

Perspektive Frühe Bildung

Anke König | Hans Rudolf Leu |
Susanne Viernickel (Hrsg.)

Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik

Empirische Befunde
der AWiFF-Förderlinie

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: König/Leu/Viernickel, Forschungsperspektiven auf Professionalisierung
in der Frühpädagogik, ISBN 978-3-7799-2987-1, © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2987-1>

Die AWiFF-Linie als Beitrag des Bundes zur Forschungsförderung im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung

Zur Einführung

Hans Rudolf Leu

Noch nie hat sich im Bereich der Kindertagesbetreuung in Deutschland in vergleichbar kurzer Zeit so viel getan und verändert wie in den letzten zehn bis 15 Jahren. In dem 2004 veröffentlichten OECD-Länderbericht „Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der BRD“ wurde noch das fehlende bzw. zumindest in Westdeutschland sehr geringe Angebot an Plätzen für Kinder unter drei Jahren moniert und mehr als nur der Rechtsanspruch von Kindern ab drei Jahren auf einen Platz in öffentlich geförderter Bildung, Betreuung und Erziehung gefordert. Angemahnt wurde auch eine bundesweit vergleichbare Sammlung von Daten und Informationen über den Ausbaustand der Kindertagesbetreuung sowie eine Anhebung des Ausbildungsniveaus von Fachkräften und der Aufbau einer umfassenden Forschungsinfrastruktur auf dem Gebiet von Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.

Rückblickend kann man festhalten, dass in den vergangenen zehn Jahren bemerkenswert viel von dem, was in dem OECD-Länderbericht gefordert wurde, umgesetzt wurde. Während in Westdeutschland 2002 nur für 4 Prozent der Kinder unter drei Jahren ein öffentlich gefördertes Angebot zu Bildung, Betreuung und Erziehung verfügbar war, nahmen 2013 in Westdeutschland 24 Prozent, in Ostdeutschland 50 Prozent der Kinder unter drei Jahren ein solches Angebot in Anspruch. In der gesamten Bundesrepublik entspricht das einer Quote von 29 Prozent¹. Ausgedehnt wurde auch der Rechtsanspruch, der inzwischen bereits ab dem Alter von einem Jahr gilt. Ebenso wurden im Zuge der Entwicklung einer nationalen Bildungsberichterstattung große Fortschritte bei der Bereitstellung von Daten zum Angebot

1 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 227, Tab. C1-1A, eigene Berechnung; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 241, Tab. C3-1A.

an Plätzen in Kindertageseinrichtungen, zu deren Inanspruchnahme und zu dem dort beschäftigten Personal gemacht. In zweijährigem Rhythmus werden seit 2006 für alle Bundesländer vergleichbare Daten zu unterschiedlichen Aspekten des Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung geliefert, deren Differenziertheit und Qualität den internationalen Vergleich nicht scheuen müssen. Mit der Aufnahme dieser Informationen in den Bildungsbericht wurde zugleich der Status von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen bekräftigt. Anzumerken ist hier allerdings, dass beim Ausbau in den letzten Jahren die *Zahl* von Plätzen im Vordergrund stand, die *Qualität* jedoch zu wenig Beachtung fand. Besonders deutlich wird das am Betreuungsschlüssel bei Kindern unter drei Jahren: Statt der aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen wünschenswerten Vorgabe, dass eine Fachkraft für drei Kinder zuständig ist, kommen in Ostdeutschland auf eine Fachkraft im Durchschnitt mehr als sechs Kinder dieses Alters. In Deutschland insgesamt sind es 4,6 Kinder (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 246, Tab. C4–2A).

Erhebliche Veränderungen gab es schließlich auch in der Ausbildung der Fachkräfte. Bekräftigt durch die enorm gewachsenen Erwartungen an frühkindliche Bildungsförderung und erleichtert durch den Bolognaprozess, der einer stärker an Praxis orientierten und zeitlich gestrafften Hochschulausbildung Geltung verschaffte, sind in den letzten Jahren an über 50 Standorten rund 70 frühpädagogisch ausgerichtete Bachelorstudiengänge entstanden (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 69). Zudem bemühen sich auch viele Fachschulen, den neuen und gewachsenen Anforderungen an die Fachkräfte Rechnung zu tragen. Dazu trägt auch die im Zuge der Etablierung des Deutschen Qualifikationsrahmens inzwischen vorgenommene Einordnung des Fachschulabschlusses auf Bachelor-Niveau bei.

Wie sehr Bildung in Kindertageseinrichtungen heute als zentrale, gesamtgesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen und akzeptiert wird, zeigt sich auch daran, dass der Bund in diesem Bereich, dessen Ausgestaltung in der Zuständigkeit von Ländern und Kommunen liegt, inzwischen eine wichtige Rolle spielt. Ohne das zum 1. Januar 2005 in Kraft getretene und mit erheblichen Bundesmitteln versehene Tagesbetreuungsausbaugesetz hätte der Ausbau von Plätzen für Kinder unter drei Jahren nicht in dieser Dynamik stattfinden können. Und auch der Rechtsanspruch für alle Kinder ab einem Jahr auf ein Angebot zur Kindertagesbetreuung wurde in den letzten Jahren mit substantieller Bundesbeteiligung beschlossen. Damit ist der Bund deutlich stärker als früher in die Entwicklung der Kindertagesbetreuung eingebunden.

Mit den großen Veränderungen und neuen Anforderungen an die Fachkräfte kommt der Weiterbildung der im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen bereits tätigen Fachkräfte eine besondere Bedeutung zu, die noch

über Jahrzehnte die Arbeit in Kindertageseinrichtungen entscheidend mitbestimmen werden. Einen herausragenden Stellenwert erhielt in diesem Kontext die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), die vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung angestoßen wurde und in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wird.

Angesichts der viel beklagten Heterogenität und Unübersichtlichkeit des Feldes der Weiterbildung stand in der ersten Arbeitsphase von WiFF die „Vermessung des Feldes“, die Sammlung von Informationen über die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften im Vordergrund. Mit Untersuchungen einerseits von Weiterbildungsprogrammen und Befragungen von Anbietern zu ihrer Tätigkeit und andererseits von Fachkräften zu ihren Fortbildungserfahrungen und -bedarfen hat WiFF Beiträge zur Erhellung wichtiger Aspekte der Weiterbildungsszene geliefert. Die Bemühungen um eine größere Transparenz beschränkten sich aber nicht allein auf Untersuchungen der Weiterbildungsszene. Ebenso wurden Erhebungen und zahlreiche Analysen zur Ausbildung von Personal für Kindertageseinrichtungen an Berufsfachschulen und Fachschulen bzw. Akademien für Sozialpädagogik und an Hochschulen durchgeführt und im Rahmen der im Internet frei zugänglichen *WiFF Studien* veröffentlicht. Weitere Themen waren eine Verbesserung der Durchlässigkeit von Ausbildungsgängen und die Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung.

Parallel dazu ging es auch darum, zum Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik und zur Qualität von Weiterbildungsangeboten beizutragen. Zu diesem Zweck gab WiFF eine große Zahl thematisch breit gestreuter *WiFF Expertisen* in Auftrag, in denen der Stand in Forschung bzw. Fachdiskurs zu einer Reihe aktueller Themen für alle Akteure in diesem Arbeitsfeld aufbereitet wurde. Für das Ziel der Qualitätsentwicklung von zentraler Bedeutung sind die *WiFF Wegweiser Weiterbildung*, welche Weiterbildungsanbieter unterstützen sollen, zu ausgewählten Themen qualifizierte Weiterbildungen zu entwickeln. Ein Merkmal dieser *Wegweiser* ist die durchgehende Kompetenzorientierung. Sie zielt auf die Vermittlung klar spezifizierter, auf alltägliche Aufgaben und Anforderungen gerichteter Kompetenzen, welche die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Tuns fördern und die kontinuierliche Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen unterstützen. Auch hierzu sind *WiFF Expertisen* entstanden, in denen das Kompetenzkonzept theoretisch weiter ausdifferenziert und Merkmale und Voraussetzungen effektiv kompetenzorientierter Lehr- und Weiterbildungsformate dargestellt werden.

Ein zentrales Charakteristikum der WiFF ist das Bemühen, ein breites Spektrum von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Vertreterinnen und Vertretern von Aus- und Weiterbildung, von Fachpolitik und

von Trägern und Verbänden in ihre Aktivitäten einzubeziehen. Dadurch hat sich WiFF zu einer breit geschätzten Plattform entwickelt, die für einen qualifizierten und lebendigen Diskurs über Fragen zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen steht und dadurch auch zur Qualität der pädagogischen Arbeit beiträgt.

Auch wenn im Rahmen von WiFF eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt bzw. Studien in Auftrag gegeben wurden, konnten dadurch die großen Forschungslücken bei einer Vielzahl wichtiger Fragen frühpädagogischer Bildung in keiner Weise geschlossen werden. Vor diesem Hintergrund schrieb das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) die „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) aus. Als Ziel nennt die am 11. Mai 2010 veröffentlichte Bekanntmachung der Fördermaßnahme, „fundierte Erkenntnisse zu Fragen der Qualifikationsanforderungen im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen und zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu generieren und damit Grundlagen für die Entwicklung zielgenauer und effektiver Weiterbildungsangebote (...) bereitzustellen“. Namentlich aufgeführt wurden dazu vier thematische Schwerpunkte:

- Anforderungen im Arbeitsfeld, Qualifikationsprofile des Personals und die Bedeutung von Unterstützungssystemen
- Ausbildungssystem und Weiterbildung
- Berufswahl, Berufseinmündung und die Lage auf dem Arbeitsmarkt
- Evaluation von Weiterbildungsangeboten

Trotz knapper Terminsetzung wurden 42 Projektskizzen eingereicht. Gemessen an der bislang kleinen Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zur Ausbildung und zum Arbeitsfeld der Frühpädagogik forschten, war das ein großer Erfolg. Gut die Hälfte der Anträge nahmen das Ausbildungssystem und die Weiterbildung in den Blick. Rund ein Viertel befasste sich mit Anforderungen im Arbeitsfeld und den Qualifikationsprofilen des Personals. Deutlich weniger Anträge thematisierten die beiden übrigen Schwerpunkte: Berufswahl, Berufseinmündung und die Lage auf dem Arbeitsmarkt bzw. die Evaluation von Weiterbildungsangeboten.

Die Kehrseite dieser großen Beteiligung war, dass es schwierig wurde, fachkundige Expertinnen und Experten zu finden, die nicht selbst Antragsteller und somit in der Lage und bereit waren, die Anträge zu beurteilen. Mit einigen Anstrengungen gelang es aber, dreizehn fachlich einschlägige Professorinnen und Professoren für die Begutachtungstätigkeit zu gewinnen. Jeder Antrag wurde zunächst auf schriftlichem Weg von zwei Personen begutachtet und in drei Gruppen eingestuft: entweder als „ohne Veränderungen“, „mit vergleichsweise geringer Überarbeitung“ oder „nur mit größeren Modi-

fikationen förderungswürdig“. Am 4. Oktober 2010 fand in Berlin die abschließende Gutachtersitzung statt, bei der die Anträge diskutiert und abweichende Einschätzungen geklärt wurden. Letztlich wurden 16 Projekte in die Förderung aufgenommen und zwischen 2011 und 2014 mit insgesamt 7,5 Millionen Euro vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) gefördert.² Über 80 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, darunter 43 Promovierende an 18 Universitäten, acht Hochschulen und drei außeruniversitären Forschungseinrichtungen, waren – teilweise im Verbund – an den Projekten beteiligt.

Die meisten Projekte konnten dafür gewonnen werden, ausgewählte Forschungsergebnisse für diesen Reader aufzubereiten, der damit einen Überblick über die im Rahmen von AWiFF erforschten Themen und erzielten Ergebnisse gibt. Eingeleitet wird der Band durch einen Beitrag von Susanne Viernickel, in dem sie die Projekte der AWiFF-Förderlinie in einen systematischen Überblick über die frühpädagogische Forschungslandschaft einordnet. Dabei kommen neben deren thematischen Schwerpunkten auch strukturelle Besonderheiten der Forschungsförderung in diesem Bereich zur Sprache. Die anschließend in drei großen Abschnitten präsentierten Artikel decken nicht nur inhaltlich, sondern auch in methodischer Sicht ein breites Spektrum ab. Neben Studien mit zum Teil repräsentativen Stichproben für deutschlandweite Erhebungen stehen Untersuchungen von Lehr-Lernprozessen und von Mikroprozessen in Interaktionen in Fachkräfteteams oder zwischen Kindern und Fachkräften. Gearbeitet wurde mit verschiedenen Formen von schriftlichen Erhebungen und Interviews, mit Video- und Dokumentenanalyse und Audioaufnahmen von Teamgesprächen. Insgesamt versteht sich der vorliegende Band als Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion, zu der aktuelle empirische Befunde und theoretische konzeptionelle Überlegungen vorgestellt werden.

Teil A – Didaktik, Studienformate und Arbeitsmarkt – beschäftigt sich mit zentralen Fragen der berufsbildenden und hochschulischen Ausbildung und der Berufseinmündung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Hier geht es um die Orientierung der Ausbildung an Kompetenzen, um den Umgang mit dem Thema Diversität in der Ausbildung, um den Theorie-Praxis-Bezug in hochschulischen Ausbildungsgängen und schließlich um die Einmündung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt.

2 Ein Überblick über alle 16 Projekte findet sich unter www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089/ (11.2.2015)

Das Kompetenzkonzept spielt heute nicht nur eine zentrale Rolle in den öffentlich breit wahrgenommenen Large-Scale-Assessments, wie der PISA-Studie, sondern ebenso in der Berufsbildung, gerade auch in Vorgaben für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und nicht zuletzt im länderübergreifenden Lehrplan für die sozialpädagogischen Fachschulen. Angesichts der Besonderheit des Kompetenzbegriffs, sowohl den situativen Kontext des Handelns und die darin liegenden besonderen Anforderungen als auch die in der Person verankerten Fähigkeiten, Kenntnisse und Bereitschaft zur Problembewältigung zu berücksichtigen, wird er mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen belegt und erscheint schwer fassbar. Seine Präzisierung stellt eine besondere Herausforderung im sozialen Bereich dar, in dem es für bestimmte Aufgaben nicht nur *eine* richtige Lösung gibt, sondern unterschiedliche Aspekte gegeneinander abgewogen und damit auch mit guten Gründen unterschiedliche Akzente gesetzt und Lösungsvorschläge vertreten werden können. Vor diesem Hintergrund kommt dem Beitrag *Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte* von Iris Nentwig-Gesemann und Klaus Fröhlich-Gildhoff seine spezifische Bedeutung zu. Exemplarisch stellen die Autorin und der Autor anhand von zwei Handlungsfeldern (Zusammenarbeit mit Familien und Beobachtung und Dokumentation) sowohl qualitativ als auch quantitativ orientierte Verfahren zu einer theoretisch fundierten Erfassung von Kompetenzen vor. Damit verbunden präsentieren sie Kriterien für kompetenzorientierte Lehr-, Lern-, Prüfungs- und Feedbackformate und zeigen am Beispiel einer Videosequenzanalyse die besonderen Stärken von quantitativen und qualitativen Zugängen der Kompetenzerfassung auf.

Ein angesichts der Inklusionsforderungen ebenfalls höchst aktuelles Thema wird in dem Artikel *Diversität in der Kindheit – Normierung in der Ausbildung* behandelt. Christin Haude und Sabrina Volk stellen dar, dass die Ausbildungsstrukturen und -inhalte im (früh)pädagogischen Bereich auch heute noch von einer Differenzierung von „special needs“ von Kindern geprägt sind, die in Abgrenzung zu einem Modell gesunder Normalentwicklung konzipiert werden. Orientiert an einem pfadtheoretischen Konzept, heben sie als wichtigen Grund dafür die historische Gewordenheit von Ausbildungsstrukturen und deren Tendenz zu Stabilität und Kontinuität hervor, die eine Sicht auf mögliche Handlungsalternativen behindert. Offen bleibt, was an strukturellen Voraussetzungen und fachlichen Kompetenzen erforderlich wäre, um Inklusion ohne Bezug zu solchen „special needs“ zu praktizieren.

Ein zentrales Postulat in der laufenden Professionalisierungsdebatte ist eine gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis. Besondere Erwartungen richten sich diesbezüglich an die neuen hochschulischen Studiengänge. In ihrem Beitrag *Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kind-*

heitspädagogik unterscheiden Lena Sophie Kaiser, Bianca Bloch und Norbert Neuß fünf Ebenen der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Eine davon ist die Abstimmung von Lernorten im Studiengangsverlauf, die auch Gegenstand der vorliegenden Veröffentlichung ist. Anhand von Dokumentenanalysen und der Auswertung von Experteninterviews werden die großen Unterschiede aufgezeigt, die es diesbezüglich in den kindheitspädagogischen Studiengängen gibt. Sie hängen eng mit den verschiedenen Hochschultypen (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) und den großen Unterschieden in den beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden zusammen. Entsprechend zeigen sich jeweils auch unterschiedliche Bearbeitungsformen und Implementierungen des Theorie-Praxis-Bezugs. Zusammen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Studium führt dies insgesamt dazu, dass die Absolventinnen und Absolventen kein klares Qualifikationsprofil haben und in unterschiedliche Berufsfelder und Positionen einmünden können.

Interessante und aktuelle Informationen zum Thema Berufseinmündung enthält der Artikel *Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt* von Kirsten Fuchs-Rechlin, Ivo Züchner, Christiane Theisen, Lorette Göddeke und Manfred Bröring. In einer quantitativen Längsschnittstudie wurden bundesweit zwei Absolventenkohorten jeweils im letzten Ausbildungs- bzw. Studienjahr und in einer „Berufsbefragung“ drei bzw. zwölf Monate später schriftlich befragt. Dabei zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel der Befragten im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind, obwohl das nur für 45 Prozent das Wunscharbeitsfeld ist. 30 Prozent der Befragten sind in einer Leitungsposition (Gruppe oder Einrichtung), aber nur bei 16 Prozent entspricht die Vergütung einer Einstufung, die mindestens „angewandte wissenschaftliche Fähigkeiten“ voraussetzt. Dabei finden sich Absolventinnen und Absolventen mit einer Erzieherausbildung häufiger in Leitungspositionen und erhalten auch häufiger eine „akademikeradäquate“ Einstufung. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine recht schnelle Arbeitsmarkteinmündung hin, wobei sich Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung in ihrer Arbeitsmarktplatzierung deutlich von denen ohne entsprechende Ausbildung unterscheiden.

Die Beiträge in Teil B – **Reflexion, Qualität und Arbeitsbedingungen** – nehmen mit unterschiedlichen Fragestellungen die pädagogische Praxis und ihre Reflexion sowie die Arbeitsbedingungen von Fachkräften in Kindertagesstätten in den Blick. Im Professionalisierungsdiskurs spielt die Charakterisierung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes als hoch komplex, eigensinnig und geprägt von vielfältigen Dilemmata eine wichtige Rolle. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser diversen Anforderungen setzt ein umfangreiches fachliches

Wissen und die Bereitschaft und Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen Wahrnehmungen und des eigenen Handelns voraus. In ihrem Beitrag *Wissen und Reflexion* zeigen Werner Thole, Sabrina Göbel, Björn Milbradt, Michaela Reißmann und Maria Wedtstein, wie dieses Zusammenspiel von Reflexion und Handeln mittels Interviews, in denen die Befragten videografierte Sequenzen ihres eigenen pädagogischen Handelns kommentieren und erläutern, empirisch erfasst wird. Dabei zeigt sich, dass die Fachkräfte kaum explizit auf pädagogisches, diagnostisches oder didaktisches Fachwissen zurückgreifen. Zur Sprache kommen vielmehr der soziale Kontext des beruflichen Alltags und eigene bzw. gemeinsam geteilte pädagogische Überzeugungen. Mittels einer rekonstruktiven Auswertung der Interviews lassen sich aber unterschiedliche Thematisierungsweisen feststellen, die das Sprechen der Befragten über ihren Alltag durchgehend prägen, so etwa das Herstellen von Ordnung oder Bereitstellen von Fürsorglichkeit. Darüber hinaus wurden Orientierungs- und Ordnungsmuster identifiziert, in denen sich unterschiedlich differenzierte Argumentationslinien zeigen. Fachliches Wissen kommt hier als Fähigkeit zum Ausdruck, die eigenen Überzeugungen, Ordnungsvorstellungen und Beschreibungen des Alltags zu reflektieren und für alternative Betrachtungsweisen offen zu halten, statt sich mit stereotypen und eindimensionalen Argumentationslinien zu begnügen.

Die Möglichkeit und Fähigkeit zur Reflexion eigener Wertvorstellungen und eigenen Handelns ist auch zentraler Gegenstand in dem Beitrag *Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit* von Peter Cloos, Anika Göbel und Ilka Lemke. Untersucht werden hier Beispiele von Fallarbeit, in denen Teams sich mit den für ihre Arbeit charakteristischen widersprüchlichen Anforderungen, Ungewissheit und Komplexität auseinandersetzen. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche reflexiven Praktiken sich im Zuge der Fallbearbeitung beobachten lassen und inwiefern dadurch Perspektiven verändert, Wissen erweitert und bisherige Bearbeitungsmethoden hinterfragt werden. Beispielformhaft werden zwei Typen von Fallbearbeitung vorgestellt: Auf der einen Seite der Typ „endlose Anamnese“, bei dem die Teammitglieder kaum über den Abgleich von Alltagserfahrungen hinauskommen; andererseits der Typ „stringente Fallbearbeitung“, bei dem die Fallarbeit weitgehend methodengeleitet entlang der Schritte der Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation abläuft, mit der Gefahr, dass dabei das wesentliche Problem nur wachgerufen, aber reflexiv nicht weiter bearbeitet wird. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Teams bei den jeweils in den Blick genommenen Fällen zwar unterschiedliche Perspektiven und vielfältige Beziehungen zur Sprache bringen, aber immer wieder Schwierigkeiten haben, die Anamnese zu Diagnosen zu verdichten und daraus pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Bemerkenswert dabei ist, dass sich akademisch ausgebildete Fachkräfte, an die in diesem Zusammenhang besondere Erwartungen gerichtet sind, eher zu-

rückhaltend in die Teamsitzungen einbringen, was möglicherweise auch mit ihrer noch wenig gesicherten Position im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zusammenhängt.

Ähnlich wie das Postulat, dass Fachkräfte ihre pädagogische Orientierung, ihre Wertvorstellungen und ihr Handeln kritisch reflektieren und sich an wissenschaftlich fundiertem Wissen orientieren, ist in den letzten Jahren auch die Erwartung bekräftigt worden, dass Fachkräfte Kindern systematische Anregungen für ihre Lernprozesse bieten, die zunehmend domänenspezifisch thematisiert werden. In welchem Maße dies stattfindet und inwiefern es hier Zusammenhänge mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen gibt, ist Gegenstand des Beitrags *Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten* von Katja Mackowiak u.a. Einleitend werden Forschungsergebnisse präsentiert, die den großen Stellenwert solcher Anregungen bzw. Interventionen als Teil der Prozessqualität von Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung der Kinder belegen. Darauf fußend wird festgestellt, dass die Kompetenz zur didaktischen Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in frühkindlichen Ausbildungsgängen bislang keine besondere Bedeutung hat. In der anschließend vorgestellten Analyse von Videografien von Freispielsituationen und von Bildungsangeboten, bei denen die Fachkraft-Kind-Interaktionen im Zentrum standen, zeigt sich denn auch, dass kognitiv aktivierende Interventionen, mit denen interessen geleitete Bildungsprozesse der Kinder angeregt und explorative, spielerisch entdeckende und problem lösende Vorgehensweisen gefördert werden, nur einen geringen Anteil der codierten Interaktionssequenzen ausmachen. Eine Ausnahme bilden naturwissenschaftliche Angebote, wobei vermutet wird, dass dies an der dort häufig eingesetzten Methode des Experimentierens liegt, welche eine kognitive Aktivierung nahe legt. Nicht bestätigt hat sich die Annahme, dass Fachkräfte mit einer akademischen Ausbildung hinsichtlich der Anregung von Lernprozessen qualitativvoller agieren. Das alles weist darauf hin, dass der Erwerb von Kompetenzen zur Gestaltung kognitiv förderlicher Interaktionen in der Aus- und Weiterbildung größere Beachtung finden sollte.

In den beiden folgenden Artikeln stehen die Wahrnehmung und Einschätzung der Arbeitsbedingungen durch Fachkräfte und damit verbundene Zufriedenheit und Engagement im Vordergrund. Der Beitrag *Berufserfahrung als Ressource?* von Sarah Meyer, David Nolte, Simone Bahr, Hilmar Hoffmann und Ursula M. Stalder präsentiert ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von rund 300 Fachkräften und Einrichtungsleitungen aus 68 Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen. Untersucht wurde der Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Fachkräfte, gefasst als Dauer ihrer Berufstätigkeit, und ihrem organisationalen und affektiven Commitment, das heißt ihrer Identifikation mit dem Betrieb und ihrer emo-

tionalen Bindung an den Beruf, sowie ihrer Arbeitszufriedenheit und ihren Belastungserfahrungen. Eine langjährige Berufstätigkeit erweist sich demnach insofern als Ressource, als sie mit einer stärkeren emotionalen Bindung an die Einrichtung einhergeht und beispielsweise Fachkräfte, die schon mehr als 20 Jahre im Beruf sind, eine signifikant geringere emotionale Erschöpfung äußern als Fachkräfte, die den Beruf seit 5 bis 20 Jahren ausüben. Andererseits werden mit zunehmendem Alter psychophysische und emotionale Belastungen stärker erfahren und auch höhere Anforderungen an die eigenen Fertigkeiten wahrgenommen. Ergänzend zu der schriftlichen Befragung wurden Experteninterviews durchgeführt, um auch die inhaltliche Dimension von Berufserfahrung zu berücksichtigen. Als Ressource von Berufserfahrung wird hier die Erfahrung des Hineinwachsens in die Berufstätigkeit und die Entwicklung von Gelassenheit hervorgehoben. Um die Ressource Berufserfahrung zu nutzen, wird empfohlen, bei der Arbeitsorganisation Tandems von Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteigern und Fachkräften mit langer Berufserfahrung zu bilden, welche die unerfahreneren Fachkräfte bei neuen Herausforderungen begleiten und im Gegenzug vor allem bei körperlich belastenden Aufgaben entlastet werden können.

Abgeschlossen wird Teil B des Bandes mit Ergebnissen aus der bundesweiten repräsentativen AQUA-Studie („Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“), in der über 8000 Leitungen und Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen befragt wurden. In ihrem Beitrag *Arbeitsplatz Kita: Zwischen Engagement und Verausgabung* beleuchten Inge Schreyer, Marion Brandl, Oliver Nicko und Martin Krause die Beziehungen zwischen der Qualität des Arbeitsplatzes und der Arbeitszufriedenheit, der Arbeitsbelastung sowie Formen des Commitments. Ziel der Studie ist es, für unterschiedliche Berufsgruppen und Funktionen differenzierte Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren zu untersuchen. Zur Bestimmung der Qualität des Arbeitsplatzes wurde ein Index entwickelt, der materielle, organisationale und vertragliche Rahmenbedingungen sowie das Verhältnis zu Vorgesetzten und zum Team erfasst und es erlaubt, die Arbeitsbedingungen in drei Gruppen (gut, mittel, schlecht) einzuteilen. Die Ergebnisse zeigen bei Fachkräften, deren Arbeitsbedingungen gut sind, eine stärkere Bindung an den Träger, höhere Arbeitszufriedenheit und geringere Belastungen, wobei insgesamt etwas mehr Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger eine hohe Bindung an Beruf und Arbeitgeber äußern als ihre Kolleginnen und Kollegen mit einer Erzieher- oder einer (Fach-)Hochschulausbildung. Um den auch in anderen Studien festgestellten Befund, dass Fachkräfte trotz großer Belastungen im Beruf von einer hohen Arbeitszufriedenheit berichten, differenzierter in den Blick zu nehmen, wird mit einem Modell zu Gratifikationskrisen das von den Fachkräften wahrgenommene Gleichgewicht bzw. Ungleichgewicht zwischen geforderter Anstrengung und erfahrenen Belohnungen untersucht. Auch hier zeigt sich,