus weitgehend übernommen und mit Blick auf die Anforderungen einer Breitbandausbildung ergänzt. Veränderungen wurden darüber hinaus vorgenommen, um das Qualifikationsprofil auch an die Vorgaben des Deutschen Qualifikationsrahmens anzupassen. Dies zeigt sich an der Gliederung der Beschreibungen zu den einzelnen beruflichen Handlungsfeldern: Diese werden in lediglich zwei Dimensionen – „Wissen“ und „Fertigkeiten“ – erläutert. Die DQR-Dimensionen der „Sozialkompetenz“ und der „Selbstständigkeit“ finden sich als Unterteilungen des Kapitels „Professionelle Haltung“ wieder, wie auch insgesamt das Kompetenzverständnis des DQR ausdrücklich übernommen wurde. Das Profil steht derzeit unter Vorbehalt der Freigabe durch den Schulausschuss.



5 Kompetenzen für die frühpädagogische Berufstätigkeit

5.1 Qualifikationen und Kompetenzen

Ob auf europäischer Ebene oder auf den nationalen Raum begrenzt – die Festschreibung von Qualifikationen für Wissenschaft und Praxis kennzeichnet die Bildungslandschaften. Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, existieren zahlreiche Modelle und Qualifikationsrahmen, die speziell in der Frühpädagogik zu einer Kompetenzorientierung und der Definition von Handlungsfeldern geführt haben. Damit frühpädagogisches Fachpersonal der äußerst vielfältigen und mit komplexen Handlungsanforderungen verbundenen Arbeit professionell begegnen kann, muss es in den verschiedenen Arbeitsfeldern der frühen Bildung über bestimmte Qualifikationen verfügen.

Die Tätigkeiten in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit, ob in der Praxis oder der Wissenschaft, werden zunehmend komplexer. Der in Kapitel 2 beschriebene Wandel der Rahmenbedingungen der frühpädagogischen Arbeit und die daraus resultierende Ausweitung der Anforderungen führen zwangsläufig zu einem gestiegenen Bedarf an speziellen Qualifikationen, die frühpädagogisches Fachpersonal vorweisen und die in der wissenschaftlichen wie beruflichen Ausbildung ihre Beachtung finden müssen.

Die Grundlage für die Herausbildung notwendiger formaler Qualifikationen bilden unterschiedliche Kompetenzen, die im Zusammenhang mit formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungsprozessen stehen. Wie bei vielen Begriffen unterscheidet sich auch beim Kompetenzbegriff dessen Bedeutung im wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Gebrauch. Im Alltag werden Kompetenzen oft mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt (vgl. Sander 2010: 4). In der Wissenschaft existieren jedoch sehr unterschiedliche Vorstellungen und Bewertungen des Kompetenzbegriffs,

wie man dem Überblick über die verschiedenen Qualifikationsrahmen (vgl. Kapitel 4) entnehmen kann.

Bevor man die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen und Qualifikationen benennt, über die frühpädagogisches Fachpersonal der jeweiligen Ausbildungsstufe verfügen sollte, ist eine Verständigung darüber nötig, wie der Begriff der Kompetenz in der Ausbildungslandschaft genau definiert ist. Der nachfolgenden Bestimmung des Kompetenzbegriffs liegt ein gemeinsames Verständnis der Expertenrunde zugrunde.

Kompetenzmodelle bieten eine wichtige Orientierung im Hinblick auf die Frage, welche Kompetenzen individuell vorhanden sein müssen, um bestimmte Qualifikationen vorweisen zu können. Im Folgenden werden verschiedene Kompetenzmodelle speziell für die Frühpädagogik beschrieben und eine allgemeine Definition des Kompetenzbegriffs formuliert.

5.2 Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik¹⁶

Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie – als Interaktionssituationen – nicht standardisierbar sind; sie sind oft hochkomplex, mehrdeutig und vielfach schlecht vorhersehbar. Die übergeordnete Zielsetzung einer (früh)pädagogischen Qualifizierung muss somit der Erwerb von Kompetenzen sein, die es der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu handeln und auch neue Herausforderungen zu bewältigen.

¹⁶ Kapitel 5.2 wurde von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch verfasst.

Zum professionellen Handeln gehört es also ebenso, in Handlungssituationen spontan zu handeln sowie diese Praxis immer wieder auch zu reflektieren: „Um die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln, ist [...] Reflexionswissen erforderlich, das entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht), bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008: 29f.).

KOMPETENZMODELLE

Bei der Beschreibung von Kompetenzmodellen können Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle unterschieden werden.

Strukturmodelle unternehmen den Versuch, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu differenzieren. Zu unterscheiden sind hierbei dreidimensionale und vierdimensionale Kompetenzmodelle (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004: XIV; Kaufhold 2006) sowie Matrixmodelle (vgl. Achtenhagen/Baethge 2008: 57ff.). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (AK DQR 2011) mit seiner Differenzierung in fachliche (Unterscheidung in Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Unterscheidung in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) ist ein solches Strukturmodell.

Stufenmodelle verfolgen wiederum das Ziel, verschiedene Aufgabenbereiche spezifischen Niveaustufungen zuzuordnen und Kompetenzstände anzuzeigen (vgl. BIBB 2008: 12). Während auf unteren Kompetenzstufen Wissen schnell abgerufen und verfügbar gemacht werden kann, zeichnen sich höhere Kompetenzstufen durch komplexes Zusammenhangs- und Reflexionswissen aus. Dies bedeutet, dass zunächst fachlich relevante Wissensbestände erworben werden

müssen, die durch Festigung und Überführung des Wissens in automatisch verfügbare Verknüpfungen auf einer höheren Niveaustufe in sicheres, erfahrungsbasiertes Können übergehen (vgl. Klieme et al. 2007: 77ff.). Weitere Beispiele für Stufenmodelle auch hinsichtlich curricularer Aspekte liefern u.a. Bloom (1976) (Lernzieltaxonomie) sowie Dreyfus und Dreyfus (1987).

Die Kompetenz(entwicklungs)modelle im Bereich der Fröhpädagogik (PiK-Orientierungsrahmen 2008; BAG-BEK-Qualifikationsrahmen 2010, WiFF-Qualifikationsprofil 2011) orientieren sich hingegen am Prozesscharakter professionellen Handelns (Wissen und Verstehen; Analyse und Einschätzung; Recherche und Forschung; Planung und Konzeption; Organisation und Durchführung; Evaluation) – sie sind also als Prozessmodelle zu charakterisieren. Das Prozessmodell ermöglicht in besonderer Weise einen Blick auf konkrete Situationen bzw. Handlungsanforderungen fröhpädagogischen Handelns. So ist es in der Praxis – und damit auch in der Ausbildung – immer wieder erforderlich, die Gestaltung und Bewältigung von Situationen vom Verstehen bis zur Evaluation „durchzubuchstabieren“. Die kompetente und systematisch reflektierte Bewältigung vielfältiger Situationen ist Kern der Kompetenzentwicklung.

KOMPETENZDEFINITION – DAS ZUSAMMENSPIEL VON DISPOSITION UND PERFORMANZ

Für den Kompetenzbegriff liegen verschiedene Definitionen vor. Die in Deutschland meist zitierte und auch akzeptierte Variante ist die von Weinert (2001: 27f.). Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die

Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Zentral ist dabei die Unterscheidung und das Ineinandewirken von Disposition und Performanz: Unter Disposition wird die prinzipielle Fähigkeit verstanden, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen (vgl. z.B. Klieme et al. 2007: 72f.). Mit dem Begriff der Performanz wird die motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und die realisierte Handlungspraxis beschrieben (vgl. z.B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006; Schmidt 2005: 162ff.). Die Handlungsfähigkeit resultiert wesentlich aus dem Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen. In Letzteres gehen auch Einstellungen und Haltungen sowie ein auf Erfahrungen beruhendes, verfestigtes handlungspraktisches Wissen ein.

Kompetenz wird demnach verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen, und dokumentiert sich in der tatsächlich erbrachten Realisierung bzw. Bewältigung von komplexen Handlungssituationen, also auf Ebene der Performanz. Es ist somit „davon auszugehen, dass sich [...] im ‚kompetenten‘ Handeln deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen [...] sowie Regulationskomponenten verknüpfen. In diesem Sinne kann Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (Klieme/Hartig 2008: 19).

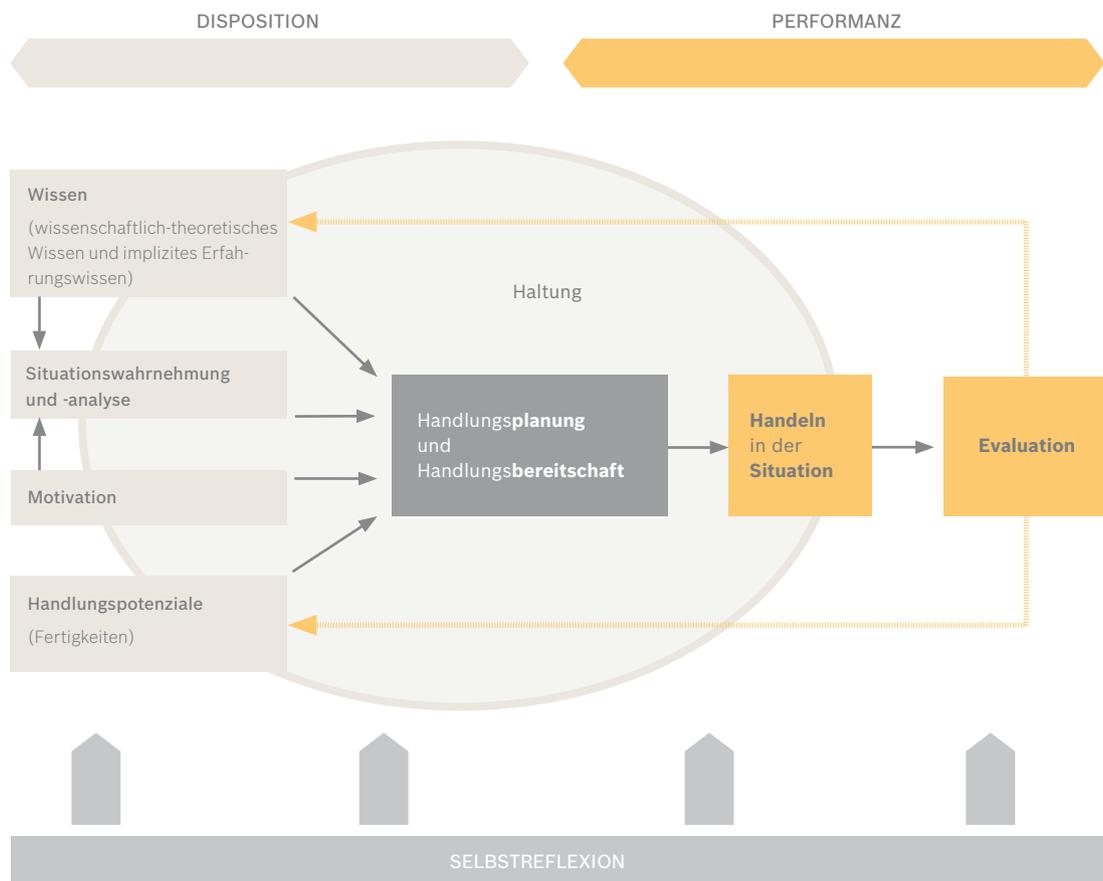
Darüber hinaus gehört zum Kern kompetenten frühpädagogischen Handelns die Fähigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflexion: Erst eine durchgängige forschende Herangehensweise an pädagogische Praxis sowie die Fähigkeit zur kontinuierlichen biografischen Selbstreflexion ermöglichen es der Fachkraft, in kom-

plexen Situationen spontan und reflektiert zu handeln, nicht auf ‚Rezeptwissen‘ zurückzugreifen, nach verschiedenartigen und differenzierten und nicht nach vermeintlich einfachen Lösungen für neue Herausforderungen zu suchen. Das – oft in Sekundenbruchteilen ablaufende – Alltagshandeln ist prinzipiell für eine begleitende bzw. nicht selten nachträgliche Rekonstruktion und (Selbst-) Reflexion zugänglich. Von zentraler Bedeutung ist hier die grundlegende Fähigkeit, sich methodisch fundiert und sicher einen forschenden – verstehenden und erklärenden – Zugang zum frühpädagogischen Praxisfeld und zur eigenen professionellen Praxis zu erschließen.

ZUSAMMENFÜHRUNG: ALLGEMEINES KOMPETENZMODELL

Für die Beschreibung und Analyse der Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte bietet sich damit ein zusammenführendes Modell an, das die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) aufgreift (vgl. Übersicht 8).

Übersicht 8 | Allgemeines Kompetenz-Modell



Quelle: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011) (im Erscheinen)

Die Grundlagen der Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von (a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, (b) implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte sowie (c) Fertigkeiten, z.B. methodischer oder didaktischer Art. Die situative Handlungsbereitschaft wird allerdings wesentlich durch die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse sowie die aktuelle Motivation beeinflusst. Schließlich wird das Denken und Handeln von Menschen grundlegend von einer weiteren Dimension geprägt: von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese Haltung liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus – „hinter“ der Ebene der Disposition. Sie beeinflusst damit wesentlich den Prozess der Umsetzung von Wissen und Orientierungen in die Handlungspraxis. Diese Handlungsrealisierungen können einen routinehaften oder auch experimentellen bzw. krisenhaften Charakter haben.

Aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft resultiert das konkrete Handeln in der komplexen pädagogischen Situation, das seinerseits – zumindest implizit – evaluiert wird und dann auf Wissen, Motivation und Handlungspotenziale zurückwirkt. Hiermit ist auch der Bezug zum Prozessmodell des professionellen Handelns hergestellt: Im Zuge der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Ausbildung, oder auch später in der Berufspraxis, müssen einzelne Handlungssituationen immer wieder erfasst, analysiert, geplant, praktisch bewältigt, reflektiert und evaluiert werden.

Dieser forschende und selbst-reflexive Habitus sowie die mit ihm verbundene professionelle Haltung stellen einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar.



Die Expertenrunde hat es sich gemeinsam zur Aufgabe gemacht, basierend auf den unterschiedlichen fachlichen Qualifikationsprofilen für die Frühpädagogik zentrale berufliche Handlungsfelder für frühpädagogische Fachkräfte zu identifizieren. In einem weiteren Schritt wurden die für die erfolgreiche Bewältigung wichtiger Handlungsanforderungen benötigten Kompetenzen exemplarisch und vergleichend dargestellt. Das auf diese Weise entstandene erweiterte Qualifikationsprofil bezieht sich in seiner Entfaltung auf folgende drei Dimensionen:

- :: den Prozess des frühpädagogischen Handelns,
- :: die beruflichen Handlungsfelder, in denen die einzelnen Prozessschritte realisiert werden und
- :: die unterschiedlichen Ausbildungsprofile.

In Anlehnung an den PiK-Orientierungsrahmen sind in der ersten Dimension die einzelnen Prozessschritte frühpädagogischen Handelns benannt:

- :: Wissen und Verstehen
- :: Analyse und Einschätzung
- :: Recherche und forschendes Handeln
- :: Planung und Konzeption
- :: Organisation und Durchführung
- :: Evaluation

Die zweite Dimension beschreibt die von der Expertenrunde identifizierten beruflichen Handlungsfelder für frühpädagogische Fachkräfte:

- :: Arbeit mit Kindern
- :: Zusammenarbeit mit Familien und Familienbildung
- :: Organisation und Management
- :: Vernetzung und Sozialraum
- :: Arbeit in Unterstützungssystemen
- :: Wissenschaft und Forschung

¹⁷ Kapitel 6 wurde von folgenden Autoren verfasst: Yvonne Anders, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Hans Gängler, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Mathias Tuffentsammer.

Die dritte Dimension erweitert schließlich die bereits bestehende und in bisherigen Dokumenten verwendete Matrix um die unterschiedlichen Ausbildungsprofile¹⁸:

:: Fachschule

:: Bachelor

:: Master

Quer zu den Prozessschritten und Handlungsfeldern liegt die „Professionelle Haltung“, die als handlungsgenerierende Struktur „hinter“ der Ebene der Disposition liegt und die pädagogische Arbeit grundlegend beeinflusst.

Für die exemplarische Beschreibung der in den einzelnen Handlungsfeldern benötigten Kompetenzen wird das im vorangegangenen Kapitel formulierte Verständnis von Kompetenzentwicklung zugrunde gelegt.

¹⁸ Auf die Promotionsebene im frühpädagogischen Bereich wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da der Schwerpunkt dieser Publikation auf der Betrachtung der Ausbildungsprofile liegt.

Die Dimensionen des erweiterten Qualifikationsprofils können schematisch folgendermaßen dargestellt werden:

Übersicht 9 | Erweitertes Qualifikationsprofil des frühpädagogischen Ausbildungsprozesses

		PROZESSSCHRITTE						
HANDLUNGSFELDER		Wissen und Verstehen	Analyse und Einschätzung	Recherche und forschendes Handeln *	Planung und Konzeption	Organisation und Durchführung	Evaluation *	FACHSCHULE
	Arbeit mit Kindern	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Zusammenarbeit mit Familien	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Evaluation *
	Organisation/ Management	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Vernetzung/ Sozialraum	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Arbeit in Unterstützungssystem	-	-	-	-	-	-	
	Wissenschaft und Forschung	-	-	-	-	-	-	
	Sozialraum							
	Arbeit in Unterstützungssystem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Wissenschaft und Forschung **	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Evaluation *
	Sozialraum							
	Arbeit in Unterstützungssystem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Wissenschaft und Forschung	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

* Hierbei handelt es sich um handlungsfeldübergreifende Prozessschritte.
 ** Dies gilt insbesondere für Studiengänge mit einem forschungsorientierten Schwerpunkt.

Quelle: Eigene Darstellung

Ziel ist es, auf Grundlage dieses gemeinsamen Referenzrahmens für die unterschiedlichen Qualifikationssysteme sowie deren Niveaus und Profilbildungen eine größere Transparenz und Vergleichbarkeit der angestrebten Kompetenzen und Abschlüsse zu ermöglichen. Vom PiK-Orientierungsrahmen werden die Prozessschritte des frühpädagogischen Handelns übernommen und mit den von der Expertenrunde definierten Handlungsfeldern verbunden. Die Neuerung des ebenenübergreifenden Qualifikationsprofils besteht nun darin, dass die Matrix um die unterschiedlichen Ausbildungsprofile (Fachschule, B.A. und M.A.) erweitert wird.

Dieses Profil folgt, entsprechend den bereits existierenden Qualifikationsrahmen, der gedanklichen Linie von Erweiterung, Vertiefung und Profilbildung einzelner Ausbildungswege im Hinblick auf Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenzen und Selbstständigkeit.

Das Profil beschreibt die einzelnen Ausbildungs- und Studiengänge, ohne die Absolventinnen und Absolventen in „mehr oder weniger kompetent“ einzuteilen - vielmehr geht es darum, unterschiedliche Qualifikationsprofile in ihrer jeweiligen Spezifität abzubilden. In der dargestellten Grafik (vgl. Übersicht 9) deutet die gestrichelte Linie die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsorten an. Darüber hinaus soll sie auf die bereits bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Fachschule und Bachelor-Niveau verweisen sowie die Anschlüsse zwischen Bachelor und Master aufzeigen. In Anlehnung an andere Modelle professioneller Handlungskompetenz wird angenommen, dass Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten Lerngelegenheiten für den Erwerb von Kompetenzen bieten (vgl. Kunter/Kleickmann/Klusmann/Richter, 2011; Kleickmann/Anders, 2011). Diese Lerngelegenheiten können sich zwischen verschiedenen Ausbildungsorten sowohl in ihren inhaltlichen Schwerpunkten als auch in ihrer Instruktionsqualität unterscheiden. In welchem Ausmaß Studierende professionelle Kompetenzen erwerben, hängt allerdings in hohem Maße auch von der Nutzung der Lerngelegenheiten, von persönlichen Voraussetzungen wie kognitiven Fähigkeiten, Interessen und der Motivation der Studierenden ab.

Bei der Beschreibung der Kompetenzen, die die Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungsgänge der Frühpädagogik erwerben, geht die Expertenrunde also von Idealfällen aus. In diesem Sinne werden Kompetenzen beschrieben, die erworben werden können, wenn die Ausbildungsgänge die entsprechenden Lerngelegenheiten bieten, diese Lerngelegenheiten von den Absolventinnen und Absolventen entsprechend genutzt werden und gegebenenfalls durch persönliche Interessenlagen verstärkt werden.

6.1 Die „Professionelle Haltung“

Kompetentes frühpädagogisches Handeln im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder setzt entsprechend des DQR neben Fachkompetenzen ausgeprägte personale Kompetenzen voraus. In dem von der Expertenrunde zugrunde gelegten Prozessmodell, das sich auf konkrete Handlungssituationen in den verschiedenen Handlungsfeldern bezieht, liegt die professionelle Haltung als kontinuierlich zu entwickelnde Kernkompetenz jeweils hinter den anderen Dimensionen.

Die professionelle Haltung bezieht sich einerseits auf ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Die professionelle Haltung wird durch biografische Selbstreflexion sowie durch die Fertigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflexion pädagogischer Handlungspraxis im Prozess der Ausbildung entwickelt und gefestigt.

In Bezug auf die professionelle Haltung sollen die angestrebten Kompetenzen bezogen auf die drei Ausbildungsprofile Fachschule, Bachelor und Master nun exemplarisch dargestellt werden.

- :: Im ersten Schritt werden dabei die mit einer fachschulischen Qualifikation angestrebten Kompetenzen formuliert, die auch für die Bachelor-Ebene als grundlegend vorausgesetzt werden. Am Ende sind die spezifischen Stärken und Schwerpunktbildungen des fachschulischen Ausbildungsprofils noch einmal zusammenfassend dargestellt.
- :: Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt die Spezifika der hochschulischen Ausbildung auf Bachelor-Niveau herausgearbeitet, um deutlich zu machen, welches Kompetenzprofil mit einem akademischen Studium der Kindheitspädagogik verbunden ist.
- :: Schließlich wird in einem dritten Schritt deutlich gemacht, welche darüber hinausgehenden Kompetenzen im Bereich der professionellen Haltung auf Master-Ebene angestrebt werden.

Im fachschulischen Ausbildungsprofil wird zunächst die anzustrebende professionelle Haltung in den Kategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit im Sinne von Selbstkompetenz beschrieben. Das derzeit in Arbeit befindliche „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ orientiert sich am Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 10. November 2010. Die nachfolgende Darstellung reduziert die im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil enthaltenen Ausführungen zur Sozialkompetenz und Selbstständigkeit auf den Bereich der frühen Kindheit. Für die Hochschulen wird keine Differenzierung der anzustrebenden professionellen Haltung in den Kategorien Sozialkompetenz und

Selbstständigkeit nicht vorgenommen, da sich das KMK-Qualifikationsprofil lediglich auf die Ebene der Fachschulen bezieht.

SOZIALKOMPETENZ

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule**

- :: sind der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant.
- :: akzeptieren Vielfalt und Komplexität gesellschaftlicher Lebenslagen in einer demokratischen Gesellschaft.
- :: respektieren und beachten Vielfalt und Komplexität in sozialen Kontexten und bejahen diese als Quelle von Lernerfahrungen sowie als Möglichkeit der Initiierung und Mitgestaltung von Bildungsprozessen.
- :: pflegen einen Kommunikationsstil auf Grundlage wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung.
- :: zeigen Empathie für Kinder und ihre Familien sowie deren unterschiedliche Lebenslagen.
- :: respektieren die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern.
- :: handeln präventiv gegenüber Tendenzen der Exklusion.
- :: sind in der Lage, pädagogische Beziehungen aufzubauen und professionell zu gestalten.
- :: berücksichtigen die Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehungen bei der pädagogischen Arbeit.
- :: haben ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit.
- :: sehen Kinder als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung.
- :: unterstützen die Entwicklung der Kinder.
- :: unterstützen Kinder dabei, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.
- :: fördern die Selbstbildungspotenziale von Kindern.
- :: fördern die Bereitschaft von Kindern, produktiv und selbstständig Probleme zu lösen.

- :: übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen.
- :: verfügen über die Fertigkeit, vorausschauend initiativ zu sein und selbstständig im Team zu arbeiten.
- :: besitzen die Fertigkeit zur Kooperation mit allen Akteuren des Arbeitsfeldes.

SELBSTSTÄNDIGKEIT

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule**

- :: reflektieren die eigene Sozialisation und Berufsmotivation.
- :: sind sich bewusst, dass sie für Kinder eine Vorbildfunktion haben.
- :: reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung.
- :: haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags.
- :: haben die Bereitschaft zur Überprüfung eigener Werte, Normen und Stereotype auf Grundlage einer stetigen Reflexion und Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen und religiösen Prägungen.
- :: reflektieren die biografischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für die Entwicklung ihrer beruflichen Identität.
- :: sind in der Lage, ein pädagogisches Ethos zu entwickeln, prozessorientiert zu reflektieren und Erkenntnisse argumentativ zu vertreten.
- :: lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen.
- :: verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen, um diesen nachhaltig zu gestalten.
- :: besitzen die Fertigkeit, die Berufsrolle als Erzieherin und Erzieher weiterzuentwickeln.

Mit Blick auf die formulierten sozialen und personalen Kompetenzen lässt sich die in der fachschulischen Ausbildung anzustrebende professionelle Haltung zusammenfassend als eine primär kind- bzw. adressatenzentrierte Haltung und Einstellung beschreiben, die die Fachschulabsolventinnen und -absolventen empathisch und beziehungsfähig in eine wahrnehmende Beob-

achtung bringt und die ihnen fachlich abgesichert den Umgang mit Differenz und Ungewissheit ermöglicht.

Die Ausbildung einer professionellen Haltung ist immer auch auf kontextbezogene, praktische Erfahrungen und ein systematisiertes Lernen in der Praxis angewiesen. Gerade durch die Ermöglichung von Praxiserfahrungen und methodisch angeleiteter Praxisreflexion entwickelt sich eine berufliche Identität, die unter anderem auch personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Begeisterungsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und zur Übernahme von Verantwortung beinhaltet. Durch die enge Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis werden die für die Gestaltung einer ressourcenorientierten pädagogischen Interaktion und die für die Kooperation aller an der pädagogischen Arbeit Beteiligten benötigten kommunikativen Kompetenzen nachhaltig angeregt und gefördert.

In der fachschulischen Ausbildung mit ihrem persönlichkeits- und handlungsorientierten Ansatz werden basierend auf dem Erwerb der nötigen fachlichen Kompetenzen die relevanten biografischen und persönlichen Anteile der Absolventinnen und Absolventen gleichrangig in die Ausbildung integriert. Die Entwicklung einer professionellen Haltung ist deshalb für die Fachschulausbildung ein integrativer Bestandteil im Sinne einer Stärkung der professionellen Beziehungs- und Bildungsarbeit der auszubildenden Fachkräfte.

Im Folgenden werden zunächst die Besonderheiten der professionellen Haltung aufgeführt, die im Rahmen frühpädagogischer Bachelor-Studiengänge angestrebt werden. Die im Fachschulrahmen formulierten Kompetenzen werden dabei als grundlegend vorausgesetzt.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs sind darüber hinaus in der Lage,**

- :: auch in überraschenden, sehr komplexen, herausfordernden bzw. belastenden Handlungssituationen professionell zu handeln.
- :: in der Alltagspraxis auf wissenschaftlich theoretisches Wissen sowie reflektiertes Erfahrungswissen zurückzugreifen und dabei das eigene Handeln - in der Planung oder auch in der nachträglichen Reflexion - fachlich differenziert zu begründen.
- :: sich in ein kritisches Verhältnis zu sich selbst und zur eigenen Handlungspraxis zu setzen. Hierbei entwickeln sie Strategien für die eigene professionelle Weiterentwicklung.
- :: ihre eigene Bildungsgeschichte als Prozess lebenslangen Lernens wahrzunehmen, den sie selbst zu jedem Lebenszeitpunkt aktiv gestalten.
- :: sich regelmäßig in ihrem fachlichen Wissen und Können fortzubilden und notwendige Fort- und Weiterbildungsinhalte zu identifizieren.

- :: auf Grundlage einer diversitätssensiblen, vorurteilsbewussten und ressourcenorientierten Haltung mit Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität zu agieren und dafür Sorge zu tragen, dass dies in ihrem professionellen Umfeld berücksichtigt wird. In diesem Zusammenhang identifizieren sie sich mit den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention, reflektieren diese in ihrer Bedeutung für die pädagogische Arbeit und übernehmen aktiv Verantwortung für die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern.
- :: sich – insbesondere wenn ihr Bachelor-Studiengang forschungsorientiert ausgerichtet ist – auf Grundlage forschungsmethodischer Kompetenzen in einigen Kernmethoden und der damit verbundenen methodisch kontrollierten Fremdheitshaltung dem Praxisfeld zuzuwenden. Hierbei generieren sie systematisch Erkenntnisse zu Fragen, die sich aus diesem Praxisfeld herausstellen.
- :: durch methodisch abgesichertes Vergleichen und In-Beziehung-Setzen von Fällen und Situationen, vom Besonderen des Einzelfalls auf etwas Allgemeines zu schließen und dann im Rekurs auch wieder generalisierungsfähige Erkenntnisse zu nutzen, um Einzelfälle zu betrachten und zu verstehen.
- :: 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.
- :: insbesondere wenn ihr Bachelor-Studiengang einen Forschungsschwerpunkt besitzt, Fragen nachzugehen, die sich im Arbeitsfeld im Rahmen praxisnaher und anwendungsorientierter Forschung ergeben. Sie wählen geeignete Methoden aus, erheben empirische Daten und werten diese methodisch sicher aus. Dabei reflektieren sie kontinuierlich den Theorie-Praxis-Zusammenhang. Auf Bachelor-Ebene ist hier keine voll ausgebildete Grundlagenforschungskompetenz gemeint, sondern beispielsweise die Entwicklung eines Elternfragebogens und dessen Auswertung oder die systematische und methodisch begründete Durchführung und Auswertung von Gesprächen mit Kindern zu einem bestimmten Thema.
- :: insbesondere wenn sich ihr Bachelor-Studiengang durch einen Schwerpunkt im Bereich von Leitung und Management auszeichnet, verschiedene fachliche und nicht fachliche Akteure des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfelds mit ihren spezifischen Hintergründen, Potenzialen und Beteiligungsmöglichkeiten in den Prozess der Gestaltung des pädagogischen Kontextes einzubeziehen.
- :: Vernetzungsprozesse zu gestalten, zu steuern und zu evaluieren.
- :: im Rahmen multidisziplinärer Kooperationen unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der eigenen beruflichen Rolle

aufgabenbezogene Lösungsstrategien zu entwickeln. Dabei erkennen sie die Grenzen eigener Möglichkeiten und der eigenen Verantwortung und sind in der Lage, weitergehende Unterstützung zu empfehlen oder heranzuziehen.

- :: ihre professionelle und an ethischen Prinzipien orientierte Grundhaltung in Bezug auf einen offenen, wertschätzenden, ressourcenorientierten und diversitätssensiblen Umgang mit Kindern, Familien und anderen Akteuren in die organisatorische Gestaltung der Arbeit in einer Einrichtung einzubringen.
- :: geeignete Praxiskonzepte zu entwickeln, den Prozess der Umsetzung zu lenken und das Team dabei im Rahmen kollegialer Beratung zu beteiligen. Dabei sichern, dokumentieren und analysieren sie die Prozesse und Ergebnisse kontinuierlich.

Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** definieren sich in ihrer professionellen Haltung wie Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Studiengangs. Darüber hinaus

- :: verfügen sie über die Kompetenz, eigenverantwortlich Leitungsaufgaben zu entwickeln, zu strukturieren und ein Team in seiner Arbeit anzuleiten.
- :: verstehen sie sich und wirken als Multiplikatoren, indem sie systematisch dafür sorgen, dass alle Personen in ihrem professionellen Umfeld sich auf die Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes bzw. Erwachsenen beziehen.
- :: sehen sie sich als aktive Gestalter einer konstruktiven Kommunikation und Interaktion zwischen allen fachlichen und nicht fachlichen Akteuren des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfelds.
- :: entwickeln sie pädagogische Vorstellungen und professionelle Denkweisen eigenständig und kontinuierlich unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse weiter und reflektieren den Theorie-Praxis-Zusammenhang kontinuierlich.
- :: verstehen sie sich als öffentlich wahrgenommene Vermittler zwischen den Interessen von Kindern, ihren Familien und unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen.
- :: nutzen sie die Chancen, die sich aus multikultureller Vielfalt und Vielfalt für Kinder, Familien und Fachkräfte ergeben, aktiv und konzeptionell für die professionelle Weiterentwicklung des Teams und die Qualitätssicherung der Institution.
- :: reflektieren sie professionelle und ethische Standards vor dem Hintergrund aktueller fachwissenschaftlicher Diskussionen und unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen, bewerten diese und entwickeln sie eigenständig weiter.

- :: erkennen sie, wenn andere im professionellen Umfeld die Grenzen eigener Möglichkeiten und eigener Verantwortung überschreiten und verfügen über die Möglichkeit, in diesem Fall andere Unterstützungssysteme einzubinden.
- :: setzen sie sich für eine Weiterentwicklung ethischer und philosophischer Grundhaltungen unter Berücksichtigung von Trägerautonomie und -pluralität von Kindertageseinrichtungen ein.
- :: bewerten sie Ergebnisse frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsforschung unter Berücksichtigung ihrer pädagogischen Praxis kritisch und entwickeln daraus eigene Fragestellungen.
- :: engagieren sie sich bei der Weiterentwicklung von Systemen professionellen Lernens.
- :: entwickeln sie ihre Rolle als pädagogische Fachkraft und Leitungsperson fortwährend aktiv und in Auseinandersetzung mit allen beteiligten Berufsgruppen weiter.

6.2 Die Handlungsfelder

Anhand zentraler professioneller Handlungsanforderungen werden die in den Ausbildungsprofilen Fachschule, Bachelor und Master angestrebten Kompetenzen exemplarisch für die von der Expertenrunde identifizierten Handlungsfelder der Frühpädagogik dargestellt.

Für die Prozessschritte „Recherche und forschendes Handeln“ und „Evaluation“ sind die Kompetenzen nicht nach Handlungsfeldern differenziert aufgeführt. Grundlegende Recherchekompetenzen werden in allen drei Ausbildungsprofilen erworben. Für das Bachelor- und Master-Niveau gilt, dass sich im Bereich „Recherche und forschendes Handeln“ die forschende Haltung, aber auch die Methoden der systematisch forschenden Erkenntnisgewinnung in den einzelnen Handlungsfeldern nicht grundlegend unterscheiden. Dasselbe gilt für die Methoden der systematischen Erkenntnisgewinnung im Rahmen von Evaluationsforschung. Beide Prozessschritte des frühpädagogischen Handelns sind demnach handlungsfeldübergreifende Prozessschritte und werden als solche den einzelnen Handlungsfeldern vorangestellt.

Auf eine vollständige Kompetenzaufzählung, wie sie im PiK-Orientierungsrahmen für die Bachelor-Ebene und im WiFF-Qualifikationsprofil für die Fachschulebene vorgelegt wurden, soll hier verzichtet werden. Die exemplarische und vergleichende Darstellung der Ergänzung und Vertiefung von Kompetenzen im Rahmen der drei Ausbildungsprofile soll vielmehr anhand der zugrunde liegenden Systematik verdeutlicht werden, die dann auf weitere Handlungsanforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern übertragen werden kann. Diese Vorgehensweise entspricht der grundlegenden Überzeugung der Autoren, dass sich frühpädagogische Ausbildungen und damit auch die angestrebten Kompetenzprofile kontinuierlich den aktuellen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und fachpraktischen Anforderungen und Qualitätsstandards anpassen müssen.

Bei der exemplarischen Auswahl zentraler Handlungsanforderungen hat sich die Expertenrunde weitgehend an der Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation“ von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009) orientiert. Ausgewählt wurden die Handlungsanforderungen:

- :: Beobachtung und Dokumentation,
- :: Beteiligung und Mitbestimmung aller Eltern,
- :: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung,
- :: Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule sowie
- :: Fachberatung von Kindertageseinrichtungen.

PROZESSSCHRITT „RECHERCHE UND FORSCHENDES HANDELN“

Die Absolventinnen und Absolventen **der Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: Recherchen zu Fragestellungen und Inhalten des Tätigkeitsfeldes vorzunehmen.
- :: mit systematischer Recherche fachliche Literatur und Datenbestände aufzufinden, diese der Fragestellung angemessen zu interpretieren und die Erkenntnisse in die pädagogische Gruppenarbeit zu integrieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: im pädagogischen Alltag eine forschende Haltung einzunehmen.
- :: aus der Praxis heraus Forschungsfragen zu identifizieren und diese gezielt sowie systematisch zu präzisieren und zu operationalisieren, so dass sie einer weiteren wissenschaftlichen Analyse zugänglich sind.
- :: ausgehend von grundlegenden und exemplarisch vertieften Kenntnissen über Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung Forschungsfragen nachzugehen.
- :: Forschung methodisch und ethisch kritisch zu hinterfragen.
- :: in ihre Praxisforschung auch Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen miteinzubeziehen und den Mehrwert dieser Integration darzustellen.
- :: durch Forschung gewonnene Erkenntnisse für Qualitätsentwicklungsprozesse zu nutzen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: auf Grundlage von Wissenschaftstheorie wissenschaftliche Standards sowie qualitative und quantitative Forschungsmethoden und deren Anwendung weiterzuentwickeln, jeweilige Forschungsfragen und -subjekte anzupassen und durch systematische Vernetzung Erkenntnisse besonderer Güte zu produzieren.
- :: auf Basis ihres Wissensstandes und ihrer pädagogischen Erfahrungen eigenständig Forschungsbedarfe und aktuelle Forschungsfragen zu identifizieren und hieraus Ideen und Designs für Forschungsprojekte abzuleiten.
- :: Forschungsprojekte in ihren einzelnen Prozessschritten zu planen und durchzuführen und dabei mit einem Team und externen Partnern zu kooperieren.
- :: ihre Tätigkeit als Prozess wahrzunehmen, der sich verändernde gesellschaftliche Situationen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien

widerspiegelt und der dementsprechend auch selbst fortwährend Veränderungen unterliegt.

- :: mit Unsicherheiten im Forschungsverlauf sowie notwendigen Veränderungen bzw. Nachsteuerungen souverän umzugehen und ggf. eine methodische Beratung hinzu zu ziehen.
- :: die Inhalte von Wissenschaft und Forschung einem Fachpublikum und wissenschaftsfernen Personen zu vermitteln.

Die hier formulierten Kompetenzen können auf alle folgenden Handlungsfelder übertragen werden.

PROZESSSCHRITT „EVALUATION“

Die Fertigkeit, eigenes Handeln systematisch zu reflektieren und zu evaluieren ist eine Grundkompetenz aller frühpädagogischen Fachkräfte.

Darüber hinaus erwerben Frühpädagoginnen und Frühpädagogen bereits auf Bachelor-Niveau grundlegende Kompetenzen, um spezifische Interventionen oder Strategien in einer Institution mit wissenschaftlich fundierten Methoden zu evaluieren.

Absolventinnen und Absolventen von Bachelor- und Master-Studiengängen handeln generell mit einem kritisch-konstruktiven, prüfenden Blick in Bezug auf ihr eigenes professionelles Handeln und ihr professionelles Umfeld und sind an stetiger Verbesserung interessiert.

Sie sind in der Lage, frühpädagogische Konzeptionen, eigenes pädagogisches Handeln sowie organisatorische Abläufe durch eine systematische und Gütekriterien folgender Evaluation auf den Prüfstand zu stellen. Im Kontext von Studienschwerpunkten und damit verbundenen Vertiefungsmöglichkeiten entwickeln sie die dafür erforderliche Kompetenz, grundlegende Verfahren der externen und internen Fremd- und Selbstevaluation pädagogischen Handelns bedarfsgerecht auszuwählen, einen praxisnahen Evaluationsprozess zu planen, geeignete Methoden adäquat anzuwenden und die erhobenen Daten zielführend auszuwerten. Dabei entwickeln sie vor allem partizipative Modelle für Evaluationsprozesse und leiten aus den Ergebnissen Zielperspektiven und Handlungsstrategien ab, die für auf Austausch angelegte Qualitätsentwicklungsprozesse im Team sowie Organisationsentwicklung genutzt werden können.

Evaluation ist ebenso wie Wissenschaft und Forschung eines der zentralen Berufs- und Handlungsfelder für Absolventinnen und Absolventen eines Master-Studiengangs. In frühpädagogischen Bachelor-Studiengängen generell und insbesondere in solchen mit einem ausgewiesenen forschungsmethodischen Schwerpunkt oder mit einem Schwerpunkt im Bereich „Leitung und

Management“ erwerben die Studierenden ebenfalls grundlegende Kompetenzen für Tätigkeiten im Rahmen von praxisnaher Evaluationsforschung. Grundvoraussetzung für die Implementierung von evaluativen Ansätzen, die systematisch der Frage nach der Wirksamkeit und den Wirkungen professionellen Handelns nachgehen sowie die gewonnenen Erkenntnisse für Qualitätsentwicklungsprozesse nutzen, ist eine professionelle selbstreflexive Haltung.

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: die eigene Rolle in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für das selbstgesteuerte Handeln zu entwickeln.
- :: die eigene verbale und nonverbale Kommunikation in ihrer Wirkung auf Kinder zu reflektieren und nachhaltig weiterzuentwickeln.
- :: Beobachtungsergebnisse und Interpretationen im fachlichen Austausch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien zum jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes auszutauschen, zu überprüfen und zu vertreten.
- :: die ausgewählten theoretischen Ansätze und Verfahren hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch zu überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterzuentwickeln.
- :: ein breites Spektrum an Methoden, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder differenziert wahrzunehmen, zu dokumentieren und als Grundlage für das pädagogische Handeln zu beurteilen.
- :: die eigene Vorbildrolle, das eigene Menschenbild sowie die eigenen Ziele in Entwicklungs- und Bildungsprozessen wahrzunehmen und zu reflektieren.
- :: die Bewertung sowie die Durchführung von Bildungsangeboten und Projekten methodisch und nach theoriegeleiteten Kriterien zu reflektieren.
- :: eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des gruppenpädagogischen Handelns anhand der Ergebnisse zu bewerten und zu vertreten.
- :: die eigene Rolle in Gruppenprozessen beabsichtigt und unbeabsichtigt zu reflektieren und nachhaltig zu verändern.
- :: Gruppenprozesse kritisch zu würdigen und daraus weiterführende Ideen und Zielsetzungen zu entwickeln und zu vertreten.
- :: die gewählten Beobachtungsverfahren und Beobachtungsinstrumente auf ihre Wirksamkeit in gruppenpädagogischen Prozessen anhand von Kriterien zu bewerten und ggf. zu verändern.

- :: die Durchführung von Bildungsangeboten und Projekten theoriegeleitet zu reflektieren, weiterzuentwickeln und zu vertreten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: eingesetzte Methoden und Verfahren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit differenziert zu überprüfen, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu beurteilen und neue Lösungen zu erarbeiten.
- :: grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Evaluationsforschung und Möglichkeiten der Selbstevaluation in der Praxis anzuwenden.
- :: Evaluationsverfahren bedarfsgerecht auszuwählen, zu planen, umzusetzen und die erhobenen Daten systematisch auszuwerten.
- :: partizipative Modelle für Evaluationsprozesse zu entwickeln und umzusetzen.
- :: aus der Evaluation Zielperspektiven und Handlungsstrategien abzuleiten.
- :: sich auf Grundlage einer forschenden Haltung mit Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit auseinanderzusetzen, um diese zu analysieren und zu beurteilen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: verschiedene Evaluationsmethoden sowie multivariate Verfahren im Rahmen der Wirkungsforschung auf Grundlage wissenschaftlich fundierten Wissens im professionellen Alltag zu implementieren.
- :: zwischen Evaluationsforschung zu wissenschaftlichen Zwecken und praxisorientierten Evaluationen zur Verbesserung der Qualität der Praxis zu differenzieren.
- :: verschiedene Evaluationsmethoden reflektiert zu analysieren und zu bewerten sowie diese in Bezug auf den Einsatz in der pädagogischen Praxis oder der Forschung anzupassen.
- :: die Durchführung einer Evaluation verantwortlich zu planen, umzusetzen und ein Team dabei zu koordinieren und anzuleiten.
- :: hohe Sensibilität bezüglich möglicher Vorbehalte gegen Evaluationen zu entwickeln, darauf einzugehen und eine hohe Kommunikationsfertigkeit in Bezug auf Ziele, Begründung und Ergebnisse einer Evaluation zu verinnerlichen.
- :: in einer leitenden Position mit allen Beteiligten einer Evaluation effektiv und konstruktiv zusammenzuarbeiten.

- :: Interessen von Familien, Kindern, pädagogischen Fachkräften, Trägern und anderen beteiligten Akteuren in Bezug auf die Evaluation zu reflektieren.
- :: die Akzeptanz für Evaluation bei allen beteiligten Gruppen herzustellen und im Prozess als Mediator zu agieren.
- :: den Bildungsauftrag in Abhängigkeit vom Wertesystem der Gesellschaft und unter Berücksichtigung des Wandels zur Wissensgesellschaft methodengeleitet zu analysieren und zu bewerten.
- :: die Ergebnisse der (Fach-) Öffentlichkeit und den an der Evaluation beteiligten Gruppen darzustellen.
- :: einen Prozess der partizipativ und auf Austausch angelegten Qualitätsentwicklung zu steuern.

Die hier im Prozessschritt formulierten Kompetenzen können auf alle folgenden Handlungsfelder übertragen werden.

6.2.1 Handlungsfeld 1: Arbeit mit Kindern (Bildung, Betreuung, Erziehung)

In diesem Handlungsfeld geht es um die grundlegenden Tätigkeitsbereiche einer frühpädagogischen Fachkraft: die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern und mit Kindergruppen, die sowohl den Aspekt der Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kindern bzw. der Kinder untereinander beinhaltet, als auch die Begleitung und Förderung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Wer in Kindertageseinrichtungen Kinder betreut, erzieht und bildet, muss über ein fachwissenschaftlich fundiertes Wissen über die Entwicklung, die Sozialisation sowie die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern verfügen. Der exemplarisch ausgewählte Bereich frühpädagogischen Handelns im Handlungsfeld 1 ist die Handlungsanforderung „Beobachtung und Dokumentation“.¹⁹

WISSEN UND VERSTEHEN

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über

- :: ein breites und integriertes Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zum Entwicklungsstand und zu Entwicklungsprozessen von Kindern.
- :: ein grundlegendes Wissen über wissenschaftliche Gütekriterien von Beobachtungs-, Dokumentations- und Auswertungsverfahren.
- :: ein grundlegendes Wissen über typische Fehler bei der Anwendung von Beobachtungs-, Dokumentations- und Auswertungsverfahren sowie Wege zur Vermeidung dieser Fehler.
- :: ein grundlegendes Wissen über Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: didaktisches Grundlagenwissen zur systematischen Förderung von Kindern auf Grundlage der Ergebnisse von Beobachtung.
- :: grundlegendes Wissen über methodische Standards diagnostischer und pädagogischer Verfahren zur Entwicklungsbeobachtung.
- :: breites, wissenschaftlich fundiertes und aktuelles Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zum Entwicklungsstand von Kindern.

¹⁹ Bei dieser Handlungsanforderung liegt der Fokus auf Tätigkeiten der Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: umfassendes Wissen über wissenschaftliche Gütekriterien von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.
- :: vertieftes Wissen über verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Praxis und Forschung.
- :: wissenschaftlich fundiertes Wissen über typische Fehler bei der Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie Wege zur Vermeidung dieser Fehler.
- :: umfassendes Wissen über Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.
- :: vertieftes Wissen über wissenschaftliche Verfahren der Konstruktion von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.

ANALYSE UND EINSCHÄTZUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Beurteilung des Entwicklungs- und Lernstandes von Kindern als Ausgangspunkt weiterführender pädagogischer Arbeit zu reflektieren.
- :: Bedürfnisse, Interessen und Potenziale von Kindern zu analysieren und diese bezüglich ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu beurteilen.
- :: Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines Kindes zu erfassen.
- :: soziale Gruppenprozesse und das eigene professionelle Verhalten systematisch und methodisch fundiert zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten.
- :: die Entwicklung von Kindern zu beobachten, zu verstehen und zu analysieren.
- :: einerseits fallbezogene und fallübergreifende sowie andererseits situationsbezogene und situationsübergreifende Erkenntnisse zu gewinnen und miteinander in Beziehung zu setzen.
- :: spezifische Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern systematisch zu erfassen und einzuordnen.
- :: die Passgenauigkeit der eingesetzten Dokumentationsverfahren zu analysieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Stärken und Schwächen von Analyse- und Dokumentationsverfahren auf Grundlage wissenschaftlicher Kriterien zu analysieren und zu reflektieren.
- :: mithilfe ihrer Methodenkompetenz die Verfahren, sowohl für die pädagogische Praxis als auch für wissenschaftliche Fragestellungen, auszuwählen und anzuwenden.
- :: die Akzeptanz des Einsatzes von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im professionellen Umfeld wahrzunehmen, zu reflektieren und mögliche Hindernisse durch Partizipation auszuräumen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: die unterschiedlichen Erfordernisse von pädagogischer Praxis sowie Wissenschaft und Forschung in Bezug auf Beobachtungs- und Dokumentationssysteme vergleichend einzuschätzen.
- :: auf Basis ihres umfassenden Wissens eigene Anwendungsfehler und die Anwendungsfehler anderer wahrzunehmen, zu analysieren und hieraus Fort- und Weiterbildungsbedarf im professionellen Umfeld abzuleiten.
- :: die Stärken und Schwächen der Analyse- und Dokumentationsverfahren unter Berücksichtigung des jeweiligen Anwendungsfelds zu analysieren und hieraus Veränderungen abzuleiten.
- :: aufgrund ihres wissenschaftlich fundierten Methodenwissens Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden für den Einsatz in Forschung und Praxis weiterzuentwickeln.
- :: eine Weiterentwicklung von Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden unter besonderer Berücksichtigung sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen, kultureller Gegebenheiten und Bedürfnisse von Kindern, Familien, Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten.

RECHERCHE UND FORSCHENDES HANDELN

Vgl. Kapitel 6.2.

PLANUNG UND KONZEPTION

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: verschiedene Beobachtungsinstrumente, Beobachtungsmethoden und Dokumentationsverfahren unter Berücksichtigung festgelegter Beobachtungsschwerpunkte und Indikatoren in der Entwicklung von Kindern konzeptionell zu nutzen.
- :: pädagogische Angebote auf Grundlage eines Bildungsplans, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen sowie unter Einbeziehung der individuellen Lebenssituation des Kindes und seines sozialen Kontextes kind- und gruppenbezogen zu planen.
- :: Maßnahmen im Kontext von Kinderschutz, Sicherheit, Gesundheit und Hygiene auf Grundlage von Beobachtung und Dokumentation sowie rechtlicher Bestimmungen einzuleiten und deren Einhaltung zu überprüfen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: systematische Kenntnisse von Methoden der Planung und Konzeption von Beobachtung und Dokumentation sowie die Fertigkeit, diese auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen anzuwenden und kritisch zu reflektieren.
- :: die Fertigkeit, geeignete Maßnahmen aus Analysen der Lebenssituationen und der wissenschaftlich fundierten Überprüfung von Konzepten, Modellen und Zugangswegen zur Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen für die pädagogische Konzeption abzuleiten.
- :: Möglichkeiten für den Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen zu entwickeln und sich selbst und andere darauf vorzubereiten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: bei der Planung und Konzeption von Beobachtung und Dokumentation für wissenschaftliche Zwecke, die damit verbundenen besonderen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, ohne die pädagogische Arbeit zu beeinträchtigen.
- :: mögliche Faktoren, die die Validität einer wissenschaftlichen Beobachtung und Dokumentation beeinträchtigen könnten, zu antizipieren und auszuschalten.
- :: als Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu fungieren sowie mit Empathie Praktiker zur wissenschaftlichen Beobachtung und Dokumentation anzuleiten.
- :: Beobachtung und Dokumentation als Teil kurz- und langfristiger Forschungsprojekte einzuplanen und für diese Zwecke weiterzuentwickeln.

- :: aus Ergebnissen der Erfassung von Lebenssituationen, Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen sowie unter Berücksichtigung forschungsbasierter Anforderungen und Realisierbarkeit in der unmittelbaren pädagogischen Praxis Formen gelingender Zusammenarbeit abzuleiten und systematisch sowie konzeptionell zu berücksichtigen.

ORGANISATION UND DURCHFÜHRUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: entwicklungs- und bindungsförderliche pädagogische Arbeit auf Grundlage der diagnostizierten Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lernwege von Kindern zu gestalten.
- :: ein entwicklungsförderndes Umfeld unter Beachtung der Lebenswelten und Gruppeninteressen von Kindern zu gestalten.
- :: den Alltag und die Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung selbstverantwortlich zu gestalten und die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen.
- :: Beziehungen zu Kindern auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Beobachtungsergebnissen unter Einbeziehung des Teams zu reflektieren und zu gestalten.
- :: Bildungsprozesse von Kindern systematisch zu beobachten und zu dokumentieren.
- :: Bildungs- und Selbstbildungsprozesse auf Grundlage der Analyse von Lebenswelten, Lebenssituationen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder zu ermöglichen, zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen.
- :: Analyse-, Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsprozesse der Erziehung und Bildung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zu erfassen sowie zielgruppenbezogen und situationsgerecht umzusetzen.
- :: Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mit Bezug auf den Entwicklungsstand eines Kindes anzuwenden.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: partizipative Maßnahmen für die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen zu initiieren, auf deren Erfolg hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

- :: Analyse-, Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsprozesse der Erziehung und Bildung in frühpädagogischen Arbeitsfeldern zu erfassen und diese adressatenorientiert zurückzumelden.
- :: Methoden der Beobachtung und Dokumentation in ihrer Nützlichkeit für verschiedene Anwendungskontexte pädagogischer Praxis und Wissenschaft reflektiert zu bewerten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: ein Team in der Durchführung von Beobachtung und Dokumentation systematisch anzuleiten.
- :: Organisation und Durchführung von Beobachtung und Dokumentation weiterzuentwickeln, so dass Potenziale der Vielfalt von Lebenslagen, Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Familien genutzt werden.
- :: die Notwendigkeit und Vorteile einer wissenschaftlich fundierten Beobachtung und Dokumentation auch gegenüber methodenfernen Menschen zu vermitteln und zu kommunizieren.
- :: ethische Standards bei der Organisation und Durchführung von Beobachtung und Dokumentation kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

EVALUATION

Vgl. Kapitel 6.2.

6.2.2 Handlungsfeld 2: Zusammenarbeit mit Familien und Familienbildung

Das Handlungsfeld umfasst die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Bezugspersonen. Frühpädagogische Fachkräfte planen, konzipieren und realisieren auf Grundlage fachtheoretischer Kenntnisse professionell gestaltete Begegnungen mit Eltern und bedarfsgerechte Angebote für Eltern sowie andere Bezugspersonen der Kinder. Ziel ist es, Eltern und Bezugspersonen in ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen und die Ressourcen des sozialen Umfelds einzubeziehen. Der exemplarisch ausgewählte Bereich frühpädagogischen Handelns im Handlungsfeld 2 ist die Handlungsanforderung „Beteiligung und Mitbestimmung aller Eltern“.

WISSEN UND VERSTEHEN

- Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über ein
- :: breites und integriertes Wissen über familiäre Lebenssituationen in ihren sozialräumlichen Bezügen sowie über die Einflüsse kultureller Prägung und ethnischer Zugehörigkeit.
 - :: breites und integriertes berufliches Wissen verschiedener Modelle, Methoden und Formen der Zusammenarbeit mit Familien.
 - :: integriertes Fachwissen rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderer Bezugspersonen.
 - :: breites und integriertes Wissen in Bezug auf Gesprächsführung und Kommunikationstheorien.
 - :: grundlegendes Wissen zur Gestaltung und Unterstützung entwicklungsförderlicher Interaktionen.
 - :: breites und integriertes berufliches Wissen über Modelle und Methoden zur Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogische Prozesse, einschließlich aktueller fachlicher Entwicklungen.
 - :: breites und integriertes berufliches Wissen über allgemeine und regionale Unterstützungssysteme für Familien und Bezugspersonen, einschließlich aktueller fachlicher Entwicklungen.
 - :: breites Wissen zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen in den unmittelbaren pädagogischen Alltag.
 - :: grundlegendes Wissen über Konzepte und Modelle der Eltern- und Familienbildung im europäischen Kontext.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: wissenschaftlich fundiertes Wissen relevanter Bezugswissenschaften, das ihnen ein komplexes Verständnis der Bedeutung der Lebenssituationen von Familien und anderen Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung ermöglicht.
- :: breites und wissenschaftlich fundiertes Wissen zu familialen Lebenswelten und deren Vielfalt.
- :: ein vertieftes Verständnis verschiedener Modelle und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen sowie der Integration von Eltern in verschiedenen Lebenssituationen in den vielfältigen Alltag der Kindertageseinrichtung.
- :: vertiefte Kenntnisse über nationale und internationale empirische Studien zu Konzepten und einzelnen Modellen der Erziehungspartnerschaft und Förderung elterlicher Kompetenzen.
- :: vertieftes Wissen über passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen.
- :: einen Überblick über Modelle der Eltern- und Familienbildung und deren institutionelle Realisierung.
- :: Kenntnisse zur Team- und Leitbildentwicklung im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern.
- :: Kenntnisse über weitergehende Hilfen und entsprechende Institutionen für Familien in besonderen Lebenslagen oder Krisen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: vertiefte didaktische Kenntnisse zu Methoden und Verfahren der Eltern- und Familienbildung auf System-, Methoden- und institutioneller Ebene unter Berücksichtigung internationaler Perspektiven.
- :: vertieftes didaktisches und methodisches Wissen zur Weiterentwicklung von Modellen und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen sowie deren Integration in den pädagogischen Alltag.

ANALYSE UND EINSCHÄTZUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: individuell unterschiedliche Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen festzustellen, methodengeleitet zu beurteilen und

auf dieser Grundlage strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung zu überprüfen.

- :: Kommunikationsprozesse mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu analysieren sowie Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen und zu vertreten.
- :: eigene und fremdgesetzte Lern- und Arbeitsziele hinsichtlich ihres Bedarfs methodisch zu überprüfen und zu beurteilen.
- :: Ansatzpunkte zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen im unmittelbaren pädagogischen Alltag zu identifizieren.
- :: passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen für Maßnahmen zur Beteiligung und Mitbestimmung zu identifizieren.
- :: fachübergreifend komplexe Sachverhalte methodisch zu strukturieren, zielgerichtet darzustellen und zu vertreten.
- :: kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verstehen, zu analysieren und in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu setzen.
- :: die Vielfalt und Verschiedenheit kultureller und persönlicher Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse zu berücksichtigen und zu vertreten.
- :: sich systematisch selbstreflexiv und im Team mit dem eigenen Bild von Familie und Eltern, der eigenen Haltung und mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen sowie eigene und fremde emotionale Reaktionen im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien zu reflektieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: typische Praxissituationen und Kommunikationsprozesse mit Eltern und Bezugspersonen fachlich angemessen zu erfassen, einzuschätzen, zu interpretieren und Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen.
- :: Familiensysteme und deren Einbettung in das soziokulturelle Umfeld zu beobachten, zu analysieren und zu interpretieren.
- :: Bedarfe von Eltern und spezifischen Elterngruppen kommunikativ und empirisch zu erfassen sowie dazu Methoden und Verfahren zur Erfassung von Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen zielgerichtet auszuwählen.
- :: bestehende Kommunikationsstrukturen zur Entfaltung individueller und übergreifender Bildungs- und Entwicklungsprozesse unter Berücksichti-

gung der Möglichkeiten und Grenzen unmittelbarer pädagogischer Arbeit zu identifizieren.

- :: Lebenssituationen von Familien und Kindern dahingehend zu beurteilen, ob eine Beratung, Hilfe oder gezielte Diagnostik für Kinder und Eltern notwendig ist.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: forschungsbasierte Beurteilungskriterien zur Erfassung der Lebenssituation von Familien zu identifizieren.
- :: Konzepte und Angebote zur Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen auf deren forschungsbasierte Anforderungen und Realisierbarkeit in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit zu überprüfen.

RECHERCHE UND FORSCHENDES HANDELN

Vgl. Kapitel 6.2.

PLANUNG UND KONZEPTION

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien pädagogische Prozesse dialogisch zu planen und zu vertreten.
- :: Kommunikationsstrukturen zu konzipieren und zu planen, um formelle und informelle Kontakte sowie selbstorganisierte Treffpunkte und Elternengagement zu ermöglichen.
- :: bei der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote zur Elternbildung und Elternberatung unter Berücksichtigung der Lebenssituation und des sozialen Umfeldes mitzuwirken.
- :: interprofessionelle Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten bedarfsgerecht sowie unter Berücksichtigung sozialräumlicher Bedingungen methodisch zu konzipieren und zu vertreten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: bedarfsgerechte Angebote zur Elternbildung und Elternberatung unter Berücksichtigung der Lebenssituation und des sozialen Umfeldes zu entwickeln.

- :: die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen und Ressourcen von Familien, Eltern oder Bezugspersonen bei der Planung und Umsetzung von Projekten und Praxisvorhaben zu berücksichtigen.
- :: Methoden und Verfahren zur Erfassung von Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen zielgerichtet auszuwählen und anzuwenden.
- :: Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung selbstständig zu planen und zu konzipieren.
- :: eine Konzeption für die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien zu entwickeln und zu realisieren sowie dabei Eltern und Bezugspersonen in ihre übergreifende Planungs- und Konzeptionsarbeit einzubeziehen.
- :: gezielt Netzwerke aufzubauen, um Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf weitere Hilfen anzubieten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: konkrete Lebenssituationen zu analysieren und auf dieser Grundlage wissenschaftlich fundiert Konzepte, Modelle und Zugangswege im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen zu überprüfen.
- :: Kommunikationsstrukturen zur Entfaltung individueller und übergreifender Bildungs- und Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen unmittelbarer pädagogischer Arbeit zielgerichtet und konstruktiv und wissenschaftlich fundiert zu analysieren und weiterzuentwickeln.

ORGANISATION UND DURCHFÜHRUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: vielfältige Formen und Räume der Verständigung und Begegnung mit Eltern und Bezugspersonen zu gestalten.
- :: Aktivitäten, thematische Angebote und Projekte gemeinsam mit anderen an der Erziehung Beteiligten zu organisieren und durchzuführen.
- :: Kontakte zu Eltern und Bezugspersonen aus vertrauten und fremden Kulturen herzustellen, diese unter Nutzung der Vielfalt der Ressourcen im Alltag zur Mitwirkung zu aktivieren und aktiv zu unterstützen.
- :: Entwicklungsfortschritte oder -bedarfe eines Kindes den Eltern gegenüber darzustellen und zu kommunizieren.

- :: Ansatzpunkte zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen im unmittelbaren pädagogischen Alltag zu identifizieren.
- :: das methodische Handlungsrepertoire der Erwachsenenbildung zu nutzen.
- :: Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung zu organisieren und zu realisieren.
- :: mit anderen Expertinnen und Experten zur Unterstützung und Beratung von Familien zusammenzuarbeiten sowie Kontakte zu Institutionen zu vermitteln.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Projekte und Praxisvorhaben gemeinsam mit Eltern und Familien zu organisieren und durchzuführen bzw. Eltern und Familien in pädagogische Prozesse einzubeziehen.
- :: verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit Eltern zu organisieren und durchzuführen sowie dabei die Vielfalt der Ressourcen zu nutzen.
- :: passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen für Maßnahmen der Beteiligung und Mitbestimmung zu identifizieren.
- :: bestehende Kommunikationsstrukturen zur Entfaltung individueller und übergreifender Bildungs- und Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen unmittelbarer pädagogischer Arbeit zu identifizieren.
- :: Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung zu organisieren und/oder zu realisieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: forschungsbasierte Beurteilungskriterien zur Erfassung der Lebenssituation von Familien zu identifizieren.
- :: Konzepte und Angebote zur Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen auf deren forschungsbasierte Anforderungen und Realisierbarkeit in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit zu überprüfen.

EVALUATION

Vgl. Kapitel 6.2.

6.2.3 Handlungsfeld 3: Organisation und Management

In diesem frühpädagogischen Handlungsfeld geht es um die konzeptionelle und organisatorische Gestaltung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Fachliches pädagogisches Handeln erfordert die ständige Weiterentwicklung von Organisationen und der in ihnen professionell Tätigen. Die Kooperation in multiprofessionellen Teams ermöglicht und erfordert dabei kooperatives, integratives und vernetztes Denken und Handeln. Frühpädagogische Fachkräfte nutzen Methoden und Konzepte der Arbeitsorganisation, erstellen Bedarfsanalysen und setzen Verfahren der Qualitätsentwicklung ein. Für das Handlungsfeld „Organisation und Management“ und die verschiedenen Ausbildungsebenen soll im Folgenden das jeweilige Kompetenzprofil der Handlungsanforderung „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ detailliert beschrieben werden.

WISSEN UND VERSTEHEN

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über ein
 :: integriertes berufliches Wissen aktueller fachlicher Entwicklungen des Berufsfeldes und seiner gesellschaftlichen, rechtlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen.

:: integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und Finanzierungsstrukturen frühpädagogischer Einrichtungen sowie ihre aktuelle Weiterentwicklung.

:: vertieftes fachtheoretisches Wissen zur Konzeptionsentwicklung.

:: exemplarisch vertieftes fachtheoretisches Wissen zu verschiedenen Ansätzen des Qualitätsmanagements und deren wissenschaftliche Grundlagen.

:: breites und integriertes berufliches Wissen über Strukturen und Formen der Teamarbeit sowie Elemente der Organisationsentwicklung.

:: vertieftes fachtheoretisches Wissen über rechtliche Bestimmungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland sowie die Bedeutung und Aufgaben sozialer Leistungen für die lebensweltorientierte Arbeit.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

:: systematische und fachwissenschaftlich fundierte Kenntnisse in Bezug auf die Handlungsanforderung „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ in allen Bereichen des Wissens und Verstehens.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: breites und wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Bestandteile verschiedener Verfahren des Qualitätsmanagements.
- :: vertiefte Kenntnisse über verschiedene Indikatoren der Qualitätsfeststellung und -sicherung.
- :: detailliertes Wissen über Verfahren der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen.
- :: vertieftes Wissen zur Messung verschiedener Indikatoren der Qualitätsfeststellung und -sicherung.
- :: umfassendes Wissen über Zertifizierungssysteme.

ANALYSE UND EINSCHÄTZUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: Veränderungen, die die rechtlichen, finanziellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betreffen, zu analysieren und diese als Grundlage konzeptioneller Entscheidungen zu beurteilen.
- :: konzeptionelle Entscheidungen vor diesem Hintergrund zu bewerten.
- :: den Stand der eigenen Teamsituation und Organisationsabläufe auf Grundlage von Kriterien zu analysieren und zu bewerten.
- :: Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen einzuschätzen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus

- :: über Kenntnisse zentraler aktueller Theoriediskurse, empirischer Studien sowie Konzepte und Methoden der Qualitätssicherung und -entwicklung. Sie können eigenständige professionelle Positionen einnehmen, diese begründen und verantwortlich umsetzen.

- :: über die Fertigkeit, im Bereich von Analyse und Einschätzung auf Leitungsebene zu agieren und ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Rahmenbedingungen und für die Identifizierung typischer Handlungsanforderungen in Teamarbeit, Organisation und Management einzusetzen.
- :: über die Fertigkeit, frühpädagogische Konzeptionen sowie die pädagogische Praxis in der Einrichtung auf Grundlage fachlich begründeter und definierter Qualitätskriterien zu analysieren und zu evaluieren.
- :: eigenes pädagogisches Handeln sowie das pädagogische Handeln anderer im professionellen Umfeld zu analysieren, zu bewerten und weiterzuentwickeln.
- :: die Interessen verschiedener Akteure und Gruppen im Kontext des Qualitätsmanagements zu analysieren und zu bewerten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätsfeststellung vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen wissenschaftlich zu analysieren und zu bewerten sowie Veränderungsbedarf für die pädagogische Praxis und den Einsatz in Forschung und Wissenschaft abzuleiten.
- :: quantitative und qualitative Qualitätsindikatoren wissenschaftlich zu analysieren, zu bewerten sowie Veränderungsbedarf für die pädagogische Praxis und den Einsatz in Forschung und Wissenschaft abzuleiten.
- :: geeignete Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätsfeststellung unter Berücksichtigung des Forschungsstandes und der Rahmenbedingungen im professionellen Umfeld kritisch auszuwählen.
- :: frühpädagogische Konzeptionen im professionellen Umfeld auf Basis von Qualitätsindikatoren zu analysieren, zu bewerten und Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung zu identifizieren.
- :: Veränderungsbedarf bei organisatorischen Abläufen in der Einrichtung auf Grundlage von Qualitätskriterien abzuleiten.
- :: unterschiedliche Anforderungen an Verfahren der Qualitätssicherung in Abhängigkeit vom Anwendungskontext differenziert zu analysieren.

RECHERCHE UND FORSCHENDES HANDELN

Vgl. Kapitel 6.2.

PLANUNG UND KONZEPTION

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: regelmäßige Bedarfs- und Bestandsanalysen zu erstellen, um den institutionellen Kontext in die konzeptionelle Planung einzubeziehen.
- :: Qualitätsziele mit Qualitätskriterien für die eigene Organisation im Team zu entwickeln und sich an der Planung des zeitlichen Ablaufs der Qualitätsentwicklung zu beteiligen.
- :: an der Entwicklung wesentlicher Kriterien für die Planung von Prozessen im eigenen Team mitzuwirken.
- :: Arbeitsprozesse nach pädagogischen und organisatorischen Erfordernissen selbstständig zu planen.
- :: Elemente aus Konzepten der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements sowie aus Evaluationsverfahren für die eigene Arbeit in der Einrichtung zu nutzen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: sich bei der Planung einrichtungsadäquater Prozesse des Qualitätsmanagements mit ihren fachlichen und methodischen Kompetenzen einzubringen und Verantwortung für diesen Prozess im gesamten Team zu übernehmen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: ein Team bei der Planung und Entwicklung frühpädagogischen Handelns auf Grundlage fachlicher und professioneller Standards sowie vereinbarter Qualitätskriterien anzuleiten.
- :: Qualitätskonzepte und Abläufe des Qualitätsmanagements unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und des Ist-Zustands für ein Team zu planen.
- :: verschiedene Prozesse des Qualitätsmanagements vorausschauend zu koordinieren.
- :: den Einfluss der Interessen verschiedener Akteure auf Prozesse des Qualitätsmanagements zu antizipieren und in die Planung einfließen zu lassen.

ORGANISATION UND DURCHFÜHRUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

:: Konzepte der Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung anzuwenden.

:: Teamprozesse zu initiieren und gegebenenfalls Unterstützung anzufordern.

:: an der Implementierung von Qualitätszielen im Rahmen der Qualitätsentwicklung in der Einrichtung mitzuwirken.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

:: ihr Wissen auch im Bereich von Organisations- und Managementlehre, Marketing, Finanzierungsstrukturen und -möglichkeiten im Team und auf Leitungsebene bzw. in der Kooperation mit Trägern und anderen öffentlichen Institutionen einzubringen.

:: bei der Umsetzung von Prozessen des Qualitätsmanagements im Team eine verantwortliche Rolle einzunehmen und den Prozess kontinuierlich und methodisch fundiert zu analysieren, zu reflektieren, nachzusteuern und systematisch zu evaluieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

:: die Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems zu überwachen.

:: Qualitätsindikatoren unter Berücksichtigung der Qualitätsziele weiter zu entwickeln.

:: Qualitätsziele im Rahmen des Qualitätsmanagement-Zyklus anzupassen und zu erweitern.

:: Fortbildungsangebote zur Implementierung von Qualitätsmanagement-Systemen weiterzuentwickeln.

:: Akzeptanz für die Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems bei allen beteiligten Interessengruppen herzustellen.

EVALUATION

Vgl. Kapitel 6.2.

6.2.4 Handlungsfeld 4: Vernetzung und Sozialraum

Kindertageseinrichtungen sind Bestandteil des Sozialraums und Teil der kinder- und jugendpolitischen Infrastruktur. In diesem Handlungsfeld kooperieren frühpädagogische Fachkräfte in Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung mit Netzwerkpartnern. Sie wirken mit sozialen Einrichtungen und Diensten zusammen, arbeiten vernetzt und auf den Sozialraum bezogen. Der exemplarisch ausgewählte Bereich frühpädagogischen Handelns im Handlungsfeld 4 ist die Handlungsanforderung „Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule“.

WISSEN UND VERSTEHEN

Die Absolventinnen und Absolventen **der Fachschule** verfügen über

- :: fundierte Kenntnisse zu übergangsrelevanten Inhaltsbereichen sowie Methoden der individuellen Beobachtung, Dokumentation und Begleitung der Lernwege von Kindern.
- :: Wissen über Institutionen des Elementar- und Primarbereichs sowie die zuständigen Verwaltungen auf kommunaler Ebene.
- :: Wissen zu inhaltlichen Schnittpunkten von Bildungs- und Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer.
- :: didaktisches und methodisches Wissen zur Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen und Methoden der Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.
- :: Wissen über die Gestaltung der Kommunikationsprozesse beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: vertieftes Wissen über Institutionen des Elementar- und Primarbereichs sowie die zuständigen Ministerien und Verwaltungen auf Ebene des Bundes, der Länder und der Kommunen.
- :: vertieftes Wissen zu inhaltlichen Schnittpunkten von Bildungs- und Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer.
- :: didaktisches und methodisches Wissen zur Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen und Methoden der Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über

- :: umfassendes theoretisches Wissen zu inhaltlichen Schnittpunkten von Bildungs- und Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer sowie von Bildungsplanentwicklung und Übergangskonzeptentwicklung.

ANALYSE UND EINSCHÄTZUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: Netzwerkstrukturen und Kooperationspartner zu erkennen und deren Relevanz für eigene Angebote und Zielgruppen einzuschätzen.
- :: Bindungs- und Übergangskonzepte in ihrer Reichweite einzuschätzen.
- :: Situationen und Prozesse von Übergängen einzuschätzen und zu bewerten.
- :: die Position und den Status der Einrichtung in verschiedenen Netzwerken sowie deren Kooperationsziele zu analysieren und die Relevanz für die Entwicklung und Umsetzung eigener Ziele und Vorhaben einzuschätzen.
- :: vorhandene Strukturen auf förderliche und hinderliche Bedingungen im Übergangsprozess zu analysieren und ihre Wirkung einzuschätzen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Netzwerke und Strukturen zu analysieren und deren Bedeutung für die Kindertageseinrichtung zu erfassen.
- :: in typischen und auch überraschenden Handlungssituationen Nutzen und Hindernisse verschiedener Formen der Kooperation und Interaktion mit Akteuren und Institutionen im Sozialraum einzuschätzen sowie auf geeignete Problemlösungen zu schließen.
- :: gesellschaftspolitische Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern und Familien ebenso wie auf die beteiligten Institutionen zu analysieren und zu bewerten.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: fachliche Standards und Indikatoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den an der Kooperation beteiligten Personen zu identifizieren.
- :: förderliche und hinderliche Faktoren für die Zusammenarbeit zu identifizieren und deren Relevanz für die konzeptionelle Einbindung abzuschätzen.

RECHERCHE UND FORSCHENDES HANDELN

Vgl. Kapitel 6.2.

PLANUNG UND KONZEPTION

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: die Rahmenbedingungen des örtlichen Gemeinwesens in das eigene Planungshandeln einzubeziehen.
- :: Übergänge auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen systematisch zu planen und alle Beteiligten in die Planung mit einzubeziehen.
- :: sozialraumbezogene Projekte in der Rolle eines Netzwerkpartners zu konzipieren.
- :: mit Kooperationspartnern und Einrichtungen im Sozialraum gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit reflektiert zu planen.
- :: Konzeptionen für eine Vernetzung des Umfeldes der Einrichtung mit unterschiedlichen Akteuren zu entwickeln und diese auf ihre Kompatibilität mit der politischen und sozialen Realität des Sozialraums zu beurteilen.
- :: verbindliche Kooperationsstrukturen mit Schulen und anderen Institutionen zu planen, um den Übergang der Kinder wie auch der Eltern von der einen in die andere Einrichtung zu erleichtern und um gemeinsame Interessen zu verfolgen.
- :: stadtteilbezogene Projekte zu planen und zu konzipieren.
- :: Bedürfnisse der beteiligten Akteure und standortbedingte Herausforderungen bei Konzeptionen der Übergangsgestaltung zu berücksichtigen.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Grundsätze der Zusammenarbeit personell, administrativ und finanziell zu klären.

- :: wissenschaftlich-fundierte Methoden zur Unterstützung der beteiligten Akteure bei der verbindlichen Entwicklung gemeinsamer Interessen einzuplanen.
- :: aus der wissenschaftlich fundierten Überprüfung von Konzepten, Angeboten und Organisationsstrukturen institutionsübergreifende Kommunikationsstrukturen für alle Beteiligten zu entwickeln.
- :: konzeptionell an institutionsübergreifenden Merkmalen von Bildungs- und Lehrplänen anzusetzen.
- :: Evaluation als zentralen Bestandteil für die Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen einzuplanen.

ORGANISATION UND DURCHFÜHRUNG

Die Absolventinnen und Absolventen der **Fachschule** verfügen über die Fertigkeit,

- :: sozialräumliche Projekte und Kooperationen im Kontext von Gemeinwesenarbeit mitzugestalten und mitzuverantworten.
- :: sozialpädagogisch relevante Ressourcen im Sozialraum zu erschließen.
- :: das eigene Spektrum an Angeboten in Kooperation mit anderen Einrichtungen abzustimmen und zu erweitern.
- :: Übergänge auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen systematisch zu gestalten.
- :: abgestimmte Kooperationsziele aus Netzwerken in das eigene System zu integrieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über die Fertigkeit,

- :: Konzeptionen und Planungen der Vernetzung theoretisch fundiert und reflektiert zu organisieren und umzusetzen.
- :: Ressourcen im Sozialraum aktiv zu erschließen sowie Kommunikationsprozesse mit und zwischen den verschiedenen Akteuren aufzubauen und zu moderieren.
- :: die Rahmenbedingungen sozialräumlicher Projekte und Kooperationen mitzugestalten.
- :: beteiligte Akteure für den Prozess der Übergangsgestaltung zu sensibilisieren.

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Master-Studiengangs** verfügen darüber hinaus über Fertigkeit,

- :: wissenschaftlich fundierte Methoden zur Unterstützung der beteiligten Akteure einzusetzen, um Kooperationen zu ermöglichen und dabei das jeweilige Professionsverständnis zu reflektieren.
- :: aus der wissenschaftlich fundierten Überprüfung von Konzepten, Angeboten und Organisationsstrukturen institutionsübergreifende Kommunikationsstrukturen für alle Beteiligten zu etablieren und systemisch zu begleiten.
- :: förderliche lokale Rahmenbedingungen für Kooperationsarbeit zielgerichtet weiterzuentwickeln.
- :: den Prozess der Implementierung von Kooperationsmaßnahmen bei der Qualitätsentwicklung von Einrichtungen systematisch und theoretisch begründet zu unterstützen.
- :: Reflexionsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren zielgerichtet zu fördern und systematisch zu begleiten.

EVALUATION

Vgl. Kapitel 6.2.

6.2.5 Handlungsfeld 5: Arbeit in Unterstützungssystemen

Dieses Handlungsfeld beschreibt die Arbeit in Beratungs- und Unterstützungssystemen. Auf Grundlage fachtheoretischer Kenntnisse planen und gestalten die frühpädagogischen Fachkräfte mit anderen Organisationen der Sozialen Arbeit bedarfsgerechte Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten für Erwachsene und Familien. Dieses Handlungsfeld existiert nur auf Bachelor- und Master-Ebene. Der exemplarisch ausgewählte Bereich frühpädagogischen Handelns im Handlungsfeld 5 ist die Handlungsanforderung „Fachberatung von Kindertageseinrichtungen“.

Die Ausbildung bestimmter Kompetenzen ist an die standortspezifischen Schwerpunkte der jeweiligen Bachelor- und Master-Studiengänge gebunden.

WISSEN UND VERSTEHEN

Die Absolventinnen und Absolventen von **Bachelor-** und **Master-Studiengängen** verfügen über

- :: breites und integriertes Wissen zu Methoden und Verfahren der Beratung, Fort- und Weiterbildung, Gesprächsführung, Konzeptionsentwicklung, Fallbesprechung, Supervision, Konfliktbearbeitung, Organisationsentwicklung, Betriebswirtschaft und des Qualitätsmanagements.
- :: breites und integriertes Wissen über länderspezifische Bildungspläne und deren Umsetzung, über Arbeitsfelder, Trägersysteme und deren Strukturen, über rechtliche Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Veränderungen und Bedürfnisse des sozialräumlichen Umfelds.

ANALYSE UND BEWERTUNG

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-** und **Master-Studiengangs** verfügen über die Fertigkeit,

- :: Bedarfe von pädagogischen Fachkräften, Trägern und Eltern mithilfe geeigneter Methoden zu analysieren und entsprechende Vorgehensweisen abzuschätzen.
- :: Zugangswege zu den entsprechenden Zielgruppen zu identifizieren.
- :: Ansatzpunkte zur systematischen Integration von Maßnahmen im unmittelbaren pädagogischen Alltag zu identifizieren.
- :: erfolgreiche Informationswege und Kommunikationsstrukturen der Einrichtungen zu identifizieren.

RECHERCHE UND FORSCHENDES HANDELN

Vgl. Kapitel 6.2.

PLANUNG UND KONZEPTION

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-** und **Master-Studiengangs** verfügen über die Fertigkeit,

- :: die Planung von Maßnahmen an erfolgreichen bestehenden Strukturen auszurichten.
- :: Maßnahmen bedarfs- und zielgruppenorientiert zu planen.
- :: Konzepte und Maßnahmen inhaltlich-methodisch an wissenschaftlich fundierten Standards zu orientieren und an individuellen Anforderungen und Fragestellungen der Praxis auszurichten.

ORGANISATION UND DURCHFÜHRUNG

Die Absolventinnen und Absolventen eines **Bachelor-** und **Master-Studiengangs** verfügen über die Fertigkeit,

- :: pädagogische Fachkräfte und Teams in der unmittelbaren pädagogischen Praxis mit wissenschaftlich fundierten Methoden und Verfahren der Beratung zu unterstützen.
- :: Träger und Organisationen im Rahmen strukturierter Organisations- und Personalentwicklung zu beraten.
- :: pädagogische Standards wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln.
- :: bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mithilfe angemessener Methoden durchzuführen.
- :: Projekte zu initiieren und deren Durchführung zu begleiten.
- :: praxisrelevante Empfehlungen zu veröffentlichen.

EVALUATION

Vgl. Kapitel 6.2.

6.2.6 Handlungsfeld 6: Wissenschaft und Forschung

Dieses Handlungsfeld beschreibt die Arbeit akademisch ausgebildeter Frühpädagoginnen und Frühpädagogen in wissenschaftsorientierten und forschungsbezogenen Arbeitszusammenhängen. Hierzu zählen unter anderem die Konzeption und Durchführung von Entwicklungsprojekten, anwendungsorientierten Forschungsprojekten, Evaluationsforschung sowie die Generierung von Grundlagenwissen.

In frühpädagogischen Bachelor-Studiengängen, insbesondere in solchen mit einem ausgewiesenen forschungsmethodischen Schwerpunkt, erwerben die Studierenden erste grundlegende Kompetenzen für Tätigkeiten in diesem Handlungsfeld.²⁰ Als zentrales Berufsfeld für Absolventinnen und Absolventen eines Master-Studiengangs liegt der Schwerpunkt der Tätigkeit in der Weiterentwicklung frühpädagogischer Theorien sowie der Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung frühpädagogischer Praxis.

Angesichts der Komplexität des Handlungsfeldes „Wissenschaft und Forschung“ wird auf die exemplarische Darstellung einer spezifischen Handlungsanforderung verzichtet. Vielmehr werden grundlegende Kompetenzen aufgeführt, die dieses Tätigkeitsfeld für die Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge beschreiben.

Die Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Bachelor- und Master-Studiengänge unter dem Aspekt der Forschung erwerben, beziehen sich zum einen auf eine forschende Haltung, die das professionelle Handeln sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in anderen Handlungs- und Berufsfeldern leitet (vgl. Kapitel 6.1 zur professionellen Haltung). Zum anderen ist davon auszugehen, dass Studiengangsabsolventinnen und -absolventen ihr Handeln an einem wissenschaftlich fundierten Erkenntnisstand orientieren, weiterentwickeln sowie grundlegende Kenntnisse in der Auswahl und Anwendung konkreter empirischer Methoden erwerben.

Die Ausprägung eines forschungsorientierten professionellen Habitus beginnt im Bachelor-Studium, in dem die Studierenden sich systematisch und methodisch fundiert, mit forschendem Blick sowohl vertrauten als auch neuen und komplexen Situationen zuwenden, diese erfassen, beschreiben, interpretieren und reflektieren. In einem professionellen Kontext besteht die Reflexion dabei nicht aus allgemeingültigen Theorien und Alltagswissen, sondern aus differenziertem wissenschaftlich fundiertem Wissen sowie aus

²⁰ Unterschiede zwischen den Kompetenzen von Bachelor- und Master-Absolventen spiegeln sich zum Teil in den Zugangsmöglichkeiten zur wissenschaftlichen Praxis bzw. den Einstellungs Voraussetzungen wider. So verlangen einige Arbeitgeber und Förderorganisationen derzeit noch den Nachweis über einen Master-Abschluss für die Ausübung einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter. Damit steht das Handlungsfeld „Wissenschaft und Forschung“ den Bachelor -Absolventen zwar bereits zur Verfügung, aber noch nicht uneingeschränkt. Diese Differenzierungen sind jedoch standortbezogen und können nicht verallgemeinert werden.

Erkenntnissen, die sich pädagogische Fachkräfte durch forschende Zugänge selbst erarbeitet haben.

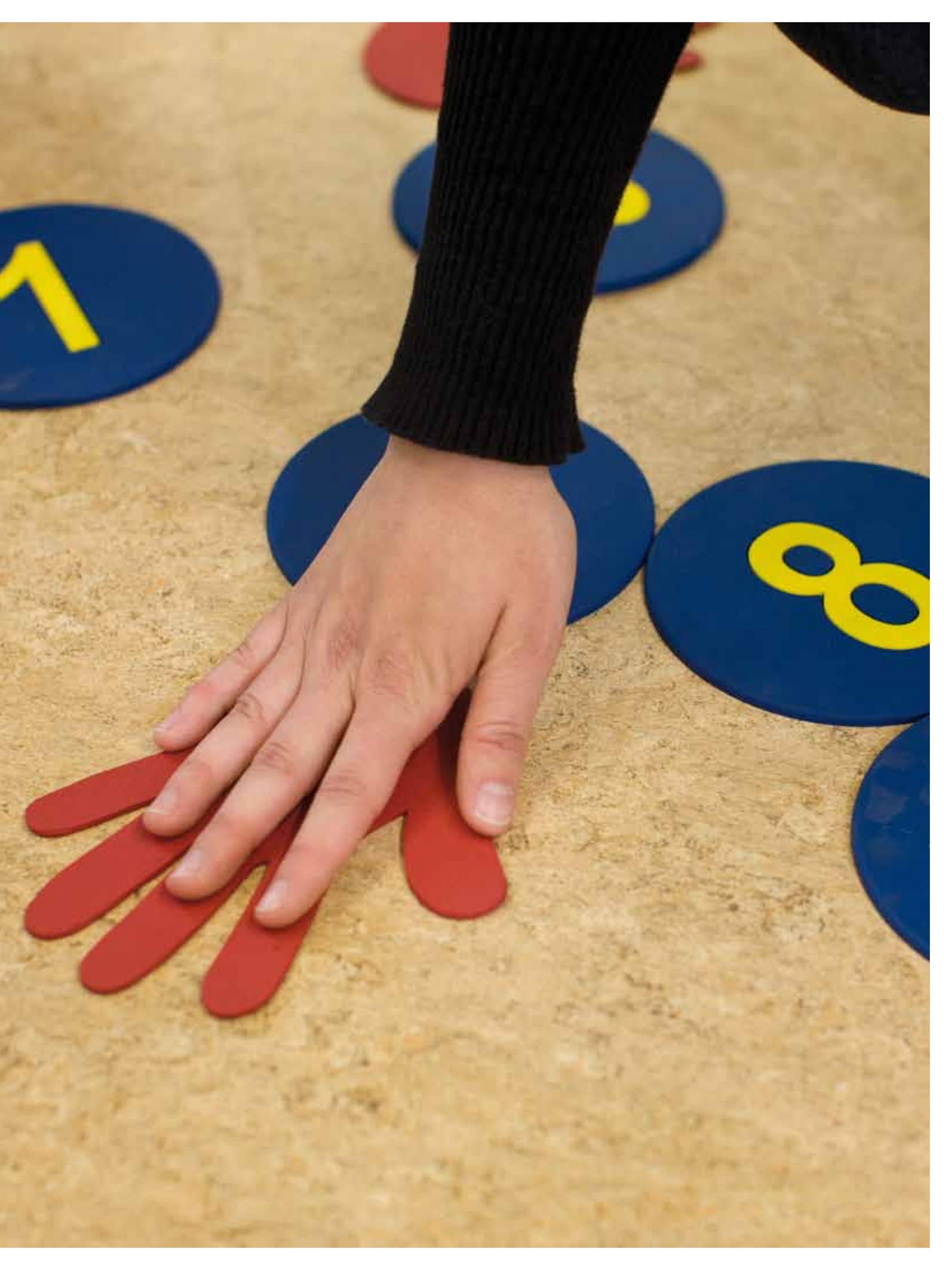
Frühpädagoginnen und Frühpädagogen mit einem **Bachelor-Abschluss** verfügen über die Kompetenz, sich methodisch fundiert, dem jeweiligen Erkenntnisinteresse angemessen und systematisch einen verstehend-erklärenden Zugang zur pädagogischen Praxis und darüber hinausgehender Fragestellungen zu erarbeiten. Je nachdem, wie gut es schon während des gesamten Bachelor-Studiums gelingt, diese Haltung – die auf der kontinuierlichen Einübung sauberen und sicheren methodischen Arbeitens beruht – zu fördern und durch methodische Übungen zu festigen, kann am Ende des Studiums von einer handlungsleitenden Orientierung im Sinne eines forschenden Habitus gesprochen werden. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass verschiedene Bachelor-Studiengänge dem Handlungsfeld und Kompetenzbereich „Forschung“ unterschiedliches Gewicht beimessen und sich dadurch unterschiedliche Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen entwickeln.

Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Bachelor-Studiengänge können sich generell einen forschungsmethodisch abgesicherten Zugang zu Fragestellungen erarbeiten, wobei die Breite und Tiefe des Wissens und der Kompetenzen umso ausgeprägter ist, je stärker das Studium von einer grundlegenden forschungsmethodischen Ausbildung geprägt ist. Von besonderer Bedeutung sind dabei die (videogestützte) Beobachtung, Interview-Verfahren sowie Fragebogen-Erhebungen. Die Absolventinnen und Absolventen können aus der Praxis heraus relevante Forschungsfragen entwickeln und so präzisieren und operationalisieren, dass sie einer weiteren wissenschaftlich-empirischen Analyse zugänglich sind. Sie verfügen über die grundlegende Fertigkeit, Praxisforschung in verschiedenen Kontexten zu betreiben sowie auf Grundlage einer begründeten Methodenwahl empirische Daten mit quantitativen und qualitativ-rekonstruktiven Verfahren zu generieren und zu interpretieren. Dabei schätzen sie ihre eigenen methodischen Möglichkeiten realistisch ein.

In Bezug auf das Handlungs- und Berufsfeld Wissenschaft und Forschung verfügen sie über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung und können diese in der Praxisforschung adäquat einsetzen. Sie sind nicht nur in der Lage, ein Kind bzw. eine soziale Situation in ihrer Komplexität und Perspektivität sowie auch in ihrer Entwicklungsgeschichte zu erfassen, sondern verfügen auch über die Fertigkeit des systematischen Vergleichens: Sie setzen verschiedene Situationen, Prozesse bzw. Fälle so zueinander in Beziehung, dass situations- und fallübergreifende Erkenntnisse generiert werden können. Damit verbunden ist das Vorhandensein einer ausgeprägten Sensibilität gegenüber vorschnellen Generalisierungen und Verallgemeinerungen. Die Absolventinnen und Absolventen verfügen außerdem über die grundlegende Fertigkeit, mit Methoden der quantitativen Sozialforschung Datensätze auf deskriptiver Ebene zu analysieren.

Zu einer grundlegenden forschungsmethodischen Kompetenz auf Bachelor-Niveau gehört auch, die eigene Rolle als „forschende Praktiker“ zu reflektieren und grundlegende forschungsethische Prämissen zu vertreten. Da die besonderen Herausforderungen der empirischen Forschung mit Kindern dabei bekannt sind, kann der Forschungsprozess entsprechend alters- und kindgerecht gestaltet werden.

Master-Studierende verfügen darüber hinaus über ein breites und wissenschaftlich fundiertes Wissen über den nationalen und internationalen Stand der Forschung im Bereich der Frühpädagogik. Ferner haben sie ein vertieftes Wissen über Wissenschaftstheorie, wissenschaftliche Standards sowie qualitative und quantitative Forschungsmethoden und deren Anwendung. Dabei sind sie in der Lage, Methoden weiterzuentwickeln, sie den jeweiligen Forschungsfragen und -subjekten anzupassen und durch systematische Vernetzung Erkenntnisse besonderer Güte zu produzieren. Sie können auf Basis ihres Wissensstandes und ihrer pädagogischen Erfahrungen eigenständig Forschungsbedarfe und aktuelle Forschungsfragen identifizieren und hieraus Ideen und Designs für Forschungsprojekte ableiten. Sie verfügen über die Fähigkeit, Forschungsprojekte in ihren einzelnen Prozessschritten zu planen und durchzuführen und dabei mit einem Team und externen Partnern zu kooperieren. Hierbei nehmen sie ihre Tätigkeit als Prozess wahr, der sich verändernde gesellschaftliche Situationen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien berücksichtigt. Die Absolventinnen und Absolventen können mit Unsicherheiten im Forschungsverlauf sowie notwendigen Veränderungen bzw. Nachsteuerungen souverän umgehen und ggf. eine methodische Beratung hinzuziehen. Sie verfügen über die Fähigkeit, die Inhalte von Wissenschaft und Forschung einem Fachpublikum sowie wissenschaftsfernen Personen zu vermitteln. Dabei sind sie offen für konstruktive Kritik und Anregungen von anderen und nutzen Diskussionen ihrer eigenen Forschungsarbeit für die professionelle Weiterentwicklung im Handlungsfeld „Wissenschaft und Forschung“.





Die Reform des frühpädagogischen Qualifikationssystems hat im zurückliegenden Jahrzehnt eine bemerkenswerte Dynamik erlangt. Diese schließt inzwischen alle Ausbildungsebenen ein, ist mit einer Teilakademisierung verbunden, trifft auf eine Situation stärker werdender Nachfrage durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung sowie auf ein deutlich erweitertes gesellschaftliches Interesse an Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit.

Für die verschiedenen Ausbildungsvarianten wird angesichts des künftigen Fachkräftebedarfs und des Tätigkeitsspektrums, das die Frühpädagogik bietet, auch weiterhin viel Platz sein. Der künftige frühpädagogische Fachkräftebedarf wird nur von Fachschulen und Hochschulen gemeinsam zu bedienen sein. Insofern ist auch künftig keine Verdrängungskonkurrenz zwischen diesen beiden Ausbildungsinstitutionen zu erwarten. In Zukunft wird es vielmehr darum gehen, die Profession frühpädagogischer Fachkräfte insgesamt zu stärken und attraktiver zu gestalten.

Die inzwischen erreichte Vielfalt der Ausbildungsangebote führt zu einem produktiven Wettbewerb. Dieser schärft den Blick für Fragen der Qualität der frühpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dazu zählen u.a. die Verbesserung der Transparenz, Vergleichbarkeit, Studierbarkeit, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Ausbildungen. Ausdruck finden die derzeitigen Reformbemühungen insbesondere in den Initiativen, Qualifikationsrahmen für die verschiedenen Ausbildungsprofile zu erstellen, Anrechnungsverfahren zu etablieren sowie berufsbegleitende bzw. -integrierte Ausbildungsgänge zu konzipieren.

Hier setzte die Arbeit der Expertenrunde an: In einem Diskussionsprozess von Vertretern

verschiedener frühpädagogischer Ausbildungsinstitutionen wurden bestehende Qualifikationsrahmen und vergleichbare Dokumente gesichtet, ausgewertet und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin analysiert. Das Ergebnis dieser Arbeit ist ein erweitertes Qualifikationsprofil, das drei Dimensionen zusammenführt:

- :: Es gliedert das frühpädagogische Handeln in Prozessschritte und formuliert Ausbildungsanforderungen, die erfüllt werden sollten, damit diese Schritte souverän bewältigt werden können.
- :: Es definiert zentrale berufliche Handlungsfelder, in denen die Prozessschritte umgesetzt werden.
- :: Es bezieht die unterschiedlichen Ausbildungsprofile an der Fachschule, im Bachelor- und im Master-Studium mit ein.

Alle bisher vorliegenden Dokumente befassen sich jeweils mit zwei dieser drei Dimensionen. Insoweit geht das hier vorgestellte erweiterte Qualifikationsprofil einen Schritt weiter. Dabei sind sich die Autorinnen und Autoren bewusst: Es handelt sich um eine idealtypische Darstellung, deren Realisierung immer in der einen oder anderen Weise von der Realität abweichen wird, da sowohl standortspezifische Unterschiede bei der Vermittlung von Kompetenzen als auch individuelle Unterschiede beim Kompetenzerwerb vorhanden sind.

Bei aller Veränderungsbereitschaft und -notwendigkeit reproduzieren Institutionen verfestigte Wertmuster und unterliegen vielfältigen einschränkenden Rahmenbedingungen. Gleichwohl ist es sinnvoll, den Diskussionsprozess mit verdichteten Dokumenten wie dem hier vorgelegten erweiterten Qualifikationsprofil voranzutreiben. Dadurch wird der Fachkonsens gefördert, und der Blick auf weiterhin offene Fragen geschärft.

²¹ Kapitel 7 wurde von Peer Pasternack und Johanna Gebrande verfasst.

Was sind drängende Entwicklungsaufgaben und zu klärende Fragen für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildungslandschaft in den nächsten Jahren?

- :: **Kompetenzorientierung:** Bei der Durchsicht zahlreicher Ausbildungsordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen ließ sich feststellen, dass die Kompetenzorientierung nicht überall in dem Maße Eingang gefunden hat, wie es zu wünschen wäre. Umgekehrt ist manches zum Teil überfrachtet: In einzelnen Studiengängen sollen sehr viele bzw. zu unklar formulierte Kompetenzen erworben werden. Hier besteht Korrekturbedarf. Vor allem aber ist die Umsetzung der Kompetenzorientierung in entsprechende Lehr-, Lern- und Prüfungsformate eine Aufgabe, die von allen Ausbildungsebenen gemeinsam dringend bearbeitet werden muss: Wie lassen sich Kompetenzen ausbilden, die auch den Aspekt der professionellen Haltung umfassen, und wie kann der Grad des Erfolges, im Sinne der Realisierung professionellen Handelns in der konkreten Praxis, geprüft werden?
- :: **Transparenz:** Bei den Bemühungen, die Unterschiede der verschiedenen Ausbildungsbereiche transparent zu machen, wurde bei der Formulierung der Kompetenzen auf der Bachelor- und Master-Ebene deutlich, dass sich kaum Differenzierungen nach Fachhochschule und Universität vornehmen ließen. Ausgelöst durch den Bologna-Prozess wurde eine zunehmende Angleichung von Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen erreicht. Dies wird bildungspolitisch begrüßt. Auf der Seite der Abnehmer (Studierende und Arbeitgeber) führt diese Angleichung aber zur Verunsicherung, da keine hinreichend deutlichen Unterschiede mehr festgestellt werden können. Daher gilt es zu klären, welche Profilbildung die jeweiligen Institutionen für sich entwickeln und transparent machen können.
- :: **Leveldiskussion:** Im Rahmen der Diskussionen um Qualifikationen und Kompetenzen ist der DQR als (bildungsbereichs) übergreifender Rahmen relevant. In dem vorliegenden Dokument wurde darauf Bezug genommen, aber auf die Zuordnung der unterschiedlichen Ausbildungsprofile zu bestimmten Niveaustufen verzichtet.
- :: **Professionalisierung:** Der auf allen Ausbildungsebenen begonnene Professionalisierungsprozess sollte auch zukünftig mit gleicher Dynamik fortgesetzt werden. Grundlage hierfür wäre die Implementierung von Qualitätsentwicklungs- und Evaluationssystemen sowie die Orientierung an verbindlichen Qualitätsstandards. Zu überlegen ist, ob hierfür ein national abgestimmter Bildungsplan sowie eine (ausbildungsebenen)übergreifende Rahmenordnung für die Frühpädagogik insgesamt sinnvoll erscheint. Außerdem ist im Rahmen der Professionalisierung der Lehrkräfte an Fachschulen zu überlegen, inwieweit die Lehrerfortbildung durch die Hochschulen hierzu einen Beitrag leisten kann.
- :: **Qualifizierung:** Um die Qualität beim Ausbau der Kindertagesbetreuung zu erhalten bzw. zu verbessern, muss die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vorangetrieben werden. Ein wichtiger Akzent liegt dabei auch auf der gezielten (hochschulischen) Weiterbildung, die zukünftig kompetenzorientiert angelegt sein sollte, um anschlussfähig und anrechenbar zu werden. Hier muss eine Brücke geschlagen werden zwischen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen.
- :: **Wissenschaftliche Fundierung:** Das vorliegende erweiterte Qualifikationsprofil stellt die verschiedenen Handlungsanforderungen idealtypisch dar. Bislang gibt es noch keinen Beweis darüber, ob und in welchem Ausmaß die Studierenden nach

ihrem Abschluss über die beschriebenen Kompetenzen verfügen. Um hierüber verlässliche Daten zu erhalten, bedarf es gezielter Forschungsvorhaben, die etwa anhand von Längsschnittstudien den Kompetenzzuwachs dokumentieren.

Die Forschung im Bereich frühkindlicher Bildung hat mit der Einrichtung eigener Professuren in den letzten Jahren einen Aufschwung erhalten; diesen gilt es zu stärken und auszubauen. Denn nur so kann sich die Pädagogik der Kindheit mittelfristig zu einer eigenen Wissenschaftsdisziplin entwickeln.

forderungen existieren. Bei der Erarbeitung dieses erweiterten Qualifikationsprofils hat sich gezeigt, wie fruchtbar hierfür die gemeinsame konstruktive Arbeit von Vertreterinnen und Vertretern aller Ausbildungsebenen sein kann.

:: **Kooperation:** Es hat sich gezeigt, dass eine Zusammenarbeit zwischen Fachschulen und Hochschulen nicht nur möglich ist, sondern von den Beteiligten explizit gewünscht wird. Dieses Dokument bietet Diskussionsstoff und ist Grundlage für weitere Kooperationsprojekte der unterschiedlichen Ausbildungsebenen. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft kann nur durch die gemeinsame Arbeit von Fachschulen und Hochschulen für alle Beteiligten gewinnbringend erreicht werden.

:: **Berufseinstieg und Praxis:** Die Einführung von Studiengängen führt zu einer veränderten Ausbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Der Berufseinstieg und der Praxisalltag haben sich in vielen Regionen noch nicht auf diese veränderte Situation eingestellt. Der Berufseinstieg der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die insbesondere grundständige Studiengänge absolviert haben, kann nur dann flächendeckend gelingen, wenn die Abnehmerseite die Berufseinstiegsphase als Herausforderung in den Blick nimmt und durch entsprechende förderliche Rahmenbedingungen unterstützt.

Es ist deutlich geworden, dass im Bereich der Frühpädagogik bereits viel erreicht wurde, aber gleichzeitig noch zahlreiche Heraus-



GLOSSAR

Absolventin/Absolvent: Person, die erfolgreich eine Bildungseinrichtung besucht und eine Abschlussprüfung abgelegt hat. In der Regel wird der Besuch mit Zeugnissen oder Zertifikaten belegt.

Akkreditierung: Externe Begutachtung von Lehrprogrammen, z.B. Studiengängen, durch Akkreditierungsinstitutionen. Geprüft wird die Einhaltung von Mindeststandards. Im Erfolgsfall wird die Anerkennung erteilt, ggf. auch mit Auflagen zur Qualitätsentwicklung.

B.A.: Abkürzung für „Bachelor of Arts“, den Bachelor-Abschluss in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen.

Bachelor: Akademischer Grad, der nach Absolvierung eines grundständigen Hochschulstudiengangs erworben werden kann. Bachelor-Studiengänge in Deutschland haben eine Regelstudienzeit von mindestens drei und höchstens vier Jahren. Während des Studiums werden grundlegende fachliche und methodische Kompetenzen sowie ein Überblick über die Zusammenhänge der gewählten Studienrichtung erworben. Ein Master-Studium kann sich ggf. anschließen.

Bachelor-Arbeit: Auch Bachelor-Thesis; selbstständig erarbeitete wissenschaftliche Arbeit am Ende eines Bachelor-Studiengangs. Sie soll die im Studium erworbenen wissenschaftlichen Qualifikationen in einer konkreten Anwendung dokumentieren.

Basiskompetenz: Die zur Teilhabe an Kultur und Gesellschaft als notwendiges Minimum definierten Kenntnisse und Fähigkeiten; umfasst Kompetenzen in der Muttersprache, in einer Fremdsprache, mathematische und naturwissenschaftliche Grundfähigkeiten, historisch-soziales Verstehen, soziale und kognitive Schlüsselqualifikationen, unter anderem die Fähigkeit zur Selbstorganisa-

tion von Lernprozessen und Nutzung der Informationstechnologien.

Berufsakademie: Einrichtung des tertiären Bildungsbereichs, die eine dreijährige fachwissenschaftliche Ausbildung an einer Studienakademie mit einer praktischen Berufsausbildung in einem Betrieb/einer Einrichtung verbindet (sogenannter dualer Studiengang).

Berufsausbildung: Ausbildungsphase, die unmittelbar auf einen Einsatz in einem beruflich begrenzten Feld des Arbeitsmarktes vorbereitet. Im hochschulpolitischen Kontext wird das Konzept der Berufsausbildung häufig als Gegenbild zur Hochschulausbildung gebraucht und als eher verschult, an praktischer Einsatzfähigkeit sowie an den Konjunkturen und Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet, geschildert.

Berufsbegleitender Studiengang: Ein Studium, das parallel zur Berufstätigkeit absolviert werden kann. Um Vereinbarkeit mit dem Beruf zu ermöglichen, bestehen diese Studiengänge meist aus einer Kombination von ortsunabhängigen Selbststudien- und ortsgebundenen Präsenzphasen.

Berufsfachschulen: Schulen des Berufsbildenden Schulwesens mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgabe, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen, bzw. sie zu einem Berufsausbildungsabschluss zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann. Berufsfachschulen I sind Schulen mit Bildungsgängen, die auf einem Hauptschulabschluss aufbauen und einen Mittleren Schulabschluss ermöglichen. Berufsfachschulen II sind

Schulen mit Bildungsgängen, die auf dem Mittleren Schulabschluss aufbauen und neben dem Berufsabschluss auch den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen.

Berufskolleg: In Nordrhein-Westfalen Bezeichnung für das berufsbildende Schulwesen des Landes. In Baden-Württemberg Bezeichnung für Schulen innerhalb des berufsbildenden Schulwesens, die auf einem Mittleren Bildungsabschluss aufbauen, eine berufliche Ausbildung und eine erweiterte allgemeine Bildung anbieten.

Berufspraxis: Bezeichnet generell eine längere und tiefergehende Erfahrung in einem beruflichen Einsatzfeld. Im Rahmen der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen wird der Begriff in einem engeren Sinne gebraucht: Dort bezeichnet er das Einbringen berufspraktischer Belange in Entscheidungsprozesse zur Curriculumentwicklung durch die Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus dem jeweiligen Berufseinsatzfeld der Absolventinnen und Absolventen.

Bildungsgang: Auf einen bestimmten Abschluss bezogener Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern in einer Schule. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium haben jeweils nur einen Bildungsgang. Im berufsbildenden Schulwesen hat jede Schule zahlreiche Bildungsgänge.

Bologna-Prozess: Bezeichnung für die in verschiedenen internationalen Vereinbarungen von zahlreichen europäischen Ländern angestrebte Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes. Grundlage war eine 1999 abgehaltene Konferenz der Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten in Bologna. Dort wurden die Einführung vergleichbarer akademischer Abschlüsse in allen beteiligten Staaten auf der Grundlage eines zweistufigen Studiensystems (meist als Bachelor- und Master-Studiengänge) sowie

ein Leistungspunktsystem (ECTS) vereinbart. Damit soll die Mobilität von Studierenden und Absolventen erleichtert und erhöht werden.

Credit Points: Credit Points ergeben sich aus der Multiplikation der Credits (= Lehrveranstaltungen) mit den Notenpunkten (= Grade Points). Werden alle Credit Points zusammengezählt und dann durch die Gesamtzahl der Credits geteilt, ergibt das die Gesamtabchlussnote. Das Arbeitspensum in einem europäischen Vollzeitstudium beläuft sich in den meisten Fällen auf 1.500 bis 1.800 Stunden pro Jahr, ein Credit entspricht 25 bis 30 Arbeitsstunden.

Credit-Point-System: Das System hat zwei wesentliche Elemente. Zum einen sammeln die Lernenden nicht mehr Scheine für absolvierte Lehrveranstaltungen, sondern Kreditpunkte (Credit Points; vgl. auch dort). Das erleichtert die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Ausbildungsgänge bzw. -einrichtungen. Zum anderen ermöglicht das System eine Gestaltung des Studiums, bei der die Prüfungen vollständig in den Ablauf des Studiums eingebunden sind, große Abschlussprüfungen also entfallen. Nicht bestandene Klausuren werden mit Minuspunkten, die eine bestimmte Höchstzahl nicht überschreiten dürfen, auf dem Konto vermerkt. Die Punkte messen und beglaubigen dabei das erbrachte Arbeitspensum, Benotungen erfolgen extra. Eine konsequente Anwendung des Systems erfordert eine strikte Modularisierung des Studiums.

Curriculum: Studienverlauf, bestehend aus inhaltlichen Elementen und organisatorischer Gestaltung; wird in der Studienordnung geregelt bzw. in dem Modulhandbuch beschrieben.

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): Unter der Führung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) entworfen,

befindet sich der DQR im Frühjahr 2011 im Prozess der Freigabe. Ziel des DQR ist es, die Transparenz des Qualifikationssystems und die Verlässlichkeit, Durchlässigkeit sowie Qualitätssicherung zu unterstützen. Im Bildungs- und Beschäftigungssystem soll ein Vergleich mit den Bildungs- und Qualifikationssystemen der EU-Staaten ermöglicht werden. Es soll deutlicher werden, über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungsebenen verfügen und damit die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa erleichtern.

Diploma Supplement: Dokument mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und damit verbundene Qualifikationen in englischer Sprache. Als ergänzendes Dokument zur Urkunde über den Hochschulabschluss soll es sowohl national als auch international die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen erleichtern und verbessern.

Disposition: Prinzipielle Fähigkeit im Sinne einer genetischen Anlage, bestimmte Handlungen hervorzubringen. Die Handlungsfähigkeit resultiert dabei wesentlich aus dem Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen. (Siehe unter „Wissen“).

Durchlässigkeit: Bezeichnet im Zuge einer Flexibilisierung des (Aus-)Bildungssystems die Möglichkeit, zwischen den Institutionstypen – z.B. von der Fachschule zur Fachhochschule – zu wechseln und verschiedene Ausbildungsprogramme – z.B. Bachelor und Master – aufeinander aufbauend absolvieren zu können.

Elementarbereich: Der Elementarbereich umfasst als unterster Bereich des Bildungswesens (Elementarstufe) alle öffentlichen und privaten Einrichtungen der außerfamilialen Erziehung und Bildung für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung.

Er gehört rechtlich zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Unter den Angeboten des Elementarbereichs dominiert der (Halb- oder Ganztags-)Kindergarten. Das Curriculum des Elementarbereichs bereitet auf den Primarbereich vor.

Elementarpädagogik: Pädagogik für den Elementarbereich.

Erziehungswissenschaft: Auch als „wissenschaftliche Pädagogik“ bezeichnet. Sammelbezeichnung für alle in methodischer Weise geleisteten Aktivitäten der theoretischen und empirischen Analyse von Bildung und Erziehung.

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR): Initiative der Europäischen Union (EU), die berufliche Qualifikationen und Kompetenzen in Europa vergleichbarer machen soll. Durch die Definition eines Rasters soll der EQR als Übersetzungshilfe zwischen den Qualifikationssystemen der Mitgliedsstaaten dienen, damit Bildungsabschlüsse für Arbeitgeber, Bürger und Einrichtungen vergleichbarer und verständlicher werden und Arbeitnehmer und Lernende ihre Qualifikationen in anderen Ländern nutzen können.

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS): System zur Sammlung und zum Transfer von Studienleistungen im europäischen Hochschulraum, das ermöglichen soll, die an Hochschulen in verschiedenen europäischen Ländern erzielten Studienleistungen miteinander zu vergleichen und im Ausland erbrachte Studienleistungen an der Heimathochschule anerkennen zu lassen.

Fachakademien: Berufliche Bildungseinrichtungen in Bayern und im Saarland, die den Mittleren Schulabschluss voraussetzen und in der Regel im Anschluss an eine dem Ausbildungsziel dienende berufliche Ausbildung oder praktische Tätigkeit auf den Eintritt in eine gehobene Berufslaufbahn

vorbereiten. Der Ausbildungsgang umfasst bei Vollzeitunterricht mindestens zwei Jahre. Vgl. Fachschulen.

Fachbereich: An Fachhochschulen im Regelfall die kleinste Gliederungseinheit der Hochschule, orientiert an Fachdisziplinen. An Universitäten alternativ zur Fakultät eine mögliche Gliederungseinheit. Ein Fachbereich kann ein Fach oder zwei miteinander verwandte Fächer oder – dann von der Fakultät nicht zu unterscheiden – eine Vielzahl von Fächern umfassen.

Fachbereichstag: Freiwilliger überregionaler Zusammenschluss von Fachbereichen gleicher Fachrichtungen an Fachhochschulen.

Fachhochschule: Im Studienangebot einer Fachhochschule sind Theorie und Praxis stark verknüpft, da die Lehrinhalte auf die Anforderungen des späteren Berufslebens zugeschnitten sind. Forschung ist auch für die Fachhochschulen immer bedeutender. Ihr Schwerpunkt liegt aber nach wie vor in der berufsorientierten Lehre.

Fachhochschulreife: Berechtigt zum Besuch einer Fachhochschule. Kann in beruflichen Bildungsgängen erworben werden in Verbindung mit dem Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung nach dem Recht des Bundes oder der Länder; die Mindestdauer für doppelt qualifizierende Bildungsgänge beträgt drei Jahre.

Fachkompetenz: Wissen und Fähigkeit, berufstypische Aufgaben und Sachverhalte den theoretischen Anforderungen gemäß selbstständig und eigenverantwortlich zu bewältigen. Die hierzu erforderlichen Kenntnisse bestehen hauptsächlich aus Erfahrung, dem Verständnis fachspezifischer Fragestellungen und Zusammenhänge sowie der Fähigkeit, diese Probleme selbstständig, methodengeleitet, technisch einwandfrei und zielgerecht zu lösen sowie das jeweilige

Ergebnis zu beurteilen. Voraussetzung ist in der Regel eine entsprechende Ausbildung.

Fachkulturen: Umfassen fachspezifische formelle und informelle Normen, Orientierungen und Üblichkeiten, die die jeweilige fachinterne Kommunikation, Organisation und Professionalisierung prägen. Fachkulturell geprägt sind zum Beispiel spezifische Argumentationsstrategien, Prüfungskulturen oder die Akzeptanz fachexterner Beiträge zu fachlichen Problemstellungen. Die unreflektierte Übertragung fachkultureller Standards aus einem Fach in ein anderes, etwa im Rahmen von Qualitätsbewertungsprozessen, führt zu Fehleinschätzungen und mangelnder Akzeptanz.

Fachoberschulen: Schulen des Berufsbildenden Schulwesens, die – aufbauend auf einem Mittleren Schulabschluss – allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und in zwei Jahren zur Fachhochschulreife (bzw. in drei Jahren auch zur allgemeinen Hochschulreife) führen.

Fachschulen: Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung (vgl. Definition der KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen). Die Bildungsgänge schließen an eine berufliche Erstausbildung sowie Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten. Nach bestandener Prüfung ist mit dem Abschlusszeugnis die Berechtigung verbunden, die Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfter...“/„Staatlich geprüfte...“ bzw. „Staatlich anerkannter...“/„Staatlich anerkannte...“ zu führen. Zusätzlich kann die Fachhochschulreife erworben werden.

Fähigkeit: Kennzeichnet die individuelle Bereitschaft, eine spezifische Leistung zu zeigen; kann als spezifische Voraussetzung im Sinne einer genetischen Anlage (Disposition) vorliegen oder auf Erziehung und Übung zurückgeführt werden. Fähigkeit stellt ein Konstrukt dar, das nicht direkt beobachtbar ist, sondern erschlossen werden muss.

Fakultät: Traditionelle Organisationseinheit der Universitäten, in der verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zusammengeschlossen sind.

Fakultätstag: Zusammenschluss der Fakultäten eines disziplinären Feldes, durch den in einem disziplinär breiteren Spektrum als im Rahmen der Fachgesellschaften die akademisch-professionellen Interessen der Lehrenden an Hochschulen wahrgenommen werden.

Fernstudium: Ein Fernstudium ermöglicht zeit- und ortsunabhängig eine flexible Gestaltung von Lerntempo und Lernverhalten. Die Studienorganisation besteht aus Selbststudienphasen, in denen die Studierenden selbstständig mit Studienbriefen und Lernsoftware arbeiten. Ergänzend dazu gibt es sogenannte Präsenzphasen an den Hochschulen, an denen die Studierenden vor Ort sein müssen.

Fertigkeiten: Befähigung, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Unterscheiden lassen sich kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).

Formales Lernen: Findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und endet mit Abschlüssen und Qualifikationen. (Siehe auch unter „non-formales Lernen“ und „informelles Lernen“.)

Forschung: Planmäßige Suche nach neuen Erkenntnissen – im Gegensatz zum zufälligen Entdecken – sowie deren systematische Dokumentation und Veröffentlichung in Form von wissenschaftlichen Arbeiten.

Forschendes Lernen: Entdeckendes Lernen (auch exploratives Lernen). Pädagogisch-didaktische Methode zur Wissensaneignung. Der Fokus der Betrachtung liegt bei dem Schüler und nicht bei der Vermittlung durch die Lehrperson. Im Zentrum stehen Lernanregungen oder Lernarrangements, die eigenaktives Lernen motivieren sollen.

Frühpädagogik: Fachrichtung der Erziehungswissenschaften. Befasst sich mit der Altersgruppe der unter sechsjährigen Kinder und deren Familien sowie den damit betrauten Institutionen.

Gestufte Studiengänge: Bachelor- und Master-Studiengänge. Bachelor-Studiengänge sind grundständig und vermitteln innerhalb einer Regelstudienzeit von drei bis vier Jahren eine Berufsqualifikation. Auf ein erfolgreich absolviertes Bachelor-Studium kann ein Master-Studium folgen. Master-Studiengänge führen in einer Regelstudienzeit von ein bis zwei Jahren zu einer weiteren Berufsqualifikation. Konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge sind inhaltlich aufeinander aufgebaut. Ein nicht konsekutives Master-Studium bietet die Möglichkeit, beim zweiten berufsqualifizierenden Abschluss eine neue Studienrichtung oder Spezialisierung einzuschlagen.

Grundständiger Studiengang: Führt zu einem ersten Hochschulabschluss. Darunter fallen die bisherigen Studiengänge Magister, Diplom und Staatsexamen sowie die aktuellen Bachelor-Studiengänge.

Haltung: Verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter dem Einfluss von Persönlichkeit, (Selbst-)Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieheri-

schen und anderen Erfahrungen erworben wurde. Die Haltung motiviert Verhalten und Handeln einer Person und ist im Lebenslauf Anpassungen, Veränderungen und Entwicklungen aufgrund neuer Erfahrungen und Reflexionen unterworfen.

Handlungskompetenz: Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz wird mit den vier Kompetenzen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz erreicht.

Hauptschulabschluss/Berufsreife: Am Ende der Jahrgangsstufe 9 besteht in allen Ländern die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss als einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben. Er wird in der Mehrzahl der Länder als Hauptschulabschluss bezeichnet, in einigen als Berufsbildungs- bzw. Berufsreife.

Hochschulausbildung: Lehre und Studium bereiten Studierende auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vor und vermitteln ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden (dem jeweiligen Studiengang entsprechend), damit sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden.

Hochschulreife: Hochschulzugangsberechtigung. Unterschieden wird zwischen der allgemeinen und der fachgebundenen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife berechtigt zum Besuch einer Universität, die fachgebundene Hochschulreife ermöglicht das Studium der im Zeugnis ausgewiesenen Fächer. In Ausnahmefällen wird der Zugang auch durch spezielle Eignungsprüfungen ermöglicht.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Zusammenschluss staatlicher und staatlich anerkannter Universitäten sowie anderer Hochschulen in Deutschland. Sie bietet ein Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen, ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit und behandelt alle Themen, die die Aufgaben der Hochschulen betreffen.

Hochschultyp: In Deutschland lassen sich zwei Grundtypen von Hochschulen unterscheiden: Universitäten (Uni) und Fachhochschulen (FH). Bei Universitäten steht eine grundlagenwissenschaftliche Orientierung, bei Fachhochschulen die wissenschaftliche Berufsausbildung im Mittelpunkt. Kunst-, Pädagogische und Theologische Hochschulen lassen sich hinsichtlich des Ausbildungsanspruchs eher den Universitäten zuordnen. Wie diese besitzen sie das Promotionsrecht. Daneben gibt es in einigen Bundesländern den Sonderfall der Berufsakademien, die ein duales Studium anbieten.

Hochschulzugang: Gesamtheit der Regelungen, die die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums an einer staatlichen Hochschule regeln. Zum Studium an einer Hochschule berechtigt die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife (Abitur) berechtigt uneingeschränkt zum Studium, die fachgebundene Hochschulreife nur zum Studium der im Zeugnis ausgewiesenen Fächer. Zum Studium an einer Fachhochschule berechtigt daneben auch das Zeugnis der Fachhochschulreife.

Hochschulzugang für Berufserfahrene ohne Abitur: Die meisten Hochschulgesetze der Länder eröffnen seit den 1990er-Jahren diese Variante, die in der Regel mit einer Eignungsprüfung, zum Teil auch mit obligatorischen Vorbereitungskursen verbunden ist.

Informelles Lernen: Ist die natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens.

Informelles Lernen ist nicht zwingend intentional und muss deshalb vom Lernenden selbst nicht als Wissenszuwachs begriffen werden.

Kenntnisse: Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.

Kerncurriculum: Fixierung des für alle Lernenden gesellschaftlich verbindlichen und für das Fach bzw. den Lernbereich sachlich notwendigen Bestands an Wissen und Können für alle Lehrpläne des jeweiligen Faches.

Kindertagespflege: Form der familienahen Betreuung von vor allem unter dreijährigen Kindern. Die Betreuung erfolgt im familialen Umfeld der meist privaten Tagespflegepersonen. Kindertagespflege ist eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe und bedarf außerhalb der Herkunftsfamilie der Erlaubnis durch das kommunale Jugendamt. Dieses hat die Eignung der Tagespflegepersonen und der Räumlichkeiten festzustellen und ebenso die Aufgabe, die Pflegeperson fachlich zu beraten, zu begleiten und zu qualifizieren.

Kindheitspädagog: Offizielle Berufsbezeichnung für Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern durch Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 27. Mai 2011.

Kompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen sowie für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen.

Kommunikative Kompetenz: Fähigkeit, konstruktiv, effektiv und bewusst zu kommunizieren. Kommunikationsfähigkeit bedeutet, dass man sich verständlich und empfängerorientiert ausdrücken kann. Kommunikationsbereitschaft bezieht sich auf den eigenen Willen, sich mit anderen auszutauschen, Dinge verbal zu klären und Wissen durch Kommunikation weiterzugeben.

Konsekutiver Studiengang: Postgradualer Studiengang, der inhaltlich und fachlich auf dem grundständigen Studium aufbaut. Ein nicht konsekutiver Studiengang schließt an ein fachlich beliebiges Studium an.

Learning Outcomes: Siehe unter „Lernergebnisse“.

Leistungspunkte: Siehe unter „Credit Points“.

Leistungspunktsystem: siehe Credit-Point-System.

Lernergebnisse: Bezeichnen das, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.

Lernfeldkonzept: Didaktisches Konzept für die berufliche Bildung. Im Lernfeldkonzept wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern (Tätigkeitsfeldern) abgeleitet sind. Auf diese Weise entsteht ein fächerübergreifender Lehrplan.

Lernkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Dadurch wird erfolgreiches Lernen möglich. Für Berufstätige gehören dazu insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und

über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für Weiterbildungen zu nutzen.

Lernziele: Beschreiben aus Sicht der Lehrenden die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Studierenden nach Abschluss einer Lerneinheit erlangt haben sollen.

Master: Akademischer Grad, der nach Absolvieren eines Master-Studiengangs an Hochschulen mit einer Regelstudienzeit von mindestens einem Jahr und höchstens zwei Jahren erworben werden kann.

Master-Arbeit: Auch Master-Thesis. Selbstständig erarbeitete wissenschaftliche Arbeit am Ende eines Master-Studiengangs mit dem Abschluss Master. Im Vergleich zur Bachelor-Arbeit werden ein deutlich höherer Grad an Selbstständigkeit, intellektueller Durchdringung des Themas und Arbeitsaufwand erwartet.

Master-Studiengang/-Programm: Studiengang an Hochschulen, der mit dem akademischen Grad Master abschließt. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Voraussetzung ist ein erfolgreich abgeschlossenes Erststudium (z.B. mit dem Abschluss Bachelor). Zu unterscheiden sind konsekutive, d.h. unmittelbar auf einem fachlich gleichen oder affinen Erststudium aufbauende Master-Studiengänge, und nicht konsekutive, mit denen eine neue Studienrichtung eingeschlagen werden kann.

Methodenkompetenz: Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln und bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden anwenden zu können, insbesondere um selbstständig unterschiedliche Lern- und Wirklichkeitsbereiche zu erschließen. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.

Modul: In sich abgeschlossene formale Lerneinheit mit einem stimmigen und eindeutigen Set von Lernergebnissen (Learning outcomes) und Bewertungskriterien. Es kann sich aus verschiedenen Lern-/Lehrformen (z.B. Vorlesung, Übung, Praktikum) unterschiedlicher Disziplinen zusammensetzen. In der Regel erstrecken sich die Lehrveranstaltungen eines Moduls auf ein Semester bzw. ein Schuljahr (Ausnahmen sind möglich) und werden grundsätzlich mit mindestens einer Prüfungsleistung abgeschlossen. Außerdem muss das Modul mit einer Bewertung abschließen, die in der Regel über eine differenzierte Benotung erfolgen kann.

Modularisierung: Untergliederung umfangreicherer Stoffgebiete in kleinere, thematisch und zeitlich in sich abgeschlossene und abprüfbare inhaltliche Lerneinheiten.

Modulbeschreibung: Enthält Modultitel, -nummer, Art und Umfang, Dauer, Anzahl der Leistungspunkte, Lerngebiet, Lage im Semester, Status (Wahl, Pflicht, Wahlpflicht), Lernziele, Lernform, zu erwerbende Kompetenzen, Leistungsnachweis, Teilnahmevoraussetzungen, ggf. Folgemodule, Ansprechpartner, Literatur, Angaben zum Studiengang/den Studiengängen, für den/die das Modul angeboten wird.

Modulhandbuch: Zusammenfassung der Modulbeschreibungen eines Studiengangs.

Niveaustufe: Bezeichnung einer Einheit zur Beschreibung des Anforderungsgrads und der Komplexität einer Lerneinheit sowie des Maßes, das Lernende an Verantwortlichkeit/Selbstständigkeit beim Lernen aufbringen müssen, um die Lerneinheit erfolgreich abschließen zu können. Die Niveaustufe beschreibt also die Anforderungen an das Lernbemühen der Studierenden.

Non-formales Lernen: Findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und berufli-

chen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Ein Beispiel für non-formales Lernen ist das Lernen am Arbeitsplatz.

Pädagogik: Wissenschaft von der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Sie hat die Doppelrolle, als Reflexionswissenschaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge zu erforschen und zugleich als Handlungswissenschaft Vorschläge zu machen, wie Bildungs- und Erziehungspraxis gestaltet und verbessert werden kann.

Pädagogische Hochschule: Als eigenständige Einrichtung existieren Pädagogische Hochschulen (PH) in Baden-Württemberg. Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen ist in erster Linie die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrern, das Lehramt für Sonderpädagogik sowie zunehmend auch die Ausbildung in frühpädagogischen Studiengängen.

Performanz: Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug. Mit dem Begriff der Performanz wird die motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und die realisierte Handlungspraxis beschrieben.

Personale Kompetenz: Auch bezeichnet als personale oder Humankompetenz. Umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben selbstständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

Programme for International Student Assessment (PISA): Die PISA-Studien der „Organisation for Economic Co-operation and Development“ (OECD) sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partner-

staaten durchgeführt werden. Ziel ist es, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-Jähriger zu messen.

Postgradualer Studiengang: Kann nach der erfolgreichen Beendigung eines grundständigen Studiums aufgenommen werden. In der Regel sind dies Master-Studiengänge.

Problemorientiertes Lernen (POL): Eigenverantwortliche Erarbeitung von Lerninhalten anhand einer praktischen Problemstellung in Kleingruppen, wobei eine Lehrkraft unterstützend wirkt.

Qualifikation: Formales Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen. Fähigkeit einer Person, eine bestimmte Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können.

Realschulabschluss/Mittlerer Schulabschluss: Wird an allgemeinbildenden Schularten nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe 10 oder in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen erworben.

Selbstkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Sozialkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, deren Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Teilzeitstudium: Studierende, die aus familiären oder beruflichen Gründen keine Zeit

für ein Vollzeitstudium finden, können das Studium ggf. in Teilzeit durchführen.

Universität: Grundlagenwissenschaftlich und an der Einheit von Forschung und Lehre orientierte Hochschule. Ein Universitätsstudium vermittelt vor allem methodisches und theoretisches Wissen und dauert meist länger als dasjenige an Fachhochschulen. Neben Forschung, Lehre und wissenschaftlichen Dienstleistungen leisten Universitäten den größten Anteil der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

University of Applied Sciences: Im internationalen Verkehr gebrauchte sinngemäße Übertragung des deutschen Wortes „Fachhochschule“ ins Englische.

Wissen: Vom Menschen wahrgenommene und verwertbare Information(en); Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Es lassen sich explizites und implizites Wissen unterscheiden: Ersteres ist bewusst sowie sprachlich formuliert bzw. formulierbar, letzteres ist dies nicht. Der Begriff Wissen wird synonym zu dem Begriff Kenntnisse verwendet.

Workload: Der in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsaufwand. Er berücksichtigt das gesamte Studienpensum, d.h. neben Kontaktstunden auch Selbststudium oder Arbeit in Studierendengruppen. Er bildet die Grundlage für die Zuordnung von Leistungspunkten zu Modulen bzw. Lehrveranstaltungen. Für den Workload eines Vollzeitstudiums über den Zeitraum eines Jahres ist eine Höchstgrenze von insgesamt 1.800 Stunden angesetzt.

LITERATUR

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- AG Fachverbände – Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. URL: http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (Zugriff 06.01.2011).
- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010). *Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&s=rC1tjXQ10jOR9BVQC&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1292591686488> (Zugriff 25.05.2011).
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: *Die berufsbildende Schule* 54, (6) 2002, S. 176-182.
- BAG-BEK – Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ – „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln.
- Bartosch, U. (2010). *Fachliche Qualifikationsrahmen. Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten*. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Eva-

- lation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen (S. 1-44). Berlin: Raabe Verlag.
- Behr, K. (2006). Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte (S. 79-93). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2008). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (Zugriff 28.12.2008).
- Bloom, B. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bildungsrat - Deutscher Bildungsrat (1973). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bildungsrat - Deutscher Bildungsrat (1974). Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen (38. Sitzung). Bonn.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2007). Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, URL: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf (Zugriff 15.12.2010).
- DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008). Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit. In dies. (Hrsg.), Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 57-64). Opladen/Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Dehnbostel P., Ness, H. & Overwien, B. (2009). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt: GEW, Hauptvorstand, URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> (Zugriff 15.12.2010).
- Derschau, D. v. (2002). Erzieher/in. In Deutscher Verein (Hrsg.), Fachlexikon der sozialen Arbeit (S. 278-279). Frankfurt a.M.
- DeSeCo (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Zugriff 19.01.2011).
- Diller, A. (2005). Eltern-Kind-Zentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht im Auftrag des BMFSFJ. Deutsches Jugendinstitut e.V., Abt. Kinder- und Kinderbetreuung Eltern-Kind-Zentren, München. URL: http://www.dji.de/bibs/411_Grundlagenbericht_Eltern-Kind-Zentren.pdf (Zugriff 14.12.2010).
- Dreyfus H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Ebert, S. (2004). Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept. In Kindergarten heute, (1) 2004, S. 20-29.
- Erpenbeck, J. (2003). Modelle und Konzepte zur Erfassung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Deutschland. In G. A. Straka (Hrsg.), Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen (S. 27-39). Münster: Waxmann Verlag.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Amt für amtliche

- Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (Zugriff 14.06.2010).
- FBT SozArb - Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008). Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Lüneburg. URL: http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf (Zugriff 14.06.2010).
- Freitag, W. K. (2010). „Recognition of Prior Learning“ - Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik. Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. In Hans Böckler Stiftung (Hrsg.), Demokratische und Soziale Hochschule. Arbeitspapier 2008.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Lässt sich ein forschender Habitus prüfen? Annäherung an eine kompetenzbasierte Prüfungsdidaktik. Vortrag auf der Kooperationstagung der Robert Bosch Stiftung und der BAG-BEK „Konzepte frühpädagogischer Hochschulausbildung - Forschung, Lehre und Praxis verzahnen!“, 03./04.09.2009. Berlin.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gehmlich, V. (2007). Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland - DYR - Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens (S. 52-59). Bonn: BMBF.
- Grigat, F. (2010). Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenzbegriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *Forschung & Lehre*, (4) 2010, S. 250-252.
- Heyse, V., J. Erpenbeck (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Verlag Schäffer-Poeschel.
- Hoffmann, M. H. W. (2010). Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen. In *Beiträge zur Hochschulpolitik*, (3) 2010, Studienreform nach Leuven, Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums, März 2010, Bonn, S. 58-66.
- Hopbach, A. (2010). Nutzen und Grenzen von Fach Qualifikation Rahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland. In *Beiträge zur Hochschulpolitik*, (3) 2010: Studienreform nach Leuven, Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums, März 2010, Bonn, S. 48-58.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2003). Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum. URL: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/TauchQ2005.pdf> (Zugriff 22.11.2010).
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2010). Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.2.2010. URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf (Zugriff 18.05.2010).
- JFMK-KMK - Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2010). Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit,..“ URL: http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/index.jsp. (Zugriff 18.05.2011).
- Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms Coactiv (S. 305-316). Münster: Verlag Waxmann.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In *Pädagogik*, (6) 2004, S. 10-13.

- Klieme, E. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1991). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf (Zugriff 03.01.2011).
- KMK - Kultusministerkonferenz (1996/2000/2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsorganen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreichung-Rlpl-Berufsschule.pdf (Zugriff 03.01.2011).
- KMK - Kultusministerkonferenz (2000b). Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000. URL: <http://www.erzieherinnenausbildung.de/dokumente/rahmenver.doc> (Zugriff 20.05.2006).
- KMK - Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvfachschul.pdf> (Zugriff 20.05.2006).
- KMK - Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von HRK, KMK und BMBF erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. URL: http://www.dgps.de/studium/rahmen/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (Zugriff 22.11.2010).
- [„Unter Vorbehalt der Freigabe durch den Schulausschuss“:] KMK - Kultusministerkonferenz (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* (Entwurf vom 08.02.2011).
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms Coactiv* (S. 55-68). Münster: Verlag Waxmann.
- Marquard, O. (1981). Inkompetenzkompensationskompetenz? In ders., *Abschied vom Prinzipiellen* (S. 23-38). Stuttgart: Reclam.
- Müller-Neuendorf, M. (2006). Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig? In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 167-180). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 251-263). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P. (2003). Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können* (S. 38-56). Freiburg i.Br.: Verlag Herder.

- Pasternack, P. & Schildberg, A. (2005). Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich (S. 9-133). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pasternack, P. (2008). Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008 In erzieherin-online, 26.10.2008. URL: http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf (Zugriff am 15.05.2011).
- Pasternack, P. & Schulze H. (2010). Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2/2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Pietsch, S. (2009). Deskription und Erfassung von Kompetenz(en) von ErzieherInnen/FrühpädagogInnen in der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichte Masterthesis, Evangelische Hochschule Freiburg.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). Frühkindliche Bildung und Professionalisierung. In Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten, Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden, 26.02.2005 (S. 4-8). URL: http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad_vortraege.pdf (Zugriff 28.04.2006).
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2009). Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung. In Zeitschrift für Pädagogik, (1) 2009, S. 17-36.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2010). Droht ein Personalnotstand? Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.). (2006). PiK – Profis in Kitas. Der Reformkatalog. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.). (2008). Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart.
- Röbbecke, M. (2010). Zusammenfassung Arbeitsgruppe A: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen. In Beiträge zur Hochschulpolitik, (3) 2010: Studienreform nach Leuven, Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums, März 2010, Bonn, S. 66-69.
- Sander, T. (2010). Den Menschen da abholen, wo er steht. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung. In Das Hochschulwesen, (1) 2010, S. 3-11.
- Schmidt, S. J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Schnadt, P. (o. J.). Zum Kompetenzbegriff – Was sind Kompetenzen? Diskussionsvorlage für die AG Qualifikationsprofile. URL: http://uhura.asfh-berlin.de/uploads/media/Was_sind_Kompetenzen.pdf (Zugriff 04.12.2010).
- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005). The Competence Clash. Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 8. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (Zugriff 14.12.2010).
- Speth, C. (2010). Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf (QR BEL). In dies., Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft (S. 222-237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. URL: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c22ffadf50911000cf1d618984e8c3ae#page=28> (Zugriff 21.08.2008).
- TU Dresden - Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften (2009). Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Childhood Research and Education - Kindheitsforschung, Beratung und Bildung der Technischen Universität Dresden, Dresden. URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/studium/master/makf/SO_MA_ChildhRes_Ausfertigung_24092009.pdf (Zugriff 14.06.2010).
- Viernickel, S.; Schwarz, S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 1. Aufl. Berlin 2009 (gedruckt; Monographie)
- Viernickel, S. (2011): Profis für Krippen, FEL- Verlag, Freiburg.
- Weinert, F. E. (1999). Concepts of Competence. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Zabeck, J. (1989). „Schlüsselqualifikationen“ – zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In *Wirtschaft und Erziehung*, (41) 1989, S. 77-86.

VERZEICHNIS DER MITWIRKENDEN UND AUTOREN

Dr. Yvonne Anders, Universität Bamberg

Dr. Yvonne Anders, Diplom-Psychologin, ist seit 2009 am Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik der Universität Bamberg tätig. Hier ist sie insbesondere an der Studie BiKS 3-10 beteiligt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Untersuchung der Qualität frühkindlicher Lernumgebungen und deren Auswirkungen im internationalen Vergleich. Außerdem beschäftigt sie sich mit der Messbarkeit und Entwicklung professioneller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften. Darüber hinaus interessiert sie sich für methodisch-statistische Fragestellungen.
yvonne.anders@uni-bamberg.de

Siegfried Beckord, Berufskolleg für das Sozial- und Gesundheitswesen

Siegfried Beckord ist Erziehungswissenschaftler und leitet seit 1995 als Oberstudiendirektor das Berufskolleg für das Sozial- und Gesundheitswesen der Arbeiterwohlfahrt (AWO) mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Elementarpädagogik in Bielefeld. Er ist Vorstandsmitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und privaten Fachschulen (BöfAE), Vorstandsmitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG BEK) sowie Mitglied in der Arbeitsgruppe Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie des Deutschen Jugendinstituts. Als Vertreter der Freien Wohlfahrtspflege ist er Mitglied in verschiedenen Gremien für Ausbildungsfragen im Sozial- und Gesundheitswesen.
s.beckord@awo-berufskolleg.de

Dr. Andrea Binder, Robert Bosch Stiftung GmbH

Dr. Andrea Binder ist Programmleiterin im Programmbereich Bildung und Gesellschaft der Robert Bosch Stiftung. Dort ist sie insbesondere für die Schwerpunkte

„Frühkindliche Bildung“ sowie „Familie und demographischer Wandel“ verantwortlich. Zuvor hatte sie mehrere Jahre die Geschäftsführung der Leibniz-Gemeinschaft inne.

Frau Dr. Binder hat an der Universität Bonn auf dem Gebiet der molekularen Pflanzenzüchtung promoviert.
andrea.binder@bosch-stiftung.de

Angelika Diller, Dipl.-Päd., Deutsches Jugendinstitut e.V.

Angelika Diller ist Diplom-Pädagogin und Supervisorin. Von 1976 bis 2003 war sie insbesondere im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichen beruflichen Funktionen tätig. Seit 2003 arbeitet sie als wissenschaftliche Referentin im Deutschen Jugendinstitut (DJI) in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. Seit 2009 ist Angelika Diller Projektleiterin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am DJI in München.
diller@dji.de

Eva Dohlus, M.A., Robert Bosch Stiftung GmbH

Eva Dohlus ist seit Oktober 2010 Projektassistentin im Programmbereich Bildung und Gesellschaft der Robert Bosch Stiftung. Ihre Aufgabengebiete umfassen Themen und Projekte der Frühkindlichen Bildung, insbesondere die Projekte PiK – Profis in Kitas und WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zuvor war sie als Hospitantin im Programmbereich Wissenschaft und Forschung tätig. Eva Dohlus hat ihr Studium der Geschichte und Ethnologie im Jahr 2010 an der Universität Freiburg abgeschlossen.
eva.dohlus@bosch-stiftung.de

Prof. Dr. Rahel Dreyer, Alice Salomon Hochschule Berlin

Als Professorin für Pädagogik und Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre an der Alice Salomon Hochschule Berlin beschäftigt sich Prof. Dr. Rahel Dreyer vorwiegend mit der Entwicklung und Bildung

im frühen Kindesalter sowie der Frühpädagogik im internationalen Vergleich. Als Vorstandsmitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit sowie als Mitglied in der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) befasst sie sich intensiv mit der Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften.

dreyer@ash-berlin.eu

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

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff ist Professor für Psychologie, Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) und Leiter des Master-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Er beschäftigt sich unter anderem mit den Themen Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen. Im Programm I hat er die Entwicklung des Qualifikationsrahmens für die Ausbildung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen auf B.A.-Ebene koordiniert.

froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

**Prof. Dr. Hans Gängler, Technische
Universität Dresden**

Seit 1999 hat Prof. Dr. Hans Gängler die Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik an der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden inne. Als Dekan der Fakultät hat er die Einrichtung eines frühpädagogischen Master-Studiengangs begleitet und den Aufbau eines Kompetenzzentrums „Frühe Kindheit“ an der Technischen Universität Dresden unterstützt.

hans.gaengler@mailbox.tu-dresden.de

**Johanna Gebrande, M.A., Deutsches
Jugendinstitut e.V.**

Während ihres Studiums der Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München arbeitete Johanna Gebrande an verschiedenen Forschungsprojekten am

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung mit. Seit September 2010 ist sie wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Frühpädagogischen Fachkräften.

gebrande@dji.de

**Andrea Gruber, Ministerium für Familie,
Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes
Nordrhein-Westfalen**

Andrea Gruber ist Volljuristin. Seit 2002 ist sie im nordrhein-westfälischen Kinder- und Jugendministerium im Arbeitsfeld „Frühkindliche Bildung, Kindertagesbetreuung“ tätig. Kindertagespflege und die Aus-, Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals sind dort ihre Themenschwerpunkte. So leitete sie eine Arbeitsgruppe der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Weiterentwicklung der Erzieherausbildung und wirkte an dem Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (2010) von JFMK und Kultusministerkonferenz (KMK) mit.

andrea.gruber@mfkjks.nrw.de

**Johannes Keil, M.A., Institut für
Hochschulforschung**

Johannes Keil studierte in München, Hamburg, Trier und Liège (Belgien) Politikwissenschaften, Öffentliches Recht sowie Neuere und Neueste Geschichte. Seit 2008 ist Johannes Keil Doktorand an der Humboldt-Universität zu Berlin und forscht zu dem Thema „Weiterbildung an Hochschulen der DDR“. Seit 2010 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg.

johannes.keil@hof.uni-halle.de

Prof. Dr. Anne Levin, Universität Bremen
Seit 2010 arbeitet Prof. Dr. Anne Levin als Professorin für das Fachgebiet der Allgemeinen Didaktik und Empirischen Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Bevor Prof. Dr. Anne Levin an die Universität Bremen kam, war sie Gastprofessorin an der TU Berlin und Vertretungsprofessorin an der Universität Potsdam. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählt unter anderem die Untersuchung methodischer Ansätze zur Unterstützung des Aufbaus von Analyse- und Reflexionsfähigkeit im Lehramtsstudium.
anne.levin@uni-bremen

**Manfred Müller-Neuendorf, Dipl.-Päd.,
Erzbischöfliches Berufskolleg Köln**
Oberstudiendirektor Manfred Müller-Neuendorf ist seit 1993 Schulleiter des Erzbischöflichen Berufskollegs in Köln mit den Fachschulen für Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege und Heilpädagogik sowie dem Beruflichen Gymnasium mit dem Bildungsgang Erzieher/in. Er ist Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft Katholischer Fachschulen für Sozialpädagogik in NRW und war langjähriges Mitglied im Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAG KAE). Als Mitglied in der Arbeitsgruppe Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie des Deutschen Jugendinstituts hat er wesentlich daran mitgewirkt, das Konzept und die Qualität der fachschulischen Ausbildung darzustellen.
sachsenring@eb-koeln.de

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Alice Salomon Hochschule Berlin
Seit 2005 ist Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann Professorin für Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin, leitet dort den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (B.A.) und lehrt darüber hinaus auch im Master-Studien-

gang „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Bildungsforschung, Professionalisierungsprozesse und Hochschuldidaktik, Methoden qualitativer Bildungs- und Evaluationsforschung sowie Kommunikation und Sprache.
nentwig-gesemann@ash-berlin.eu

Dr. Carola Nürnberg, Deutsches Jugendinstitut e.V.
Die Diplom-Psychologin ist seit Mai 2010 Mitarbeiterin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am DJI und befasst sich mit anschlussfähigen Bildungswegen.
nuernberg@dji.de

Prof. Dr. Peer Pasternack, Institut für Hochschulforschung
Seit 2004 ist Prof. Dr. Peer Pasternack Forschungsdirektor bzw. Direktor des Instituts für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg. Zusätzlich leitet er seit 2011 als wissenschaftlicher Geschäftsführer das WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. Von 2002 bis 2003 war er Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Senat von Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulpolitik, Hochschulorganisation, Qualitätssicherung und -management, akademische Bildung und ostdeutsche Wissenschaftsgeschichte.
peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Dr. Monika Pfaller-Rott, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Dr. Monika Pfaller-Rott ist seit 2008 an der Fakultät für Soziale Arbeit der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt tätig. Vor ihrer Promotion war sie an der Fachakademie für Sozialpädagogik und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik beschäftigt. Die ausgebildete Erzieherin, Sozialpädagogin und Diplom-Pädagogin ist Leiterin des BA-Studiengangs „Bildung und Erziehung in Kindheit und Jugend“ und im erweiterten

Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG BEK). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Transition vom Elementar- zum Primarbereich, migrationsspezifische Elternarbeit und die inklusive Bildung.
monika.pfaller-rott@ku-eichstaett.de

Dr. Volker Pudzich, Fachschule

Sozialpädagogik am Marianum Hegne

Dr. Volker Pudzich ist Schulleiter des Marianum Hegne in Allensbach und im Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAG KAE) tätig. Als Initiator der Expertengruppe des Qualifikationsprofils „Frühpädagogik“ - Fachschule/Fachakademie des Deutschen Jugendinstituts hat Dr. Volker Pudzich maßgeblich dazu beigetragen, das Qualifikationsprofil für frühpädagogische Fachkräfte, die auf dem Niveau der Fachschule ausgebildet werden, zu definieren.

vpudzich@marianum-hegne.de

Prof. Dr. Helga Schneider, Katholische Stiftungsfachhochschule München

Prof. Dr. Helga Schneider leitet den Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (B.A.) an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München. Vor ihrer Promotion hat sie eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und ein Studium zur Diplom-Sozialpädagogin und Diplom-Pädagogin absolviert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der Pädagogik der Kindheit in der späten Moderne sowie in den pädagogischen Perspektiven in der Sozialen Arbeit. Sie ist Vorstandsmitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG BEK) sowie Mitglied unter anderem in der European Early Childhood Education Research Association (EECERA).
helga.schneider@ksfh.de

Dr. Simone Stelzmüller, Robert Bosch Stiftung GmbH

Dr. Simone Stelzmüller ist Projektleiterin im Programmbereich Bildung und Gesellschaft der Robert Bosch Stiftung. Sie ist insbesondere für die Projekte im Schwerpunkt Frühkindliche Bildung verantwortlich und leitet das Programm PiK - Profis in Kitas. Zuvor war sie als Projektassistentin im Programmbereich Völkerverständigung Mitteleuropa, Südosteuropa, GUS, China tätig. Frau Dr. Stelzmüller hat an der Universität Stuttgart im Fach Politikwissenschaft promoviert.
simone.stelzmueller@bosch-stiftung.de

Mathias Tuffentsammer, Dipl.-Päd., Universität Bamberg

Diplom-Pädagoge Mathias Tuffentsammer ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter seit April 2007 am Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Universität Bamberg tätig. Seine Arbeitsgebiete und Interessen liegen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, der frühpädagogischen Qualitätsfeststellung und -entwicklung, der betrieblich unterstützten Kinderbetreuung sowie in der Medienpädagogik und der Familienpolitik.
mathias.tuffentsammer@uni-bamberg.de

KONTAKT

Robert Bosch Stiftung
Programmbereich Bildung und Gesellschaft
Heidehofstraße 31
70184 Stuttgart

Günter Gerstberger
Bereichsleiter
Telefon 0711 46084-52
Telefax 0711 46084-1052
guenter.gerstberger@bosch-stiftung.de

Dr. Andrea Binder
Programmleiterin
Telefon 0711 46084-758
Telefax 0711 46084-10758
andrea.binder@bosch-stiftung.de

Dr. Simone Stelzmüller
Projektleiterin
Telefon 0711 46084-596
Telefax 0711 46084-10596
simone.stelzmueller@bosch-stiftung.de

www.bosch-stiftung.de
www.profis-in-kitas.de

