

› **Zukunftsgestaltung** ‹
**Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in
Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der
Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren)**

Eine qualitative Studie mit Lehrenden
an Hochschulen, in der beruflichen Bildung und
in Fort-/Weiterbildungen

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie

-Dr. phil.-

genehmigte Dissertation von

Kerstin Nolte

geboren am 21.04.1985 in Bremen

Eingereicht am: 30.09.2020

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 08.09.2021

Erstbetreuerin und -gutachterin: Prof.'in Dr.'in Maria-Eleonora Karsten

Zweitgutachter: Prof. Dr. Kim-Patrick Sabla-Dimitrov

Drittgutachter: Prof. Dr. Waldemar Stange

Danksagung

*Die Durchführung des Dissertationsprojektes wäre ohne das offene und engagierte Mitwirken meiner Interviewpartner*innen nicht möglich gewesen. Hierfür bedanke ich mich bei allen recht herzlich.*

Mein besonderer Dank gilt in stillem Gedenken meiner Erstgutachterin Prof.'in Dr.'in Maria-Eleonora Karsten, die mich mit kritischen und konstruktiven Anregungen, auch weit über den thematischen Horizont der Arbeit hinausblickend, stets neu herausgefordert hat.

Herrn Prof. Dr. Kim-Patrick Sabla-Dimitrov bin ich ebenfalls sehr dankbar, für die herzliche Unterstützung insbesondere in der Abschlussphase der Promotion und die Bereitschaft, meine Arbeit als Zweitgutachter zu betreuen.

Ein großer Dank gebührt auch Herrn Prof. Dr. Waldemar Stange für die Übernahme des Drittgutachtens.

*Für die Vielzahl an konstruktiven Rückmeldungen, die Korrekturarbeiten und die moralische Unterstützung bedanke ich mich insbesondere bei Dr.'in Nadine Schmidt, Dr. Tilmann Wahne sowie meinen Kolleg*innen in Lüneburg und später in Kiel, meiner Familie und meinen Freunden.*

Inhalt

Inhalt	4
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	6
I Einführung und Forschungsdesign.....	7
1. Einleitung: Eine qualitative Studie mit Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren).....	8
2. Forschungsdesign.....	12
2.1 Forschungsstil und methodologische Haltung in Anlehnung an die Grounded Theory.....	12
2.3 Gütekriterien im Kontext dieser Forschung	15
2.2 Forschungsprozess und methodische Zugänge.....	16
II Forschungsfeld und Forschungsergebnisse	28
3. Das Forschungsfeld. Ein Überblick zu aktuellen Diskussions-, Theorie und Forschungsständen.....	29
3.1 Institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung für null- bis dreijährige Kinder.....	29
3.2 Die Ausbildung sozialpädagogischer/frühpädagogischer Fachkräfte	35
3.3 Fort- und Weiterbildungen für Frühpädagogische Fachkräfte	40
4. Historisierung des Forschungsfeldes: „Haben wir aus der Geschichte nichts gelernt?“	50
5. Die Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.)	76
6. Zukunftsgestaltung.....	88
6.1 Komplexität der Planung von Lehr-/Lernprozessen im Feld der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung null- bis dreijähriger Kinder	90
6.2 So praxisbezogen wie nur möglich: An Bedarfe der Praxis anknüpfen	99
6.3 Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.).....	107
6.3.1 Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen gestalten.....	108
6.3.2 Hervorhebungen zu den und über die Lehrenden	151
6.3.3 Hervorhebungen zu und über die Lernenden	155
6.4 Reflexionsfolien für die Erarbeitung <i>neuer</i> Themen und Theorien im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.).....	161
6.4.1 Reflexionsfolie: Geschichtsbewusstsein	162
6.4.2 Reflexionsfolie: Gegenwärtige Entwicklungen	165
6.4.3 Reflexionsfolie: Theorie und Praxis vernetzen.....	167
6.4.4 Reflexionsfolie: Konkrete Praxis der Lernenden.....	169
6.4.5 Reflexionsfolie: Systematische Gestaltungsprozesse für Veränderungen in den Praxen der IBEB (0-3 J.).....	171
6.5 Transparenz schaffen im Prozess einer Weiterentwicklung des Feldes	173
6.6 Entwicklungsbedarfe erkennen und Perspektiven für das Feld der IBEB (0-3 J.) entwickeln.....	178
III Verdichtung und Kontextualisierung.....	185
7. Die [Weiter-]Entwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren).....	186
8. Perspektiven	195
Anhang	200
Literatur.....	201

Sprachregelungen	229
Transkriptionsregeln.....	230
Interviewleitfaden.....	231
Abkürzungsverzeichnis	233
Inhaltsverzeichnis inklusive der Zwischenüberschriften.....	235

Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis inklusive der thematischen Abschnittsüberschriften befindet sich ergänzend auf den letzten Seiten der Arbeit.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1 Skizze zum Ablauf im Forschungsprozess.....	27
Abb. 2 Persönliche Berufsgeschichte der Lernenden und Lehrenden.....	50
Abb. 3 Zukunftsgestaltung	89
Abb. 4 Realisierungsebenen im Kontext der Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.)	108
Abb. 5 Zukunftsgestaltung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (DENK-Folie): Vorschlag einer Systematik	187
Tab. 1 Abstract zur Kernkategorie „Zukunftsgestaltung“	10
Tab. 2 Sample der Interviewpartner*innen	21
Tab. 3 Begriffliche Vielfalt im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.)	30
Tab. 4 Ausbaudynamik IBEB (0-3 J.) 2006-2018.....	31
Tab. 5 Ein Überblick zu zentralen Themen und Inhalten in Aus-, Fort-/Weiterbildungen.....	34
Tab. 6 Versorgungsquoten (je 100 Kinder) im Krippenalter nach Region, 1965-2004.	73
Tab. 7 Kernkategorie „Zukunftsgestaltung“ mit den vier Hauptkategorien.....	88
Tab. 8 Eigenschaften und Dimensionen des zentralen Phänomens	90
Tab. 9 Kategorie „So praxisbezogen wie nur möglich (...)“ mit ihren Ausprägungen.....	99
Tab. 10 Kategorie „Lehren und Lernen in Aus-, Fort-/Weiterbildungen (...)“ mit den drei Subkategorien.....	107
Tab. 11 Einführung und Begleitung der Lehr-/Lernprozesse.....	113
Tab. 12 Lehr-/Lernmethoden, (-settings), Lehrveranstaltungsformen und Sozialformen.....	122
Tab. 13 Individuelle Fokussierungen bei der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	134
Tab. 14 Hervorhebungen zur Gestaltung der Theorie und Praxis Vernetzung	147
Tab. 15 Kategorie „Reflexionsfolien für die Erarbeitung ...“ mit den fünf Subkategorien.....	161
Tab. 16 Kategorie "Transparenz schaffen (...)" mit ihren Ausprägungen	173
Tab. 17 Sprachregelungen der Arbeit.....	229
Tab. 18 Transkriptionsregeln	230
Tab. 19 Interviewleitfaden	232
Tab. 20 Abkürzungsverzeichnis.....	234

I Einführung und Forschungsdesign

1. Einleitung: Eine qualitative Studie mit Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren)

Die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Alter von 0-3 Jahren erfährt in den letzten 10-15 Jahren, seit Beginn der Diskussionen um einen quantitativen Ausbau der institutionellen Betreuungsplätze für diese Altersgruppe, einen intensiven Wandel¹. Zwischen den beteiligten Akteur*innen werden durch diese Entscheidung (Rechtsanspruch vgl. KiföG 2008) Diskurse auf allen Ebenen initiiert. Die Fokussierungen der primär zu bearbeitenden Aufgaben sind allerdings divers: Während auf politischer Ebene sowie bei den Kommunen und Trägern (zumindest in der Außendarstellung) zunächst der quantitative Ausbau und Fragen der Finanzierung und Realisierbarkeit (u.a. Bedarfsrechnungen, Anzahl benötigter Fachkräfte und Neubauten) im Vordergrund stehen (vgl. Beckmann/Landua 2012; AGJ 2013), setzten sich die bereits in diesem Bereich tätigen Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) und ihre Interessensvertretungen, Fachberater*innen sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen gemeinsam dafür ein, Fragen qualitativer Dimensionen in den Fokus zu rücken (vgl. Brunnbauer/Riedel 2007: 44; DJI 2009; BAG LJÄ 2009; Böllert 2013: 166 f.²). Die Disziplin vergewissert sich ihrer vorliegenden und noch notwendigen theoretischen Ansätze und Forschungserkenntnisse über das Feld, diskutiert sie, kommuniziert diese nach außen und realisiert neue Forschungen und Projekte³ (vgl. Viernickel et al. 2012; König 2016: 86 f.). Die Bundesländer entwickeln die Bildungsempfehlungen für den Elementarbereich weiter oder erarbeiten ergänzende Handlungsempfehlungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012⁴) und auch das Verlagswesen reagiert auf die sich abzeichnenden Bedarfe der Praxis, der Ausbildungsstätten (Hochschulen, (Berufs-) Fachschulen), der Fort- und Weiterbildungen sowie der Eltern (siehe z. B. Bodenbug/Kollmann 2009, 2012). Bereichert wird diese Phase der Aushandlungen im Feld der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung (0-3 J.) durch Akteur*innen, die sich dem Feld aus der Perspektive angrenzender Disziplinen und Professionen (u.a. Psychologie, Medizin) annähern und annehmen (vgl. Pasternack 2015: 283 f.). In der öffentlichen Diskussion stehen z. B. Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Chancen und Risiken der außerfamiliären Betreuung (0-3 J.) und die Wichtigkeit

¹ 2007 hat die Große Koalition bestätigt, den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab 2013 mit einer Versorgungsquote von 35 Prozent einführen zu wollen (vgl. Beckmann/Landua 2012: 5).

² Ergänzend auch, vgl. Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei. (2017): Offener Brief: Wir kritisieren die Bedingungen in deutschen Kitas und fordern mehr Personal und Qualität – jetzt und dringlich!

³ Schwerpunkte sind zum Beispiel: Das professionelle Handeln der Erzieherinnen in Krippen (vgl. Jooß-Weinbach 2012); Die Handlungspraxen von KrippenerzieherInnen (vgl. Berlips 2015); Wege zur Professionellen Responsivität (vgl. Gutknecht 2012).; Gender(de)konstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag. Deutungsmuster von pädagogischen Fachkräften in der Krippe (Garbade 2020).

⁴ Auch z. B. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010).

frühester Bildungs- und Lernprozesse im Zentrum (vgl. Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014, Wunder/Bamberg 2001, BJK 2002; Leu/von Behr 2010/13; Viernickel/Stenger 2010). Um dem steigenden Bedarf an qualifizierten Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) gerecht werden zu können, werden Ausbildungskapazitäten erhöht und Angebote der Fort- und Weiterbildung ausgebaut⁵. Einhergehend werden Ansätze und Curricula für die Revision vorhandener Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie für die Neukonzipierung von Angeboten entwickelt. Neben den zentralen Inhalten und Theorien (z. B. pädagogische Ansätze, Gesundheit und Pflege, Qualitätsentwicklung) werden dort auch querliegende Dimensionen, Ziele und Verweise wie die Realisierung einer Kompetenzorientierung, dem didaktischen Aufbau von Angeboten, vorhandene Lehrmaterialien, Theorie-Praxis-Verhältnisse und die Notwendigkeit der Entwicklung einer professionellen Haltung integriert (vgl. WiFF 2011a; Viernickel et al. 2011). Insbesondere das Feld der Fort- und Weiterbildungen für diesen Bereich hat sich in den vergangenen sieben bis zehn Jahren bedeutend vergrößert. Dabei haben sich eine Vielzahl neuer Angebote von öffentlichen und privaten Bildungsträgern und außerdem die Formate, Inhalte, Curricula und Dozent*innen/Lehrenden stark diversifiziert (vgl. Kap. 3.3).

Fragestellung und Methodologie

Der Professionalisierungsprozess der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Alter von 0-3 Jahren muss als Mehrebenenprojekt gedacht und realisiert werden (vgl. Berlips/Müller/Nolte 2013). Die skizzierten Entwicklungen schließen die zentralen Ebenen und Aspekte ein, mit denen sich die Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen nicht nur als Lehrende, sondern auch zum Beispiel als Multiplikator*innen und Vermittler*innen zwischen den Praktiker*innen und den aktuellen Diskursen in Politik, (Fach-)Wissenschaft, (Fach-)Didaktik und Praxis auseinandersetzen müssen. Dieses (Forschungs-) Feld in seiner Breite in den Blick zu nehmen bedeutet, die Perspektiven, Bedarfe und Strategien der dort tätigen Lehrenden (und Forschenden) zu erarbeiten und sich mit Fragen didaktischer Ansätze oder der Ausbildung der Ausbilder*innen und den Anforderungen die an sie (die Lehrenden) gestellt werden, auseinanderzusetzen. Im Verhältnis hat dieser Forschungsbereich bisher nur wenig Raum eingenommen. Das forschungsleitende Interesse dieser Arbeit ist daher auf die Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren) gerichtet. Mit der zentralen Fragestellung: „*Wie gehen die Lehrenden mit den komplexen Anforderungen und Strukturen [im Feld der IBEB 0-3 J.] bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen um?*“, werden die Perspektiven, Erfahrungen und das Wissen der langjährig in diesem Feld tätigen Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen, über die zu gestaltenden Lehr-/Lernprozesse, fokussiert.

⁵ Modellrechnungen zum Personalbedarf werden im Feld zu Beginn beispielsweise in Anlehnungen an Rauschenbach/Schilling (2010) kritisch diskutiert. Aktuell liegen mit dem Fachkräftebarometer „Frühe Bildung 2019“ zentrale Ergebnisse zum Personal und deren Qualifizierung vor. Demnach hat sich in Deutschland das pädagogische Personal, nur in den Gruppen für Kinder von 0-3 Jahren, von 29.069 im Jahr 2011 auf 60.389 rechnerische Vollzeitstellen (39 Wochenstunden) im Jahr 2018 mehr als verdoppelt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Methodologisch ist die Forschungsarbeit in Anlehnung an die Grounded Theory nach A. Strauss/J. Corbin sowie A. Clarke ausgerichtet. Qualitative leitfadengestützte (Expert*innen-) Interviews bilden als Erhebungsmethode den Kern der Dissertationsstudie. Es wurden auf nationaler Ebene insgesamt 17 Interviews mit Wissenschaftler*innen in kindheits-/elementarpädagogischen Studiengängen, Lehrende (Bildungsreferent*innen/Dozent*innen) aus dem Bereich der Fort- und Weiterbildungen sowie Lehrerinnen in Fachschulen für Sozialpädagogik geführt.

Die Arbeit ermöglicht eine Metaperspektive auf das Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren) und versteht sich als ein Beitrag zur (didaktischen) Weiterentwicklung und Reflexion dieser vielfältigen Lehr-/Lernsettings. Ausgewählte Ebenen und Dimensionen einer Professionalisierung des Feldes werden dabei, primär aus der Perspektive der dort lehrend tätigen Akteur*innen, transparent gemacht. Integriert wird hierbei u.a. die Offenlegung der Anforderungen an die Fachkräfte (*Lernenden*) und ihre Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen (*Lehrenden*) im Kontext der zu gestaltenden (lebenslangen) Lehr-/Lernprozesse. Es werden zentrale Zusammenhänge und Abhängigkeiten aufgezeigt, um eine weitere Systematisierung des Feldes der Aus-, Fort- und Weiterbild[ner*innen]ungen im Bereich der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder von null bis drei Jahren zu unterstützen.

Zukunftsgestaltung	<i>Lehrende, die in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung null- bis dreijähriger Kinder langjährig tätig sind, haben Perspektiven, Strategien und Ansätze entwickelt, um mit der vorhandenen Komplexität, den Anforderungen und Strukturen des Feldes, bei der Planung sowie Realisierung von Lehr-/Lernprozessen zukunftsorientiert umzugehen. Für die Erarbeitung einer Aus- oder Fort- und Weiterbildung müssen schwerpunktspezifisch, grundlegende, feldbezogene Implikationen und Zusammenhänge aufgearbeitet und den Lernenden transparent gemacht werden. Für die Erarbeitung eines Themas/einer Theorie werden Reflexionsfolien zur Kontextualisierung dieser sowie Fokussierung und Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse eingesetzt. Es wird deutlich, dass die am/im Lehr-/Lernprozess beteiligten/wirkenden Ebenen, Akteur*innen und Anforderungen/Konstruktionen sich dabei in wechselseitigen Prozessen der Gestaltung und Aushandlung befinden. Durch ihre vielfältigen Tätigkeitsfelder und Impulse leisten die Lehrenden selbst einen elementaren Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes.</i>
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 1 Abstract zur Kernkategorie „Zukunftsgestaltung“

Die Verschriftlichung dieser Empirie ist in drei ineinandergreifende Teile gegliedert. Im ersten Abschnitt erfolgen mit der Einleitung (Kap. 1) und dem Forschungsdesign (Kap. 2) die Einordnung und Kontextualisierung der Dissertationsstudie sowie ableitend daraus die Begründung der Forschungsleitfragen und eine Darlegung des methodologischen sowie methodischen Vorgehens im Forschungsprozess. Der Mittelteil der Arbeit ist in vier Kapitel aufgegliedert. Ausgehend von einer Beschreibung, Aufarbeitung und historischen Kontextualisierung des Forschungsfeldes (Kap. 3, 4, 5) werden daraufhin die zentralen Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert (Kap. 6). Im dritten und letzten Teil wird einhergehend mit einer Verdichtung und Kontextualisierung der Forschungsergebnisse eine (Reflexions-)Systematik für die Konzipierung und Weiterentwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen vorgeschlagen. Die Arbeit endet mit den Perspektiven für das Feld (Kap. 7, 8)^{6 7}.

⁶ Eine ausführliche tabellarische Übersicht zu den in dieser Dissertationsschrift verwendeten Sprachregelungen befindet sich im Anhang. In der Arbeit wird eine gendergerechte („*innen“) Schreibweise verwendet, wenn alle Geschlechtsformen gleichermaßen eingeschlossen werden sollen. An Zitaten oder bei der sinngemäßen Übernahme von Aussagen und Argumenten Dritter werden i. d. R. keine Anpassungen an diese Sprachregelungen vorgenommen, damit Sinninhalte nicht verfälscht werden.

⁷ Zitate, die länger sind als drei Zeilen, werden i. d. R. gesondert durch Einrücken gekennzeichnet.

2. Forschungsdesign

In der Sozialwissenschaft geht es überwiegend um „Forschungsgegenstände“, die sich in einem stetig reflexiven Entwicklungsprozess befinden. Neue Erkenntnisse erfordern eine parallele Veränderung und Anpassung des Wissens- und Erkenntnisstandes, nicht zuletzt auf der Grundlage der Erkenntnisse, die über sie, den Forschungsgegenstand selbst, erforscht werden (vgl. Roessler/Gaiswinkel 2006: 1 f.).

2.1 Forschungsstil und methodologische Haltung in Anlehnung an die Grounded Theory

Die Methodologie der Grounded Theory wird häufig dort eingesetzt, wo Theorien aus komplexen sozialen Phänomenen heraus entstehen sollen. Dass die Methodologie und die Methoden hierzu besonders geeignet sind, wird in nachstehendem Zitat deutlich:

„Überall dort, wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht allein durch Zahlen erfaßbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht, lassen sich die Techniken der Grounded Theory zur Modell- bzw. Theoriebildung einsetzen“ (Strauss/Corbin 1996: VII).

Die zur Verfügung stehenden Varianten der Grounded Theory ermöglichen es, dass die Frage des „Wie?“ einer Theoriebildung erarbeitet und geprüft werden kann (nach der Veröffentlichung von Strauss/Corbin 1996 auch sehr systematisch). Im Fokus steht außerdem, dass keine starren Wahrheiten erzeugt werden sollen, sondern Erkenntnisse aufgezeigt und Theorien aufgestellt werden, die für das Forschungsfeld relevant sind und in der Praxis angewendet werden können⁸ (vgl. Roessler/Gaiswinkel 2006: 15). Die „Entdeckung der Theorie“ auf der Grundlage von Daten ist eine große Herausforderung an die Forschungspraxis, da die Theorie einer *„empirisch beschreibbaren Situationen gerecht werden“* muss. Glaser/Strauss betonen, dass die Theorie für Soziolog*innen und Laien in gleicher Weise verständlich sein sollte und Theorie etwas sein muss, mit dem gearbeitet werden kann (Vorhersagen, Erklärungen und Interpretationen) (vgl. Glaser/Strauss 2008: 11).

Der Forschungsstil oder die Methodologie (Strauss/Legewie u.a. 2011: 73) der Grounded Theory wurde erstmals von Glaser und Strauss (1967) mit der Veröffentlichung „The Discovery of Grounded Theory“ vorgestellt. Seither haben nicht nur die beiden Autoren voneinander differente Weiterentwicklungen vorgestellt und publiziert, sondern auch eine *„zweite Generation“* (u.a. Schülerinnen von Glaser und Strauss) stellt neue Weiterentwicklungen und Spezifizierungen der Grounded Theory vor (vgl. Legewie 2005: 1 f.; Clarke 2005, 2011; Charmaz 2006; Reichertz 2007: 215). Die einzelnen Autor*innen

⁸ Dieses Bedürfnis nach Anwendbarkeit und Praxisbezogenheit von Forschungserkenntnissen ist schon das vorrangige Ziel der Grounded Theory nach der „ursprünglichen“ Abfassung von Glaser und Strauss (vgl. Glaser/Strauss 1976). So ist die Grounded Theory Methodologie selbst, auch eine „grounded Theory“, da sie im Jahre 1967 aus einer Forschungsarbeit heraus entstanden bzw. entdeckt worden ist (Glaser/Tarozzi 2011: 156).

positionieren sich hierbei auch zu den Veröffentlichungen der Kolleg*innen, stellen konkrete Bezüge her und kritisieren Aspekte andere Ansätze und Weiterentwicklungen⁹ (vgl. Strübing 2008: 65 ff.). Legewie (2005) weist kritisch darauf hin, dass sich die Anwendung der Grounded Theory in den vergangenen Jahrzehnten in der qualitativen Forschungslandschaft weit verbreitet hat, gibt dabei jedoch zu bedenken, dass nicht bei allen Studien, die vorgeben nach dem Forschungsstil der Grounded Theory erarbeitet zu sein, dieses auch gewissenhaft realisiert wurde. Strübing (2008) pointiert dieses mit der Aussage, dass beim Lesen einer Studie häufig nur das Prüfen der angegebenen (methodologischen) Veröffentlichungen verrate, nach welchem Verständnis von Grounded Theory gearbeitet werde. Dabei würde dann auch gleichermaßen deutlich werden, ob sich die*der Forscher*in selbst der zum Teil gravierenden Unterschiede in den Ansätzen bewusst ist (vgl. Legewie 2005: 1; Strübing 2008: 66). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, transparent zu machen, mit welchen Ansätzen und Methoden genau gearbeitet wird.

Der Forschungsstil der Grounded Theory ist durch eine bestimmte Haltung der Forschenden im Umgang mit den Daten im Forschungsprozess geprägt (u.a. Offenheit, Flexibilität, Kreativität). Zu Beginn der Forschung wird der zu untersuchende Bereich festgelegt, deren relevanten Aspekte („was“) sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses herauskristallisieren. Das bedeutet, dass im Vorfeld keine Theorie aufgestellt wird, die be-/widerlegt werden soll. Als Forschungsmethoden -techniken, werden jene der qualitativen Sozialforschung ausgewählt (Interviewformen, Dokumentenanalyse, etc.), die zielführend erscheinen, um das identifizierte/ausgewählte Phänomen bzw. eine aufgedeckte Kategorie zu beschreiben, den theoretischen Gehalt zu verdichten und etappenweise aus den Daten eine Theorie zu begründen (vgl. Strauss/Corbin 1996: VII, 8). In dem Erkenntnisprozess ist das permanente Vergleichen und Kontrastieren von Phänomenen sowie der Konzepte ein zentrales Forschungselement (vgl. Legewie 2005: 3 f.). Kontrastierung und die stetige Komparation werden auch als Grundprinzipien im Forschungsprozess bezeichnet. Es wird davon ausgegangen, dass Erkenntnis/Informationen verarbeitet werden, wenn Unterschiede wahrgenommen werden, die einen Unterschied (zu bereits bekanntem) machen (vgl. Bateson 1987: 123). Daher erfordert der Erkenntnisprozess eine stetige Weiterentwicklung und Anpassung, „Nachjustieren“ der auch als Prozess der Kalibrierung bezeichnet wird. Die Forscher*in, muss ein Bewusstsein dafür haben, was sie*er sieht, sondern auch für das, was sie*er „nicht sieht“ daher wird in der Grounded Theory u.a. der Weg des Erkennens (weiteren Erkenntnis) über die „maximale“ Kontrastierung gewählt. Dieses impliziert, dass die gleiche Person einen Unterschied bzw. eine Veränderung im Forschungs-

⁹ Wiederholt wird in Handbuchaufsätzen und Monographien herausgestellt, dass die beiden Autoren des Hauptwerkes (Discovery book 1967) den Ansatz in unterschiedliche Richtungen ausdifferenziert und bei der Weiterentwicklung deutlich unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt haben. Glaser kritisiert Aspekte des Ansatzes von Strauss ausdrücklich, da die Werke von Strauss (1998) bzw. Strauss und Corbin (1996) seiner Meinung nach, nicht mehr jene Grounded Theory als Verfahren der Entwicklung von Theorie verfolgt, wie diese ursprünglich entwickelt wurde (vgl. Böhm 2008: 484 f.; Schröer/Schulze 2010: 278 f.; Strübing 2008: 65 ff.).

/Erkenntnisprozess zu einem Zeitpunkt A nicht wahrnimmt, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt B sehr wohl (vgl. Bateson 1987: 118, 123; Strauss/Corbin 1996; Strauss 1998: 29 ff.; Kruse 2010: 321 f.). In dem nachstehenden Zitat wird dieses nochmals herausgestellt:

„Eine „Grounded“ Theory ist eine gegenstandverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt“ (Strauss/Corbin 1996: 7f., Hervorhebung im Original).

Die Prozesse der Datensammlung, der Datenanalyse und das Herausbilden einer Theorie bedingen sich wechselseitig, weshalb ein Phänomen, wie in dem Zitat benannt, auch nur vorläufig bestätigt werden kann (vgl. ebd.). Die herausgebildeten (wissenschaftlichen) Theorien sind „subjektiv geprägte“ Erkenntnisse, da diese aus der Auseinandersetzung/Wechselbeziehung zwischen dem Forschungsgegenstand (Phänomen) und der*dem Forscher*in konstruiert wurden. Daher wird die Theorie nicht als feststehendes Modell der „Wirklichkeit“ betrachtet (vgl. Legewie 2005: 3 f.). Die Datenerhebung und die Reflexion/Analyse der Daten im Forschungsprozess sind (beginnend mit der ersten Datenerhebung) gekennzeichnet durch zeitliche Parallelität und somit einen stetigen Wechsel von Erhebung und Analyse, mit dem Ziel einer zunehmenden Präzisierung/Verdichtung (iterativer Prozess) (vgl. Legewie 2005: 3 f.). Aus diesem Grund kann der Erkenntnisprozess in der Grounded Theory auch als sich spiralförmig entwickelnd bezeichnet werden (vgl. Kruse 2010: 320 f.).

Offenheit und Kreativität im Forschungsprozess

Im Forschungsprozess sind Offenheit und Kreativität für die*den Forscher*in wichtig, um einen möglichst großen Spielraum und Flexibilität im Umgang mit den erhobenen Daten gegenüber dem untersuchten Phänomen eröffnen zu können (neue/andere Fragen an das Phänomen stellen, (kontrastierende) Vergleiche erarbeiten und bearbeiten, Reformulierung der Theorie). Ein zentrales Element in der Grounded Theory ist die Annahme, dass die theoretische Sensibilität einer Forscherin*eines Forschers Einfluss darauf hat, in welchem Ausmaß die erhobenen Daten verstanden sowie deren Relevanz und Bedeutung eingeschätzt werden können und somit auch der Erkenntnisprozess beeinflusst und gesteuert wird. Die Sensibilität ist dabei u.a. abhängig von dem erfolgten Literaturstudium und den (Praxis-) Erfahrungen, welche im Vorfeld über das zu untersuchende Feld existieren¹⁰ bzw. welches

¹⁰ Über das Forschungsfeld selbst existierten zu Beginn des Dissertationsprojektes bereits praktische und theoretische Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen. Bereits im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin wurden primär Bildungs-/Entwicklungspsychologische Theorien erarbeitet und Praktika in Kindergruppen mit einer Altersspanne von 1,5-6 und 1-3 Jahren absolviert. Im Bachelorstudium wurde z. B. im Rahmen eines Projektstudiums in einer studentischen Forscher*innengruppe über drei Semester zu dem Schwerpunkt „Zentrale Aspekte der qualitativen und quantitativen Dimensionen, institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung von Mädchen und Jungen unter drei Jahren“ theoretisch über das Feld gearbeitet. Die Masterarbeit ist ebenfalls eine theoretische Grundlage und Impuls für das Dissertationsprojekt (Titel: „Pädagogische Arbeit von ErzieherInnen mit Mädchen und Jungen von 0 bis 3 Jahren“ (2010, gemeinsam mit N. Berlips)“. Darüber hinaus wurden parallel zum Dissertationsprojekt auch Lehrveranstaltungen zum Thema

parallel erarbeitet wird. Einfluss auf die Sensibilität haben des Weiteren auch die Erkenntnisse aus den/Analysen der bereits erhobenen Daten. Die Erfahrungen können sich dabei positiv (z. B.: erhöhtes Verständnis/Einfühlungsvermögen für das Forschungsfeld, erhöhte Auffassungsgabe für ablaufende Prozesse) sowie negativ (z. B.: „Blindheit“ aufgrund von Routinen, Selbstverständliches kann nicht gesehen werden) auf den Erkenntnisprozess auswirken (vgl. Strauss/Corbin 1996: 18, 26). Da davon ausgegangen wird, dass die Chancen aus den Daten heraus Theorien zu entdecken steigen, je höher die Sensitivität des*der Forschers*in ist, haben Strauss/Corbin Techniken entwickelt, die der*dem Forscher*in helfen können, die theoretische Sensibilität zu erhöhen¹¹ (vgl. Strauss/Corbin 1996: 56-73).

2.3 Gütekriterien im Kontext dieser Forschung

Die Gestaltung eines Forschungsprozesses nach Prinzipien oder dem Forschungsstil der Grounded Theory kann nicht „einfach“ erlernt werden, die Möglichkeiten innerhalb des konkreten Forschungsprozesses müssen parallel mit der weiteren Auseinandersetzung – z. B. mit den vorhandenen Publikationen über die Methodologie der Grounded Theory – ausgelotet werden. Böhm (2008) formuliert die Schwierigkeit der Handhabung dieses Forschungsstils daher wie folgt: „*Die Grounded Theory ist eine Kunstlehre, weshalb das Vorgehen nicht rezeptartig zu erlernen ist*“ (Böhm 2008: 476). Die Forschungsergebnisse (die Verdichtung der Konzepte und Kategorien) sind davon abhängig, wie kreativ und sensibel der*die Forschende im zirkulären/rekursiven Erkenntnisprozess agiert (vgl. Schröder/Schulze 2010: 286). Eine stetige forschungsmethodologische Reflexion während des Forschungsprozesses ist unabdingbar, um den Erkenntnisprozess und damit die Theoriebildung zu leiten; weshalb auch ein kontinuierliches theoretisches Einarbeiten in die Methodologie, Ansätze und Methoden der Grounded Theory und deren Reflexion parallel zum Forschungsprozess realisiert wurde.

Als „klassische“ Gütekriterien der empirischen Forschung werden im Allgemeinen die Reliabilität, die Validität und Objektivität angesehen. Wobei die ersten beiden Kriterien insbesondere Implikationen quantitativer Forschungen mittransportieren (Corbin/Strauss 2008: 301). Für eine Grounded Theory müssen die Evaluationskriterien, aufgrund der Anlage des Forschungsstils (Offenheit, Variabilität und Anpassung (der Erhebungsinstrumente, des Settings etc.)), spezifiziert werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 216 ff.; Charmaz 2006: 182 ff.; Hülst 2010: 294 f.). Für die Qualität und Güte der Forschungsergebnisse sind u.a. die Kriterien einer empirischen Verankerung, eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit sowie die Dichte und interne Konsistenz

„Frühpädagogik- Bildungs-/Lebensbedingungen von Kleinstkindern (0-3 Jährige) in institutionellen Kontexten“ erarbeitet/realisiert. Einzelne Aspekte der Arbeit wurden zum Beispiel auf Fachtagen und Kongressen mit Kolleg*innen diskutiert.

¹¹ Eingesetzt wurden z. B. die „Flip-Flop Technique“ und „Waving the Red Flag“ (vgl. Corbin/Strauss 2008: 79 ff.).

ausschlaggebend (vgl. Schröder/Schulze 2010: 282). Dabei ist bspw. auch das Schreiben von Memos und das kontinuierliche Diskutieren von Memos, Material und Maps mit Kolleg*innen/in einer Forscher*innengruppe hilfreich, um über die gemeinsamen Debatten und Differenzen, den Forschungsprozess voranzutreiben. Außerdem kann die*der Forscher*in so zum neuen „(Er)kennen“ bzw. zu neuer Erkenntnis geführt werden (vgl. Strauss 1998: 152 f.). Eine besondere Anforderung ist (wie auch in der Forschungsliteratur herausgestellt wird) zu erkennen, wann eine hinreichende „theoretische Sättigung“ erreicht ist und damit das Sammeln und Auswerten von Daten im Forschungsprozess abgeschlossen werden kann, also der rekursive Prozess des Erkennens (vorläufig) abgeschlossen wird (vgl. Böhm 2008: 484, s. o.). In den Arbeiten/Texten zur Grounded Theory werden Leitfragen vorgeschlagen, die Forscher*innen verwenden können, um die Transparenz über den realisierten Forschungsprozess und getroffene Entscheidungen zu erhöhen und die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse zu stützen (vgl. Corbin/Strauss 2008: 307 f.; Böhm 1994: 135; Breuer/Muckel/Dieris et al. 2018: 360). Durch das wiederholte Lesen dieser Leitfragen wurde der Aufbau der schriftlichen Arbeit erheblich beeinflusst (z. B. zusammenfassende Abstracts und tab. Visualisierungen zu Beginn eines Auswertungskapitels). Auch die Entscheidung, das Forschungsdesign an den Beginn der Arbeit zu stellen, wurde durch die Leitfragen angeregt. In der Abschlussphase des Forschungsprozesses wurden die Leitfragen erneut zur Reflexion herangezogen und es folgten vereinzelt weitere Konkretisierungen in diesem Kapitel.

2.2 Forschungsprozess und methodische Zugänge

Die aufgezeigten Grundprinzipien einer Grounded Theory nach Strauss (1991), Strauss/Corbin (1996/2008) wurden angenommen und im Analyseprozess durch Auswertungsmethoden orientiert an Strauss/Corbin sowie Mapping-Ansätze in Anlehnung an Clarke (2005, 2009, 2011, 2012) ergänzt.

Datenerhebung

Für die primäre Datenerhebung im qualitativ angelegten Forschungsprozess wurde mit leitfadengestützten „Expert*inneninterviews“ in Anlehnung an Meuser/Nagel (1997, 2003) und ergänzend Kruse (2010, 2015) ein qualitatives Verfahren empirischer Sozialforschung gewählt, welches sich durch seine Möglichkeiten der Rekonstruktion komplexer Wissensbestände für den angelegten Aufbau der Forschungsarbeit in besonderer Weise eignet, da es ein Ziel ist, das theoretisch konstituierte (und professionell reflektierte) Erfahrungswissen der Interviewpartner*innen herauszuarbeiten.

Wer eine* „Expert*in“ ist oder sein kein wird in den Fachdiskursen unterschiedlich ausgelegt (Meuser/Nagel 2010: 460 f.). Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der Status „Expert*in“ von der Forscherin vergeben wird. Eine Expert*in kann als solche bezeichnet werden, weil sie*er über ein besonderes Wissen z. B. über soziale Kontexte in denen die Person agiert oder die Organisation, Institution in der sie arbeitet, oder den eignen Arbeitsprozess verfügt. Dieses spezielle Wissen haben die Personen aufgrund der

individuellen Position und persönlichen Beobachtungen, die Aussagen der Expert*innen spiegeln also individuelle Perspektiven auf den jeweiligen Sachverhalt wieder. Das Ziel bei einem Expert*inneninterview ist es folglich, das Wissen, die Wertung und die Einschätzung der Expert*in zu erfassen. Dabei bestimmen das eigene Erkenntnisinteresse und im Besonderen das der Interviewpartner*innen den Inhalt eines Interviews (vgl. Gläser/Laudel 2009: 11, 117; Meuser/Nagel 2010: 460 ff.). Die Interviewer*in nimmt die Rolle einer fachlich kompetenten Gesprächspartner*in ein (vgl. Kruse 2010: 259). Um davon ausgehen zu können, dass in den geplanten Interviews möglichst viele Informationen erfahren und offene Fragen hinsichtlich der zur Rahmung erarbeiteten Forschungsfragestellungen geklärt werden können, werden die Interviews anhand eines Interviewleitfadens als Erhebungsinstrument geführt. Hierzu werden flexibel zu handhabende Leitfragen (und Themenbereiche) entwickelt (vgl. Gläser/Laudel 2009: 142; Marotzki 2003: 114; Strauss/Corbin 1996: 34).

Da das Erkenntnisinteresse im Besonderen ausgerichtet ist auf die lehrend Tätigen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung 0-3 jähriger Kinder, werden als Expert*innen ausgewählt:

- Wissenschaftler*innen in kindheitspädagogischen Studiengängen,
- Akteur*innen aus dem Bereich der Fort- und Weiterbildungen,
- Lehrer*innen in Fachschulen für Sozialpädagogik (Ausbildung von Erzieher*innen).

Dabei ist zu reflektieren, dass es spezifisch für das Forschungsfeld ist, dass sich das Gros der Interviewpartner*innen (Expert*innen) in den jeweilig verschiedenen Bereichen der Fachwissenschaften und auf den unterschiedlichen Ebenen des Organisations-, Institutions- und Forschungsfeldes selbst verorten oder verortet werden (z. B. über ihren beruflichen Status). Sie agieren im Forschungsfeld parallel aus verschiedenen Rollen heraus (Expert*in, Praktiker*in vor Ort, Mitglied oder Entscheidungsträger*in in: (Fach-) Hochschulen, (Aus-, Fort-) Weiterbildungsinstitutionen, Projekten, Studien, Gesellschaften, (Fach-) Verbänden, Akkreditierungsagenturen, Politik, etc.) (vgl. Meuser/Nagel 2010:457,464; Gläser/Laudel 2009; Bogner/Litt/Menz 2009; siehe Forschungssampling).

Leitfadenkonstruktion

Die Expert*inneninterviews wurden anhand eines (offenen) Interviewleitfadens geführt. Hierzu wurden Leitfragen entwickelt, die bereits erarbeitete Erkenntnisse über das Untersuchungsfeld berücksichtigen und das Feld der forschungsleitenden Fragestellungen möglichst breit und mehrperspektivisch aufspannen. Die Leitfragen dienen als Erzählimpulse und sind daher klar und eindeutig formuliert (vgl. Gläser 2009: 140; Marotzki 2003: 114). Ein erster Entwurf der Leitfragen wurde in Anlehnung an das S²PS²-Verfahren im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung zu qualitativen Leitfadeninterviews in einer kleinen Forscher*innengruppe erstellt (vgl. Kruse 2015: 230 ff. in Anlehnung an Helfferich 2009). Im Anschluss wurde ein erster Leitfaden auf der

Grundlage der forschungsleitenden Fragestellungen entwickelt und die Fragen erneut mit Kolleg*innen diskutiert. Im Anschluss erfolgte eine weitere Überarbeitung, wobei auch Form und Funktion der Fragen nochmals überprüft wurden (vgl. Gläser/Laudel 2009: 122). Auch ein Probeinterview wurde durchgeführt um beispielsweise die Verständlichkeit zu testen und die Interviewzeit zu planen (vgl. Kruse 2015: 215 ff.). Insgesamt umfasst der Leitfaden acht Bereiche: 1) Feldeinschätzung, Standpunkt zu aktuellen Entwicklungen, 2) (veränderte) Kindheiten 0 bis 3 Jähriger, 3) Ausbildungs- Fort- und Weiterbildung, 4) Forschungsbedarfe, 5) „Wissen, Können, Tun“ und Didaktik, 6) Spannungsfeld Theorie/Praxis, 7) Professionalisierung, 8) Perspektiven für das Feld. Eingeleitet wurden die Interviews mit einem Erzählimpuls zu der eigenen (Berufs-) Biographie (niedrigschwelliger Einstieg¹², vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 59 f.), abschließend hatten die Interviewpartner*innen die Gelegenheit, etwas, das ihnen noch wichtig ist, zu erzählen. Der erarbeitete Leitfaden befindet sich in tabellarischer Form im Anhang; ergänzend zum Hauptimpuls wurden auch ggf. einsetzbare Nachfragen formuliert (die in der Regel gar nicht zum Einsatz gekommen sind (Bereich acht ausgenommen); siehe Anhang). Während der Durchführung der leitfadengestützten Interviews wurde ein starres Festhalten am Leitfaden vermieden, um flexibel auf Impulse und Gedanken der*des Gesprächspartner*in reagieren zu können, damit das Potential und der Informationsgehalt der getroffenen Aussagen nicht gemindert wird (vgl. ebd.; Gläser 2009: 140; Meuser/Nagel 2003: 58). Alle Interviews wurden „face to face“ geführt. (vgl. Gläser/Laudel 2009: 153). Zehn Interviews wurden in einem Raum bei der primären Arbeitsstelle geführt, sechs Interviews bei den Expert*innen Zuhause und ein Interview in einem Café. Den Interviewort haben die Interviewpartner*innen festgelegt.

Ergänzend zum Interviewleitfaden wurde ein Fragebogen entwickelt, der im Anschluss an das Interview neben (bildungs-/berufs-) biographischen Daten (Name, Geburtsjahr, Abschluss/Ausbildung, Anstellung(en)), auch erweiterte Selbstauskünfte zum Beispiel zu eigenen Arbeitsschwerpunkten in Lehre und Forschung aufgenommen hat¹³. Die Informationen fließen u.a. in die Darstellung des Samplings ein.

¹² Da bereits zu allen Interviewpartner*innen vorab per E-Mail und für die Terminvereinbarung auch telefonisch Kontakt bestand, bei dem u.a. der zeitliche Interviewrahmen und die Aufzeichnung auf Tonband besprochen wurde, folgte nach der Begrüßung beim Interviewtermin i. d. R. nur eine sehr kurze Phase des Austauschs über die Anreise, der gegenseitigen Vorstellung und des Einholens der schriftlichen Einverständniserklärung bezüglich der Tonbandaufzeichnung, Anonymisierung und Löschfrist der Daten, bevor mit dem ersten Erzählimpuls die Interviewphase eröffnet wurde.

¹³ Weitere Aspekte des Fragebogens: Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in denen die Interviewpartner*innen selbst tätig sind oder waren und an welchen Hochschulen, Institutionen, etc., in welchen Arbeitsgruppen/-gemeinschaften, Gesellschaften, Organisationen etc. die Lehrenden aktiv tätig sind oder waren und mit welcher Intention sie hier tätig geworden sind, Personen, die sie mir als Interviewpartner*in für mein Promotionsprojekt empfehlen können, Publikationen zum Themenfeld, Aktuelle Projekte oder Tagungsbeiträge, Vorträge zum Thema und die Frage: *Welche Personen (Kolleg*innen) die im Bereich der frühen Kindheit, in der Altersspanne 0-3 Jahren, forschend oder lehrend tätig sind, würden sie als „zentrale Akteur*in“ oder „Schlüsselperson“ für eine Weiterentwicklung dieses Feldes beschreiben?*

Theoretisches Sampling, Forschungssampling

Die beim ersten theoretischen Kodieren (Datenanalyse) aufgedeckten Kategorien werden durch vergleichende Aufstellungen und die Formulierung von Fragen ausgearbeitet/erarbeitet. Die Forschungsbasis der Grounded Theory sind Konzepte, die identifiziert (z. B.: Welche Aspekte/Konzepte sind wiederholt oder noch nie in den Erhebungen aufgetaucht?), entwickelt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, da sie relevant sind für die Entwicklung der Theorie (vgl. Strauss/Corbin 1996: 149). Die Daten, die aus Interviews und der Analyse von Dokumenten erhoben werden, sind das gewählte Erhebungsmittel. Der Prozess des „Sampling“ allerdings ist bspw. bezogen auf Ereignisse, Stichproben und Vorfälle, die Indikatoren für bedeutsame, theoretische Konzepte darstellen. Das genaue Vorgehen beim Sampling wird an der gewählten Kodierform orientiert (1. offenes Kodieren: offenes Sampling, 2. axiales Kodieren: Sampling von Beziehungen und Variationen- Unterschiede finden¹⁴, 3. selektives Kodieren: diskriminierendes Sampling- die Kategorien an sich und deren Beziehungen zueinander verdichten). Zentral ist: *„Das Sampling wird solange fortgesetzt, bis eine theoretische Sättigung der Kategorien erreicht ist“* (Strauss/Corbin 1996: 165)¹⁵. Durch das kontinuierliche Wechseln zwischen Datenerhebung und Datenanalyse werden Konzepte und ihre Beziehungsgeflechte angehäuft, daher kann der Prozess als kumulativ bezeichnet werden. Um die Entwicklung der Theorie nicht zu behindern, muss flexibel mit dem geplanten Sample umgegangen und ggf. „nachjustiert“ werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 14b ff., 150, 164 f.). Nach dem Forschungsstil der Grounded Theory ist dieses eines der bedeutendsten Merkmale für die Generierung neuer Erkenntnis (einer Theorie). Da die Erkenntnisse im laufenden Forschungsprozess aus den Daten heraus entwickelt werden, setzt dieses notwendigerweise voraus, dass eine stetige Nachsteuerung (Anpassung des Samples, ggf. des Erhebungsinstrumentes, der Kategorien) notwendig ist, um sich dem anvisierten Phänomen/Forschungsgegenstand zu nähern (vgl. Kruse 2010: 318).

Die Auswahl der ersten Interviewpartner*innen erfolgt aus einem strukturierten Rechercheprozess und der dadurch erarbeiteten Erschließung, Eingrenzung bzw. erneuten Öffnung des Forschungsfeldes heraus. Ausgehend von zunächst sechs Expert*innen wurden mit zunehmender Eröffnung und Erschließung der Daten, die weiteren Interviewpartner*innen ausgewählt (vgl. Meuser/Nagel 2010: 464). Das Sample für die ersten Interviews erfolgte über eine Recherche und Zusammenstellung aller Personen, die im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu Themen der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung 0-3 jähriger Kinder im Jahr 2011 bereits langjährig auf

¹⁴ Auch das Paradigma (Bedingungen, Ursachen, Kontext, Strategien, Konsequenzen) wurde wiederholt eingesetzt/entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 40 ff., 94 ff.).

¹⁵ Das Ziel des Forschungsprozesses, eine gegenstandsverankerte Theorie, ist daher erlangt, wenn eine theoretische Sättigung erreicht wird – vorläufiges Ende (vgl. Strauss/Corbin 1996: 14b ff., 150, 164 f.). Der Anspruch einer Erreichung/das Kriterium der „theoretischen Sättigung“ wird im Kontext der forschungsmethodologischen Diskussionen über die Grounded Theory kritisch diskutiert, wie z. B. von Breuer/Muckel/Dieris (2018: 362 f.) zusammenfassend herausgestellt wird.

unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten tätig waren sowie sich darüber hinaus z. B. auf Fachtagungen, in Netzwerken oder über Publikationen im Feld eingebracht haben. Aus einer Liste von 29 Personen (deutschlandweit) wurden für die ersten Interviews sechs Personen ausgewählt, die auf unterschiedlichen Ebenen (Hochschule, Berufs-/Fachschule, Fort-/Weiterbildungen öffentlicher und privater Träger sowie freiberuflich) tätig sind. Die Kontaktaufnahme erfolgte über E-Mail und Telefonate. Die Erweiterung des Samples erfolgte nach dem *Schneeballprinzip* über Empfehlungen der Interviewpartner*innen sowie mit dem Ziel einer Fokussierung und Kontrastierung im Prozess des theoretischen Samplings. Dabei wurde darauf geachtet, das Forschungsfeld umfassend zu erfassen (Bogner/Littig/Menz 2014: 35). Der Forschungsraum ist in dem Forschungsprozess lediglich auf den deutschen Raum beschränkt, jedoch nicht auf ein bestimmtes Bundesland. Aus diesem Grund müssen die jeweilig länderspezifischen (föderalen) Rahmenbedingungen (Stadt/Land, Ost/West, curriculare Vorgaben, etc.), die das Arbeitsfeld der Expert*innen und die Herausbildungsprozesse verschiedenster Landschaften der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung an Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen im Forschungsprozess beeinflussen, reflektiert und berücksichtigt werden.

In der nächsten Tabelle (2) sind neben dem Geschlecht (m/w) der Interviewpartner*innen auch das Alter (10er Schritte: 30- 40 J.¹⁶), sowie der Lebens-/Arbeitsort nach Himmelsrichtungen, die höchsten formale Bildungsabschlüsse sowie Berufsbezeichnungen vermerkt.

¹⁶ zum Zeitpunkt der Erhebung 2011/2012.

Nr.		Nr.	
IP1 76 Min.	w (60-70), Prof./Dr./Dipl. Päd., Psy., Kindergärtnerin, Professorin an einer Hochschule i. R. (Fort- /Weiterbildung); Süddeutschland	IP10 45 Min.	w (40-50) Erziehungswissenschaftlerin, Nebenfach u. a. Psy. Studienrätin/Lehrerin Mitteldeutschland
IP2 96 Min.	w (60-70), Dipl. Päd.; Freiberuflich lehrend und for- schend tätig, Referentin, Lehrbeauftragte an einer Universität; Norddeutschland	IP11 59 Min.	W (40-50) Erzieherin, Dipl. Soz. Arb. Studienrätin/Lehrerin Mitteldeutschland
IP3 88 Min.	w (55-60) Prof./Dr./Dipl. Päd. Professorin an einer Hochschule Ostdeutschland	IP12 83 Min.	w (50-60) Bildungsreferentin bei einem Weiterbil- dungsträger (Fort-/Weiterbildung) Norddeutschland
IP4 64 Min.	w (60-70) Dipl. Psy. Wiss. Referentin, Fort- und Weiterbildung; Süddeutschland	IP13 60 Min.	w (50-60) Erzieherin, Leitung einer Krippe, Bildungs- referentin (Fort-/Weiterbildung) Norddeutschland
IP5 77 Min.	w (40-50) Prof./Dr./Dipl. Psych.; Wissenschaftliche Einrichtung; Süddeutschland	IP14 60 Min.	w (60-70) Dipl. Sozialpädagogik, Soziologie, Psycho- logie; Lehrerin/Studienrätin, Fort-/ Weiterbildnerin; Norddeutschland
IP6 125 Min.	w (40-50) Prof./Dr./ (phil/Päd) Professorin an einer Hochschule Westdeutschland	IP15 41 Min.	w (40-50) Erzieherin, Leiterin einer Kindertagesstätte, Bildungsreferentin (Fort-/Weiterbildung) Norddeutschland
IP7 82 Min.	w (60-70) Lehrerin, wiss. Referentin i. R. Fort-/Weiterbildung Norddeutschland	IP16 88 Min.	m (50-60) Prof./Dr./Dipl. Soziologe Professor an einer Hochschule Ostdeutschland
IP8 83 Min.	w (60-70) Dr./Dipl. Psych. Studiendirektorin i. R., Fort-/Weiterbildung Kindergärtnerin; Norddeutschland	IP17 44 Min.	m (50-60) Prof. Dr. phil Professor an einer Hochschule Norddeutschland
IP9 92 Min.	w (40-50) Prof./Dr./Dipl. Päd.; Professorin an einer Hochschule; Kinder- gärtnerin; Westdeutschland	IP10 und IP11 arbeiten zum Zeitpunkt des Inter- views an der gleichen berufsbildenden Schule.	

Tab. 2 Sample der Interviewpartner*innen

Die 17 Interviews (im Durchschnitt hat ein Interview eine Länge von 75 Min.) wurden in einem Zeitraum von neun Monaten (August 2011 bis April 2012) geführt, auf Tonband digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 14 f.). Eingesetzt wurde ein einfaches Transkriptionssystem (vgl. Kuckartz u.a. 2008: 27 ff.), bei dem zum Beispiel wörtlich transkribiert, die Satzform beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet und Interpunktion zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet wird (vgl. Dresing/Pehl 2013: 21 f.). Die Interviews sind anonymisiert (Bogner/Littig/Menz 2014: 89 f.). Um den Sinngehalt aufrecht zu erhalten, werden beispielsweise benannte Personen, Stiftungen, Träger ggf. verallgemeinert (ein spezifisch benannter Träger wird

z. B. als [...Regionaler Bildungsträger] bezeichnet), durch die Setzung „eckiger Klammern“ wird ersichtlich, dass eine Anonymisierung erfolgte (siehe Anhang)¹⁷.

Entsprechend des Samples sind fast alle Lehrenden bereits langjährig in der Ausbildung und/oder der Fort-/Weiterbildung tätig. Zum Zweck der Anonymisierung sind in der Tabelle zum Sample die persönlichen Angaben reduziert und verallgemeinert, da zum Zeitpunkt der Erhebungsphase das Feld der Lehrenden im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.) noch bedeutend kleiner war, als es 2020 der Fall ist. Da trotzdem zur Einordnung ein möglichst transparentes Bild über die Interviewpartner*innen entstehen soll, werden nachfolgend einige Charakteristika zusammenfassend beschrieben: Fünf der Interviewpartner*innen haben langjährige Erfahrung im Bereich der Ausbildung von Erzieher*innen (im Berufsbildungssystem), elf haben langjährige Erfahrung im Bereich der hochschulischen Ausbildung von sozialpädagogischen, elementarpädagogischen Fachkräften (Kindheitspädagog*innen)¹⁸ (jeweils überwiegend auch mit dem Schwerpunkt der 0-3 jährigen Kinder in der eigenen Lehre) und dreizehn der Interviewpartner*innen sind in Bereichen der Fort-/Weiterbildungen mehrjährig aktiv (mehr als die Hälfte der Lehrenden ist dabei nicht regional im Tätigkeitsradius gebunden). Bis auf eine Lehrende, die bei einem Weiterbildungsträger arbeitet, realisieren alle Interviewpartner*innen ihre Tätigkeiten im Bereich der Fort-/Weiterbildungen nebenberuflich oder im Rahmen der Stelle bzw. haben auch nach dem Eintritt in den Ruhestand den Fokus auf Fort-/Weiterbildungen sowie die Begleitung von Entwicklungsprojekten in der Praxis, Teambegleitungen und fachliche Beratung von Einrichtungen fortgeführt und ausgebaut. Zwölf der Interviewpartner*innen haben bereits mehrfach im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.) publiziert (Fachbücher, Forschungsberichte, Lehr-/und Lernmaterialien für die Ausbildung oder die Fort-/Weiterbildung, Curricular, Praxisliteratur, eigene Qualifizierungsarbeiten). Acht der Lehrenden haben insgesamt mehrjährige Erfahrung in der praxisnahen Forschung im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.). Von den Interviewpartner*innen haben außerdem vier, mindestens eine der Qualifizierungsarbeiten (Dipl., Dr., etc.) mit dem Schwerpunkt der null- bis dreijährigen Kinder geschrieben. Mehrere Lehrende haben bei Prof. Dr. Kuno Beller studiert und/oder z. B. in einem seiner Projekte gearbeitet. Berufserfahrung in Feldern der sozialpädagogischen Praxis haben elf der Lehrenden (einige der Lehrenden waren nur ein Jahr in der Praxis, überwiegend sind es aber drei bis sieben bzw. bis zu mehr als 20 Jahre), sechs davon im Bereich Kindergarten/Kindertagesstätte (zwei Personen leiten eine Einrichtung) und drei Personen haben explizit in dieser Zeit auch von Tätigkeiten im Bereich der Null-Dreijährigen berichtet. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin oder Erzieherin haben sechs der Lehrenden absolviert (eine davon in der DDR). Außerdem haben drei der Lehrenden mehrjährig im nicht deutschsprachigen Ausland studiert oder gearbeitet.

¹⁷ Da im Transkript Pausen durch drei Auslassungspunkte in Klammern „(...)“ markiert und Auslassung im Transkript, i. d. R. primär vor dem Hintergrund der Anonymisierung durch drei Auslassungspunkte in eckigen Klammern „[...]“, sind die Auslassungen von/innerhalb der Interviewpassagen z. B. in Zitaten, durch drei Auslassungspunkte in Klammern fett markiert „(...)“.

¹⁸ Auch im Bereich Erziehungswissenschaften und Psychologie

Darüber hinaus sind nach eigenen Angaben alle Lehrenden in Netzwerke eingebunden, in Arbeitsgruppen aktiv und hatten oder übernehmen aktuell leitende Funktionen (in einer Einrichtung, Forschungsgruppe, eines Fachbereichs, Ausbildungsgangs, Studiengangs, etc.). Fünfzehn der Interviewpartner*innen benennen die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung der 0-3-jährigen Kinder, die Frühpädagogik (0-3 J.), als eigenen (Forschungs-) Arbeitsschwerpunkt. Die Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen und die Professor*innen weisen ihre aktuellen Schwerpunkte überwiegend über ihre Zuständigkeit für Lernsituationen/Lernfelder/Module und das Berufungsgebiet aus. Die Lehrenden, die im Bereich der Fort- und Weiterbildung aktiv sind, benennen fast alle auch weitere Tätigkeitsschwerpunkte, wie zum Beispiel: Inklusion, Selbstreflexion pädagogischer Fachkräfte, Kinderrechte, Bildung in der frühen Kindheit, Qualität in Kindertageseinrichtungen, Entwicklungspsychologie, Bindung, Transition, Kleinkindforschung, Zusammenarbeit mit Eltern, Beobachtungsverfahren und Dokumentation, Raumgestaltung/-konzepte, Reggio-Pädagogik, pädagogische Ansätze, Konzeptionsentwicklung (ungeordnete Reihung).

Prozess der Datenanalyse

Das Interviewmaterial wurde in Anlehnung an Strauss/Corbin (1996) überwiegend computergestützt¹⁹ ausgewertet (kodiert). Dabei wurde mit „In-Vivo-Kodes“, eigenen oder selbst entwickelten und reflektiert auch mit bereits vorhandenen oder „geborgten“ Konzepten gearbeitet (vgl. Strauss/Corbin 1996: 44 f., 49 f.). Im Anschluss an die Transkription wurden für den Prozess der Kodierung die drei Haupttypen herangezogen, mit denen die Daten ausgewertet wurden. Das offene Kodieren (Daten aufbrechen, untersuchen, konzeptualisieren und vergleichen; Herausbildung von Konzepten²⁰ und Kategorien,...), das axiale Kodieren (Daten neu zusammensetzen, zwischen den Kategorien Verbindungen herstellen,...) und das selektive Kodieren (Kernkategorien auswählen, systematisch in Beziehung zueinander setzen und diese validieren, ggf. Verfeinerung und Verdichtung von Kategorien,...) (vgl. Strauss/Corbin 1996: 40, 43 ff., 75 ff., 94 ff.; Corbin/Strauss 2008: 198). Im Prozess der Datenanalyse wurde zwischen der Kodierung „Zeile für Zeile“ (eigentlich ausschließlich zu Beginn), „Satz für Satz“ und „Sinneinheit für Sinneinheit“ (Konzept) gewechselt²¹ (vgl. Gibbs 2007: 52; Strauss/Corbin 1996: 53 f.). Im Laufe des Kodierungsprozesses wurden Kodierungen (auch wiederholt) überarbeitet/*Recoding*, verfeinert, zusammengefasst und ggf. fallen gelassen. Auch die Kategorien wurden bei Bedarf angepasst oder ergänzt (vgl. Saldaña 2009: 10 f.). Eine Kategorie wird nach Strauss/Corbin definiert, als die Klassifikation von Konzepten, die aus der vergleichenden Gegenüberstellung einzelner Konzepte erstellt wird, wenn diese

¹⁹ Eingesetzt wurde MAXQDA (vgl. Kuckartz/Rädiker 2010).

²⁰ In einem Konzept werden Phänomene, einzelne Ereignisse und Vorkommnisse „etikettiert“ bzw. einer Bezeichnung zugeordnet (vgl. Strauss/Corbin 1996: 43).

²¹ Ist beispielsweise abhängig gewesen von dem zu untersuchenden Phänomen oder der (neu) zu ordnenden (Sub-) Kategorie und ihren zu untersuchenden Eigenschaften/Dimensionen.

Aspekte und Elemente eines ähnlichen Phänomens beschreiben (vgl. Stauss/Corbin 1996: 42).

Unterstützend wurden Mapping-Methoden in Anlehnung an Clarke (2011, 2012) eingesetzt²². Die „Situationsanalyse“ (Clarke 2005) eröffnet verschiedene Formen kartographischer Verfahren „d. h. Mapping“, die im Auswertungsprozess an unterschiedlichen Stellen zum Realisieren der Aufschließungs-, Analyse- und Ordnungsprozesse herangezogen werden. Dazu gehört das Mapping der wichtigsten Elemente sozialer Welten und Arenen, der Diskurse in Aushandlungsprozessen sowie Maps von Themen und Achsen. Clarke (2011, 2012) unterscheidet zwischen drei Hauptarten von Maps: *Situations-Maps* sollen wichtige *menschliche, nichtmenschliche, historische, diskursive, symbolische, kulturelle, politische* und andere Elemente der (Forschungs-) Situation verdeutlichen und dadurch Möglichkeiten schaffen, die Beziehungen zwischen diesen Elementen zu analysieren. Komplexe Verflechtungen und Permutationen der jeweiligen Situation können erfasst und diskutiert werden (vgl. Clarke 2011: 210; 2012: 24, 124 ff.). *Maps von sozialen Welten oder Arenen* können eingesetzt werden, um alle *kollektiven Akteur*innen* und Verpflichtungen, Beziehungen, aber auch wichtige *nichtmenschlichen Elemente* und die *Arenen ihres Wirkens*, in denen sie in Aushandlungen und Diskurse eingebunden sind, unter ausdrücklicher Berücksichtigung der sozial-organisationalen, institutionellen und diskursiven Dimensionen zu erarbeiten (vgl. Clarke 2011: 210; 2012: 24, 124, 147 ff.). *Positions-Maps* ermöglichen Schlüsselpositionen aufzuzeigen und aufzudecken, welche Fokussierungen, Positionen und Kontroversen in der jeweiligen Situation (nicht) eingenommen werden (vgl. Clarke 2011: 211; 2012: 24, 124, 165 ff.). Die Mapping-Strategien werden bereits im Prozess des offenen Kodierens eingesetzt und über die Arbeitsschritte des selektiven und axialen Kodierens hinweg überarbeitet und erneuert. Außerdem besteht ebenfalls die Möglichkeit, zu historischen Diskursen Maps anzufertigen (vgl. Clarke 2012: 243 ff.). Wichtig ist, dass die Maps ein „Hilfsmittel“ zur Theoretisierung sind und in dieser Arbeit auch waren, die aber nicht zwangsläufig auch Teil der „Geschichte“ werden (vgl. ebd.). Die Maps wurden aus zeitökonomischen Gründen überwiegend handschriftlich angefertigt. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, einzelne Versionen zu scannen/kopieren, um insbesondere bei den *Situations-Maps* wieder auf eine „Rohversion“ zurückgreifen zu können. Papierversionen können nach subjektivem Empfinden darüber hinaus den Vergleich und die Weiterentwicklung der Maps im Analyseprozess positiv unterstützen. Ausgewählte Maps wurden ergänzend auch digitalisiert²³, beispielsweise um sie besser mit Kolleg*innen diskutieren zu können.

²² Clarke hat die Situationsanalyse in Anlehnung an Strauss (z. B. Strauss 1993) Ansätzen entwickelt (vgl. Clarke 2012: 24).

²³ Überwiegend mit Office Produkten

Forschungsprozess

Das Vorgehen im Prozess der Theoriebildung zielt darauf ab, dass der Prozesscharakter eines Phänomens erkannt und in den Erkenntnisprozess eingebunden wird, damit eine dynamische Theorie entstehen kann. Das zentrale Erkenntnisinteresse, welches dahinter steht, wird in nachstehendem Zitat herausgestellt: Dieses richtet sich darauf zu verstehen,

*„(...) **warum** und **wie** Handlungen/Interaktionen- in Form von Ereignissen, Handlungsweisen oder Geschehnissen- sich verändern, gleich bleiben oder zurückentwickeln; **warum** es ein Fortschreiten von Ereignissen gibt oder **was** angesichts sich ändernder Bedingungen die Kontinuität einer Handlungs-/Interaktionslinie ermöglicht und **mit welchen** Konsequenzen das verbunden ist“ (Strauss/Corbin 1996: 119, hervorgehoben durch Autorin).*

Damit die*der Forschende die Prozessaspekte erkennen kann, muss sie*er sich der Notwendigkeit bewusst sein, dass für die Analyse eines Phänomens und deren Veränderungen im Zeitverlauf, auch das Identifizieren von Prozessaspekten wichtig ist (Wie?, Warum?, mit welchen Konsequenzen?) (vgl. Strauss/Corbin 1996: 119, 122). Neben den klassischen W-Fragen²⁴, die in der Forschungsliteratur vorgeschlagen werden, haben sich im Forschungsprozess außerdem bewährt: Welches Phänomen wird angesprochen? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)? Welche Akteur*innen sind beteiligt und welche Rollen spielen sie dabei? (vgl. Böhm 2008: 477 f.).

Das Forschungsfeld wurde zu Beginn über forschungsleitende Fragestellungen bewusst breit aufgespannt:

- Wie nehmen die derzeitigen Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen das frühpädagogische Feld (die Entwicklungen) und die „Ausbildungslandschaft“ wahr und welche Entwicklungs- und Forschungsbedarfe werden aufgezeigt?
- Wie konstituiert sich das Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen? Welche Qualifikationen haben die Lehrenden? Wie sind diese fachlich zu erweitern?
- Wie kann in den einschlägigen sozial-/frühpädagogischen Bildungsgängen inhaltlich, methodisch-konzeptionell sowie ressourcenorientiert auf die steigenden Bedarfe an, für die pädagogische Arbeit mit 0-3-Jährigen qualifizierten, Erzieher*innen eingegangen werden?
- Welche Thematiken werden gegenwärtig bereits wie und mit welchen Lehr-, Lern- und Unterrichtskonzepten bearbeitet? Wie sind diese weiterzuentwickeln bzw. neu zu konzipieren?

Die zentrale Forschungsfrage

Die Forschungsfragen haben die Entwicklung des Interviewleitfadens entscheidend geleitet. Im Laufe des Forschungsprozesses wurden die Fragen zunehmend konkretisiert, bis sich im Prozess der Datenanalyse eine Kategorie, die „Komplexität der Planung von Lehr-/

²⁴ W-Fragen nach Strauss/Corbin: Wer? Wann? Was? Wo? Wie? Warum? Wieviel? Warum? [ergänzt: Womit?] (vgl. Strauss/Corbin 1996: 58).

Lernprozessen“ als besonders relevant herausgestellt hat. Für den Prozess der weiteren Datenanalyse wurde daher die Forschungsfrage formuliert: „*Wie gehen die Lehrenden mit den komplexen Anforderungen und Strukturen [im Feld der IBEB 0-3 J.] bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen um?*“. Durch die Erarbeitung der Forschungsfrage an den Daten, wurden die entwickelten Kategorien (neu) zueinander in Beziehung gesetzt, bis das zentrale Phänom/die Kernkategorie, „Zukunftsgestaltung“ herausgearbeitet und verdichtet wurde (vgl. Strauss/Corbin 1996: 23, 95).

Im Forschungsprozess wurde ergänzend zu der primären Datenerhebung über Interviews die vorhandene Literatur an unterschiedlichen Stellen in den Forschungsprozess mit einbezogen. Zu Beginn, beispielsweise bei der Konstruktion der Interviewleitfragen, im Rahmen des „theoretical samplings“, im Prozess der Datenanalyse, um aufgedeckte Konzepte und Phänomene mit Denjenigen bereits vorhandenen Publikationen abzugleichen. Abschließend wurden die entwickelten Erkenntnisse verdichtet, indem auf vorhandene Theorien/Literatur verwiesen sowie ggf. Abweichungen reflektiert wurden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 34).

Memos und Forschungs-/Feldtagebuch

Memos dienen der Rekonstruktion der Gedankengänge einer Forscherin* eines Forschers und der Verschriftlichung der Forschung. Das Schreiben von Memos im Forschungsprozess ist ein Grundelement der Grounded Theory, es ermöglicht u.a. das Ordnen der Ergebnisse aus dem Kodier-Prozess („Kode-Notizen“) sowie das Festhalten theoretischer Notizen (Zusammenfassungen) und die Verschriftlichung der weiteren Planung des Forschungsprozesses, des notwendigen Anpassungsprozesses und dient für die Ausarbeitung der Theorie als „Analyseprotokoll“. In diesem Prozess des Samplings wurden z. B. Memos verfasst, um die Auswahl der Interviewpartner*innen festzulegen und zu dokumentieren (vgl. Böhm 2008: 477). Anhand der Memos können zudem Lücken (die Wahrnehmung von Unterschieden wird unterstützt) in den Gedankengängen der*des Forscherin*Forschers sichtbar gemacht und bspw. neue Kategorien entdeckt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 167 ff., 192, 197 ff.). Besonders bewährt hat sich das Verfassen von Memos im Anschluss an Mapping-Sessions (vgl. Clarke 2011: 210). Neben digital erstellten Memos wurde im Forschungsprozess auch ein handschriftliches Forschungs- oder Feldtagebuch geführt. In dem Tagebuch wurden beispielsweise direkt im Anschluss an ein Interview (überwiegend bereits im Bus, der Bahn oder dem Zug während der Rückreise) die ersten Gedanken notiert, erinnerte Schlüsselsituationen und Kernaussagen zusammengefasst oder das Raumsetting der Interviewsituation skizziert. Beispielsweise bei der Transkription konnten die Notizen herangezogen werden, um sich an Störungen/Unterbrechungen in der Aufnahme zu erinnern oder um emotionale/nonverbale Äußerungen zu verdeutlichen. Ergänzend finden sich reflektierende Eintragungen von in dieser Zeit besuchten Tagungen und Konferenzen oder geführter Gespräche/Diskussionen mit der Betreuerin, mit Kolleg*innen oder der besuchten Forschungskolloquien.

Der skizzierte Ablauf im Forschungsprozess ist in der nachstehenden Abbildung zusammenfassend visualisiert.

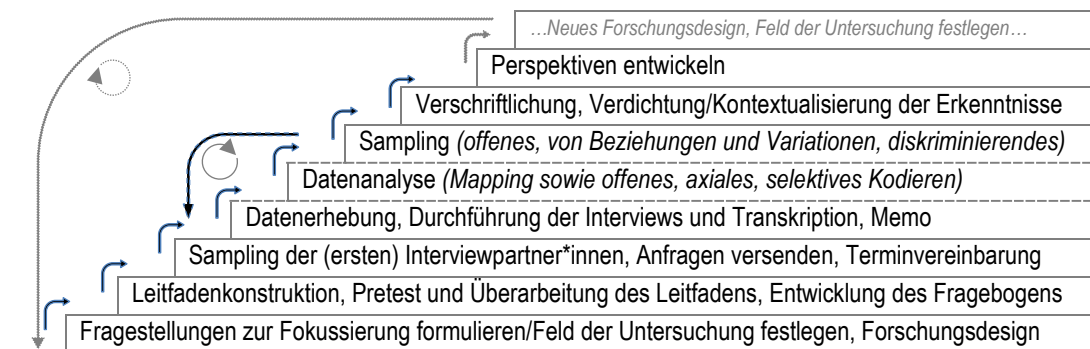


Abb. 1 Skizze zum Ablauf im Forschungsprozess

II Forschungsfeld und Forschungsergebnisse

3. Das Forschungsfeld. Ein Überblick zu aktuellen Diskussions-, Theorie und Forschungsständen

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über diejenigen aktuellen Theorien, Diskussionen im Feld der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung für 0-3 Jährige, der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung zu skizzieren, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind.

3.1 Institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung für null- bis dreijährige Kinder

Institutionen für die Bildung, Erziehung und Betreuung null- bis dreijähriger Kinder müssen sich auf die gegenwärtigen familiären, gesellschaftlichen und (bildungs-) politischen Entwicklungen und Anforderungen einstellen. Insbesondere in den letzten 10-15 Jahren entwickeln sich durch den starken quantitativen Ausbau der Kapazitäten in den Einrichtungen verschiedenste Organisationsformen der Gruppenzusammensetzungen und frühpädagogische Konzepte kontinuierlich weiter (vgl. Schneider 2010: 146). Zu den Angebotsformen gehören zum Beispiel Krippen, altersübergreifend arbeitende Kindertagesstätten oder Familiengruppen. Auch der zeitliche Umfang, den ein Kind in der Einrichtung verbringen kann, unterscheidet sich je nach Träger bzw. Konzept z. B. in stundenweise, halbtags oder ganztags (vgl. Fendrich/Pothmann 2007).

Begriffliche Vielfalt im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) IBEB (0-3 J.)

Die Bezeichnungen, unter denen die Frühpädagogik (0-3 J.) und die Arbeit der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) im Feld der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung der 0 bis 3 jährigen Mädchen * Jungen gefasst werden, haben sich ebenso wie die Formen, Modelle und Ansätze (Halbtags- und Ganztageseinrichtungen, Familiengruppen, Pikler Pädagogik, etc.) diversifiziert. Auch wenn die jeweiligen Bezeichnungen in ihrem Ursprung jeweilig auf höchst unterschiedliche (fach-) politische, gesellschaftliche und feldbezogene Diskurse und Autor*innen verweisen, existieren sie aktuell noch parallel nebeneinander und werden insbesondere im allgemeinen Sprachgebrauch vielfach synonym verwendet. Dabei lassen sich die Bezeichnungen in drei Cluster differenzieren: jene, die explizit auf die Altersguppe der Null-Dreijährigen verweisen, jene, bei denen diese Altersgruppe inkludiert beziehungsweise nicht ausgeschlossen wird und die Bezeichnungen, die je nach Autor*in unterschiedliche Altersgruppen umfassen (in der Übersicht querliegend). Jeweils exemplarische Beispiele sind in der Tabelle 3 überblickgebend zusammengetragen.

Institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung 0 bis 3 jähriger Kinder; Pädagogische Arbeit mit 0 bis 3 Jährigen; Kinder unter drei (Jahren); U3; unter 3 Jahren; Unter drei; Kinder bis drei; Kinder in den ersten drei Jahren; Arbeit mit 0-3 jährigen Kindern; Kitas für 0- bis 3-Jährige; Tageseinrich- tungen für Kinder bis zu drei Jahren; Frühkindliche Elementarbildung; Krippe; Kinder- krippe; Krippenpädagogik; Kleinstkindpädagogik; Kleinstkinder;	Kindertageseinrichtung; Tagesbetreuung für Kinder; frühpädagogische Einrichtung; Kindertagesstätte; Frühe Bildung; Kindheitspädagogik; Bildung, Erzie- hung und Betreuung in früher Kindheit; Bildung und Erziehung in der Kindheit; Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit; Pädagogik der Frühen Kind- heit; (Elementarpädagogik)
Kleinkinderziehung; Frühpädagogik; Frühkindliche Bildung; Kleinkind(er)pädagogik	

Tab. 3 Begriffliche Vielfalt im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.)

Die Bezeichnung „Kindertageseinrichtung“ hat sich beispielsweise als Sammelbegriff für die verschiedenen altersgemischten Gruppen durchgesetzt, da die klassischen Grenzen zwischen „Krippe“ (0-3 J.), Kindergarten (3-6 J.) und Hort (außerschulische Betreuung von Schulkindern) durch neue Konzepte und Ansätze oder auch Strategien des Ausbaus IBEB (0-3 J.) zunehmend verwischen (vgl. vbw 2012: 17). Die verschiedenen Einrichtungsformen institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung von 0 bis 3 Jährigen²⁵ werden vom DJI wie folgt gefasst: Krippengruppe in kombinierten Einrichtungen, Einrichtungen mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen, altersgemischte Einrichtungen (0-6), reine Krippen, altersgemischte Einrichtungen (0-3 und 6-12), altersgemischte Einrichtungen (0-12) (vgl. DJI 2005 in Haug-Schnagel/Bensel 2006: 8). Während der Begriff „Krippe“ aufgrund seiner geschichtlichen Implikationen auf eine „Institution mit dem Charakter einer Notlösung“ verweist (siehe Kap. 4) wird er von einigen Akteur*innen bewusst vermieden. Ebenso gibt es im Feld weitere Argumentationen, die für mögliche Implikationen sensibilisieren. So kann die Bezeichnungen „U3“ oder „Kinder unter drei“ ein verallgemeinerndes Bild zeichnen: „die Gruppe der noch nicht Dreijährigen“, was dazu verleiten kann, hierunter eine vermeintlich „homogenen Gruppe“ mit gleichen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu verstehen. Die unterschiedlichen Entwicklungsphasen der 0,1,2,3-jährigen Mädchen*Jungen, zum Beispiel die unterschiedlichen Möglichkeiten der Fortbewegung (Liegen, Drehen, Robben, Krabbeln oder Stehen etc.) verlangen nach einer stärkeren sprachlichen Differenzierung der Gruppe und ihrer je individuellen Bedürfnisse (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009: 11 f.). Bedeutend ist, dass über die begriffliche Vielfalt insbesondere in der Literatur, in Curricula und Lehr-/Lernmaterialien keine Transparenz über die tatsächlich argumentierte und berücksichtigte Altersgruppe (0-3 J., 2-3 J., 3-6 J.) existiert, diese Tatsache erschwert Lehrenden und Lernenden beispielsweise die

²⁵ Tagespflege: An dieser Stelle soll auf den parallelen Entwicklungsprozess der Tagespflege verwiesen werden. Im Feld der Tagespflege/Großtagespflege betreuen Tagespflegepersonen auch als Tagesmütter*Tagesväter bezeichnet, ebenfalls Null-Dreijährige Kinder in unterschiedlichen Settings (vgl. Alt/Heitkötter/Riedel 2014).

Auswahl geeigneter Materialien für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen oder das Selbststudium.

Rückblick: Der Ausbau der IBEB (0-3 J.) zum Zeitpunkt der ersten Interviews 2011/2012

Zum Zeitpunkt der Erhebung der Interviews befindet sich das Feld, wie in der Einführung schon angedeutet, im Prozess des „Krippenausbaus“. Um das ausgewertete Datenmaterial vor diesem Kontext einordnen zu können, werden nachfolgend zentrale Aspekte der Entwicklungen und ihre Bedeutung für das Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildungen herausgestellt. Im Jahr 2007 hat die Große Koalition bestätigt, dass der Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab 2013 eingeführt werden soll (vgl. Beckmann/Landua 2012: 5). Nachdem der Beschluss für den Ausbau gefasst wurde und Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf eine frühe Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege haben sollten, wird durch Hochrechnungen und über die Entwicklung von Szenarien, der Bedarf an Plätzen, Fachpersonal sowie finanziellen und materiellen Mitteln abgeschätzt (vgl. BMFSFJ 2010: 28 ff.). Der Ausbaufortschritt zum Kinderförderungsgesetzes (KiföG) wird unter anderem über einen jährlichen Zwischenbericht des Bundeskabinetts evaluiert. Als quantitatives Ausbauziel gilt, dass ab 2013 für 35 Prozent der 1 bis 3 Jährigen ein Betreuungsplatz vorhanden sein soll, unter der Voraussetzung, dass der Bund sowie die Länder und Kommunen ihren jeweiligen Pflichten nachkommen²⁶. Der Verlauf der Ausbaudynamik ist in der nachstehenden Tabelle veranschaulicht²⁷:

	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Beteiligungsquote	13,6 %	17,6 %	23,0 %	27,6 %	32,3 %	32,7 %	33,6 %
Kinder unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung	286.905	364.190	472.157	560.158	662.701	721.364	790.924
Kinder unter 3 Jahren in Tagespflege	33.011	51.076	71.821	87.982	101.132	106.764	125.622
Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen	253.894	313.114	400.336	472.176	561.569	614.600	665.302

Tab. 4 Ausbaudynamik IBEB (0-3 J.) 2006-2018; Quelle der Daten: Fachkräftebarometer 2019

Zusätzliche Mittel werden vom Bund ab 2014 auch für eine qualitative Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung eingesetzt (vgl. BMFSFJ Internetredaktion 2010: 1 f.). Da ein hoch qualifiziertes Personal als elementar für gute Bedingungen in der IBEB (0-3 J.) argumentiert wird, werden u.a. Forderungen für eine verbesserte Fachkraft-Kind-Relation aufgestellt, die den Bedarf an Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) beeinflusst (vgl.

²⁶ Die veranschlagten Kosten von 12 Milliarden Euro sollen zu jeweils 1/3 von Bund, Ländern und Kommunen finanziert werden. Ab 2015 stellt der Bund jährlich 845 Millionen Euro für den laufenden Betrieb bereit (BMFSFJ Internetredaktion).

²⁷ Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege 2006 bis 2018- eigene Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer: mit Zahlen der „DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 (Bien u.a. 2006); Kindertagesbetreuung Kompakt (BMFSFJ 2018); Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge“ (ebd. 2019: 20).

Viernickel 2008). Der durchschnittliche Personaleinsatzschlüssel liegt im Jahr 2010 in Deutschland bei 1:5 (West: 1:3,9 und Ost: 1:6,1). Als Forderung für die Krippengruppen wird 2011 eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:4 bzw. Personal(einsatz)schlüssel von 1:3 formuliert (vgl. BMFSFJ 2011: 38). Rauschenbach und Schilling markieren bereits 2010, dass ein Mangel an Fachkräften dazu führen kann, die Ausbauziele nicht in erwartetem qualitativen/quantitativen Maße zu erreichen²⁸ (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010). Regional müssen die Kommunen individuelle Konzepte entwickeln, um Fachkräfte aus anderen Bundesländern anzuwerben, Kapazitäten der Ausbildungen frühpädagogischer Fachkräfte auszubauen und bereits ausgebildete Fachkräfte für die frühpädagogische Arbeit (0-3 J.) weiter zu qualifizieren, wodurch auch der Bedarf an dafür qualifizierten Lehrenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen, deutlich steigt (vgl. ebd.). Bereits im Jahr 2011 wird der Ausbau durch den *gravierenden Mangel an qualifizierten Fachkräften* verzögert (vgl. Thiersch 2011: 736). Der große Bedarf an Fort- und Weiterbildungen ist ergänzend auch durch die im Verhältnis geringen flächendeckenden Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte in der Arbeit mit 0 bis 3 jährigen Kindern zu erklären. Nur 50 % der Einrichtungen haben Erfahrung in der IBEB (0-3 J.), dabei ist die durchschnittliche Erfahrungsdauer im Osten 17 Jahre (bzw. länger), während es im Westen nur 4 Jahre oder weniger sind (vgl. BMFSFJ 2011: 40 f.; siehe Kap. 4 Historisierung des Forschungsfeldes). Riedel konstatiert im Jahr 2008, dass sich der Bereich der Kindertagesbetreuung „*in einer fundamentalen Umbruchsituation*“ (Riedel 2008: 9) befindet. Die Aufgaben der Betreuung, Erziehung und frühen Förderung verlagern sich von der primären Zuständigkeit der Familie, mit großen Erwartungen auf die öffentlichen Bildungs- und Betreuungsangebote: „*Sie sollen Kern und Herzstück eines um die Familie herum geknüpften Netzwerks an Unterstützungs- und Dienstleistungen sein*“ (Riedel 2008: 9). Der argumentative Fokus schwankt im Feld und in der Öffentlichkeit zwischen dem Bedarf einer gelingenderen Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der frühen Förderung in einer IBEB (0-3 J.), als Grundlage gelingender Bildungsverläufe, die auch einen Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen ermöglichen kann (vgl. ebd.).

Aktuelle Zahlen zur IBEB (0-3 J.) zum Stand 2019

Aktuell liegen mit dem Fachkräftebarometer „Frühe Bildung 2019“ zentrale Ergebnisse zum Ausbaustand der IBEB (0-3 J.) vor. Demnach nehmen inzwischen 81 % der Kindertageseinrichtungen auch Kinder bis zum dritten Lebensjahr auf (2007 waren es erst 66 %) und die Anzahl der Kinder in den Einrichtungen ist innerhalb eines Jahres von 297.000 (2017) auf 665.000 (2018) gestiegen. Parallel wird das pädagogische Personal, nur in den Gruppen für Kinder von 0 bis 3 Jahren, von 29.069 im Jahr 2011 auf 60.389 rechnerische Vollzeitstellen (39 Wochenstd.) im Jahr 2018 mehr als verdoppelt. Insbesondere in den erweiterten Kindergartengruppen (mit/ohne Zweijährige) und in den Gruppen von Kindern bis drei Jahren sind die meisten rechnerischen Vollzeitstellen im

²⁸ Niedersachsen ist das Bundesland, dem nach den Vorausberechnungen 2013, 2015 und 2017, der größte Fehlbedarf zwischen „Ist“ und „Soll“ der ausgebildeten Erzieher*innen zugewiesen wird (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010: 31).

Zeitraum 2011 bis 2018 hinzugekommen. In „Krippen“ haben 61 % des Personals einen einschlägigen Fachschulabschluss, 15 % einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss, jeweils 8 % haben einen einschlägigen Hochschulabschluss oder einen sonstigen Berufs- und Hochschulabschluss und weitere 6 % des Personals sind in Ausbildung oder haben keinen Abschluss (3 %). Die Berufsgruppe der Erzieher*innen mit einem Fachschulabschluss dominieren das Qualifikationsprofil der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auch insgesamt. In dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen sind weiterhin fast ausschließlich Frauen tätig, in Gruppen (Krippen), in denen ausschließlich Kinder bis drei Jahren betreut werden, liegt der Wert bei 97 % des Personals. Die Fachkräfteteams haben in der IBEB (0-3 J.) entsprechend den höchsten Anteil von „reinen Frauentams“ (82 %). Im Vergleich liegt der Anteil in Kindergärten bei einem Wert von 69 %, je älter die Kinder, je größer ist der Anteil der männlichen Beschäftigten (Schwankungen zeigen sich regional, trägerspezifisch und nach Einrichtungsgröße²⁹). Für dieses Verhältnis werden noch immer bestehende traditionelle Geschlechtervorstellungen in den Zuständigkeiten als Ursache angenommen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 10, 26, 71 f., 163 f.). Die Altersverteilung des Personals verhält sich aufsteigend zum Alter der Kinder in einer Gruppe: *„Je älter die Kinder sind, umso älter ist auch das Personal“* (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 165). In „Krippen“ sind nur 22 % der Beschäftigten 50 Jahre oder älter. In Kindertageseinrichtungen (inkl. Schulkinder) trifft das auf 31 % und in Horteinrichtungen auf 34 % zu. Der Anteil des Personals unter 30 Jahren folgt dieser Dynamik: von dieser Altersgruppe sind 33 % in „Krippen“ tätig, über 25 % in Einrichtungen die auch Schulkinder aufnehmen und 23 % in einem Hort (vgl. ebd.). Die Kapazitätserweiterung in den Kindertagesstätten ist bereits umfassend erfolgt, der Ausbaudruck nimmt nach Einschätzung der Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) in absehbarer Zeit allerdings nicht ab. Mit Bezug zur DJI-Kinderbetreuungsstudie wird aufgezeigt, dass der artikuliert Elternbedarf für einen Betreuungsplatz für Kinder bis zum dritten Lebensjahr im Jahr 2017 bei etwa 45 % liegt und damit die für 2018 verzeichnete Beteiligungsquote um 12 % übersteigt, der Ausbau muss daher fortgesetzt werden (vgl. ebd.: 20; BMFSFJ 2020:15). Der insgesamt starke Anstieg der null- bis dreijährigen Kinder in allen Arten der Kindertageseinrichtungen (Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren bis zum Schuleintritt, „Krippen“, etc.; vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 59 f.), stärkt die Bedeutung einer notwendigen frühpädagogischen (0-3 J.) (Weiter-) Qualifizierung der Fachkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildungen.

Überblick zu spezifischen Themen im Kontext der IBEB (0-3 J.)

Die Themen, mit denen sich die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) und die Lehrenden in Aus-, Fort-/Weiterbildungen auseinandersetzen, werden in den letzten 10-15 Jahren deutlich differenzierter. Sie spiegeln gleichsam das Forschungsfeld, die aktuellen

²⁹ Z. B. je kleiner die KiTa, desto geringer der Männeranteil in den Teams; das Gendergefüge der Teams ist in Ostdeutschland von 13 % (2007) auf 47 % (2018) der Einrichtungsteams mit mindestens einem Mann gestiegen und damit stärker ausgeglichen als in Westdeutschland (von 17 % in 2007 auf 37 % in 2018) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 71).

gesellschaftlichen Entwicklungen und regional sehr heterogenen familialen Bedarfe sowie die Bedarfe der Praxen IBEB (0-3 J.) wieder. Da zentrale Inhalte und Kompetenzprofile in umfassenden Materialien und Curricula fokussiert auf die verschiedene Ebenen der Ausbildung und Fort-/Weiterbildungen erarbeitet sind, ermöglicht die nachstehende Tabelle einen exemplarischen Überblick zu zentralen Lerninhalten, die in Kontexten von Aus-, Fort- und Weiterbildungen erarbeitet werden, damit Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) ihre Arbeit in der IBEB (0-3 J.) gelingend gestalten können (vgl. DJI/WiFF 2011a; Viernickel u.a. 2011):

Zentrale Themen und Lerninhalte in Aus-, Fort- und Weiterbildungen Frühpädagogischer Fachkräfte (0-3 J.)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung ▪ Entwicklung, Lernen, Bildung in den ersten drei Lebensjahren ▪ Unterstützung frühkindlicher Entwicklungsthemen ▪ Entwicklungsthemen für null- bis dreijährige Kinder mit besonderen Entwicklungsverläufen, Inklusion ▪ Gesundheit und Pflege in den ersten drei Lebensjahren ▪ Aktuelle Rahmenbedingungen frühpädagogischer Praxen ▪ Historische Entwicklungen in der Frühpädagogik (0-3 J.), IBEB (0-3 J.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ IBEB (0-3 J.) als Bildungsinstitution ▪ Raumgestaltung, Materialien ▪ Begleitung von Familien mit null- bis dreijährigen Kindern ▪ Spezielle Aspekte der Qualitätsentwicklung in frühpädagogischen Institutionen ▪ Pädagogische Ansätze und ihre Relevanz für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren (auch Reggio-Pädagogik, Emmi Pikler, Projektarbeit mit Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr) ▪ Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beziehung und Interaktion ▪ Peer-Interaktionen ▪ Professionelle Responsivität ▪ Kinderfreundschaften im Krabbelalter ▪ Spielprozesse junger Kinder ▪ Beobachtungslernen ▪ Pädagogische Alltagsgestaltung ▪ Schlaf- und Ruhesituationen gestalten ▪ (...)

Quellen: Viernickel u.a. 2011; DJI/WiFF 2011a; Gutknecht 2012; Bodenburg 2012, 2015; Viernickel/Stenger 2010; Schneider/Wüstenberg 1993

Tab. 5 Ein Überblick zu zentralen Themen und Inhalten in Aus-, Fort-/Weiterbildungen. Eigene Darstellung.

Die professionelle frühpädagogische Arbeit mit null bis drei jährigen Kindern erfordert von Erzieher*innen ein spezielles und mehrdimensionales Zusammenhangswissen (vgl. Berlips/Nolte 2010), welches sich bedeutend von dem anderer Altersgruppen unterscheidet. Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse aber auch Betreuungsarbeit für null- bis dreijährige Kinder in der IBEB (0-3 J.) zu gestalten,

„(...) unterscheidet sich auf vielfältige Weise maßgeblich von der Arbeit mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren. Frühpädagog(inn)en benötigen ein wissenschaftlich fundiertes Wissen und Können für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, das es ihnen ermöglicht, Pflegesituationen als Bildungssituationen zu erkennen und auf das emotionale Bindungsbedürfnis von Kindern in Interaktionssituationen feinfühlig zu reagieren. Sie müssen Kindern professionell Geborgenheit und Nähe bis zur Ablösung geben und in der Lage sein können, non-verbale Signale der Kinder zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Die pädagogischen Fachkräfte müssen weiterhin fähig sein, Raum, Material und Angebote entwicklungsförderlich zu gestalten und angemessene Impulse zu geben“ (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008: 97).

Damit Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.) diesem Anspruch in der Praxis gerecht werden können, müssen sie u.a. entsprechende inhaltliche und didaktische Impulse für die eigenen individuelle Kompetenzentwicklung in Aus- sowie Fort- und Weiterbildung erhalten.

3.2 Die Ausbildung sozialpädagogischer/frühpädagogischer Fachkräfte

Die Möglichkeiten einer Ausbildung³⁰ zu einer Frühpädagogischen Fachkraft (0-3 J.) bieten sich in Deutschland primär auf zwei Ebenen. Im Bereich der beruflichen Bildung über die Ausbildung zur Erzieher*in und im Bereich des Studiums an Hochschulen über einen Bachelorstudiengang z. B. mit dem Abschlussziel Kindheitspädagog*in. Kennzeichnend für beide zur Verfügung stehenden Ausbildungswege ist, dass die Absolvent*innen jeweilig überwiegend über ein breites Qualifikationsprofil verfügen und die Frühpädagogik (0-3 J.) inkl. der verschiedenen Ansätze und Settings institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung (0-3 J.) in den Ausbildungen jeweilig nur einen (teilweise geringen) Teil der Ausbildungs-/Studienzeit ausmachen (Breitbandausbildung). Gemeinsam haben beide, dass die Lernenden in der Ausbildung und im Studium je nach Standort Möglichkeiten erhalten, einen individuellen Schwerpunkt, beispielsweise durch Wahlmodule/-bereiche, Praktika oder Projektstudien, auf das Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) zu legen (vgl. Thanner 2009; Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010). An Berufsfachschulen werden zudem Kinderpfleger*innen und Sozialassistent*innen ausgebildet. BW und MV haben jeweils eine dreijährige Ausbildung, in den weiteren Bundesländern beträgt die Ausbildungsdauer zwei Jahre (i. d. R. in Vollzeit) und führt jeweilig zu einem ersten vollqualifizierenden Berufsabschluss (DQR 4). Nach den Erzieher*innen sind Kinderpfleger*innen mit 11 % die zweitgrößte Berufsgruppe, gefolgt von Sozialassistent*innen (2 %). Die Absolvent*innen der Berufsfachschule werden nur in einigen Ländern als reguläre Fachkraft oder Ergänzungskraft eingestellt. Die Bedeutung der Sozialassistentenausbildung wird im Fachkräftebarometer 2019 daher als vergleichsweise gering in ihrer Bedeutung als Ausbildung für die IBEB eingeschätzt (vgl. ebd.: 12, 127).

Das zur Verfügung stehende Ausbildungsvolumen wird innerhalb der letzten zehn Jahre auf allen Ebenen ausgebaut und so um insgesamt 64 % gesteigert. Zur Erhöhung der Absolvent*innenanzahl werden die Kapazitäten insbesondere an den Fachschulen ausgebaut. Im Schuljahr 2016/17 erhalten 32.000 Erzieher*innen erfolgreich ihren Abschluss und 38.000 Schüler*innen beginnen zum Schuljahr 2017/18 die Ausbildung zur Erzieher*in (Höchstand). Insgesamt können in den vergangenen vier Jahren die Anzahl der Absolvent*innen konstant (zusätzlich ca. 2.000 jährlich) gesteigert werden, die Zahl der Anfänger*innen stagniert parallel. Hinzugekommen sind auf allen Ebenen verschiedene Modelle der Ausbildung in Teilzeit³¹ sowie in einigen Bundesländern an Fachschulen auch

³⁰ Unter Ausbildung wird die berufliche Qualifikation für das Arbeitsfeld der IBEB gefasst, es sind alle Ebenen im Bildungssystem inbegriffen (Berufsfachschule, Fachschule, Hochschule).

³¹ Je nach Bundesland differenzieren sich diese Modelle unterschiedlich aus: Bei der „Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung“ ist ab Ausbildungsbeginn eine Anstellung in einer sozialpädagogischen

praxisintegrierte Ausbildungsmodelle³² oder weitere Sonderformen (zeitliche Begrenzte Angebote). Auch an Hochschulen gibt es inzwischen eine große Auswahl an Bachelorstudiengängen (in der Regel sechssemestrig), die prinzipiell auch für eine Tätigkeit in der IBEB (0-3 J.) qualifizieren können. Die Anlagen und Schwerpunkte der Studiengänge sind vielfältig (generalistisch, Fachberatung, Leitung, fokussiert auf die Altersgruppe 0 bis 12, etc.) ebenso wie die Titel der Studiengänge, z.B: „Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit“, „Elementarbildung“, „Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik“, „Kindheitspädagogik“. Um die siebzig Bachelorstudiengänge³³ sind gegenwärtig auf das Arbeitsfeld der Kindertagesstätte ausgerichtet, dabei ist der Zugang bei drei Viertel der Studiengang ohne eine vorherige einschlägige Berufsausbildung möglich. Jährlich gibt es seit 2015 ca. 2.400 Absolvent*innen pro Jahr und im Jahr 2017 nehmen knapp 3.500 Studierende ein Bachelor-Studium der Kindheitspädagogik auf³⁴ (Höchstwert). Im Schuljahr 2017/18 nehmen 71.000 Personen eine Ausbildung im Bereich frühkindliche Bildung auf, zum Schuljahr 2018/19 werden insgesamt 57.000 Absolvent*innen erwartet. Auf beiden Ebenen gibt es dabei eine relativ hohe Anzahl an nichtstaatlichen Bildungsträgern: 53 % der Fachschulen für Sozialpädagogik sind in frei-gemeinnütziger³⁵ oder privater Trägerschaft und ein Fünftel der Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge erwerben ihren Abschluss an einer privaten Hochschule (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 11 f.; König/Kratz/Stadler 2018: 256 f.).

Themen IBEB 0-3 jähriger Mädchen und Jungen in der Ausbildung und im Studium

Über die Konzipierung der Erzieher*innenausbildung als Breitbandausbildung sind die Handlungsfelder und die Lerninhalte im Orientierungsrahmen und im Qualifikationsprofil breit/offen formuliert, so dass Bundesländer und Fachschulen Freiräume für individuelle Schwerpunktsetzungen erhalten. Thanner (2009) zeigt in einer Dokumentenanalyse mit dem Titel: „*Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren*“, wie der vielfältige Stand zum Schuljahr 2007/2008, hinsichtlich einer Implementierung von Inhalten der Frühpädagogik (0-3 J.) ist. Da nicht alle Fachschulen, die in Deutschland existieren, einbezogen werden und die Fachschulen laufend an der Weiterentwicklung ihrer Konzepte und Lehrpläne arbeiten, ermöglichen die Ergebnisse in erster Linie einen Überblick zum damaligen Stand. Bei der Analyse der Curricula ist es eine zentrale Herausforderung gewesen, dass die Altersgruppe der null- bis dreijährigen Kinder

Einrichtung erforderlich, es gibt eine durchgängige Ausbildungsvergütung bei regulärer oder längerer Ausbildungsdauer. In der „*Teilzeit-Ausbildung ohne Anstellung*“ ist keine Anstellung ab Ausbildungsbeginn notwendig, entsprechend gibt es keine Entlohnung und die Ausbildungsdauer ist länger als bei der Vollzeitausbildung (vgl. König/Kratz/Stadtler 2018: 258).

³² Praxisintegrierte oder -optimierte Ausbildungen kennzeichnet, dass zum Ausbildungsbeginn eine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung erforderlich ist und es bei einer regulären Ausbildungsdauer, eine durchgängige Ausbildungsvergütung gibt (vgl. König/Kratz/Stadtler 2018: 258).

³³ Masterstudiengänge um die 13.

³⁴ Die meisten der rund 34.600 Akademiker*innen in Kindertageseinrichtungen haben einen Abschluss in Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaften.

³⁵ Z. B. evangelische Träger, katholische Träger, nicht-konfessionelle Träger.

überwiegend nicht explizit in den Lehrplänen berücksichtigt wird und die Inhaltsbeschreibungen vom Abstraktionsgrad zu hoch sind, so dass Hinweise auf eine spezifische Ziel-/Altersgruppe zum Beispiel unter den Formulierungen: „*die jeweilige Zielgruppe*“, „*verschiedene Praxisfelder*“ und „*altersentsprechend*“, verdeckt sind. Auch hat sich gezeigt, dass die Möglichkeit zur Einarbeitung von Pflichtveranstaltungen oder Wahlpflichtbereichen zum Themenfeld, gem. der föderalen Struktur im deutschen Bildungssystem, vom Bundesland sowie vom Träger abhängig sind. Eine detaillierte Bearbeitung des Themengebiets Frühpädagogik (0-3 J.) bzw. der IBEB (0-3 J.) erfolgt überwiegend im Wahlpflichtbereich (Stand 2008), von vierzehn analysierten Rahmenlehrplänen ist in dreizehn ein solcher ausgewiesen. Im Thüringer Lehrplan ist beispielsweise der Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zu drei Jahren ein Lerngebiet, das in dem Wahlbereich „Basale Bildung“ (120 Unterrichtsstunden) integriert ist. Im Land Niedersachsen ermöglichen Wahlpflichtangebote mit einem weitaus geringeren Umfang von 12 Unterrichtsstunden³⁶ eine Vertiefung³⁷. Grundsätzlich zeigt sich, dass alle Fachschulen gem. der curricularen Vorgaben die Möglichkeit haben, die inhaltliche Ausgestaltung der Handlungsfelder, Module bzw. Lernfelder oder Fächer individuell auszugestalten. Inhalte können von Fachschulen daher je nach Ausbildungsprofil der Schule bevorzugt behandelt und vertieft werden. Die investierten Zeitumfänge sind dabei, wie exemplarisch aufgezeigt, sehr unterschiedlich (vgl. Thanner 2009: 14 f., 16 f., 21, 86 ff.; siehe auch Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010: 114). Fachschulen bereiten sich zu Beginn des „Krippenausbaus“ erst darauf vor, für die IBEB (0-3 J.) qualifiziert auszubilden, da diese Altersstufe insbesondere aufgrund des bisher niedrigen Platzangebotes, zuvor kein Ausbildungsschwerpunkt war. Thanner (2009) betont „*(...) für die meisten Fachschulen ist das ein Neuanfang oder zumindest eine Umstellung*“ (Thanner 2009: 7). Mit Stand 2008 werden an Fachschulen fünfzehn Themenbereiche im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) bearbeitet, darunter u.a. (Reihung in absteigender Anzahl der Nennungen; N=120): Entwicklungspsychologie³⁸ (102), Bildungs- und

³⁶ Die Gültigkeit dieser Rahmenrichtlinien ist Ende des Schuljahrs 2015/2016 ausgelaufen. In den neuen Rahmenrichtlinien (März 2016) gibt es in Klasse 1 und 2 der Fachschulausbildung „optionale Lernangebote“ mit 160 bzw. 240 Unterrichtsstunden, die Fachschulen, gemäß ihrer standortbezogenen Besonderheit(en), für eine Profilbildung in ihrer Erarbeitung des Curriculums berücksichtigen können. Auch in den neuen Rahmenrichtlinien sind die Kompetenzbeschreibungen in den Modulen auf einem hohen Abstraktionsgrad formuliert und Rückschlüsse auf die zu erarbeitenden Besonderheiten hinsichtlich einer bestimmten Altersgruppe (z. B. 0-3 j. Kinder) sind nicht direkt möglich. Allerdings werden über die Materialempfehlungen z. B.: „*Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen*“ entsprechende Fokussierungen vorgeschlagen, u.a. in den Modulen „Professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen I“ und „-II“ sowie „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016).

³⁷ In einer Dokumentenanalyse von Curricula aus dem Jahr 2018 wird herausgearbeitet, dass es explizit nur im Saarland gem. Lehrplan die Möglichkeit gibt, „Krippenpädagogik“ als Wahlpflichtbereich im Umfang von 240 Stunden zu wählen (vgl. König u.a. 2018: 40).

³⁸ Als Themenfelder im Bereich Entwicklungspsychologie werden benannt: Sprachentwicklung (von 48% aller Fachschulen) danach folgen Themen wie motorische Entwicklung, Hirn- und Säuglingsforschung, Wahrnehmung, Spielentwicklung (vgl. Thanner 2009: 38 f.).

Beziehungsverhalten (78), pädagogische Angebote (67), Rolle der Erzieher*in in der Krippe (56), Bildungsprozesse im frühen Kindesalter (53), Pflege und Gesundheit (41), Qualität in Kinderkrippen (18) sowie Konzepte und Ansätze zur Betreuung von Kindern unter drei (17). Sozialpädagogische Handlungskonzepte wie die Reggio-Pädagogik, Eingewöhnungskonzepte oder auch Bezüge zu Emmi Pikler werden von nur 46 der befragten Fachschulen bearbeitet (Thanner 2009: 55f.). Problematisiert wird in der Studie, dass in den Curricula Bezeichnungen für Inhalte und Themen verwendet werden, die nicht dem aktuellen Stand des fachlichen Diskurses entsprechen, es allerdings nicht ersichtlich ist, ob es sich „lediglich“ um ältere Bezeichnungen handelt wie z. B. Sauberkeitserziehung statt Sauberkeitsentwicklung und -begleitung oder Trotzphase statt Autonomiephase, unter denen aber aktuelle Inhalte erarbeitet werden oder ob ggf. doch das entsprechende sozialpädagogische Konzept noch in den Ausbildungen bearbeitet wird (vgl. Thanner 2009: 8f.). Für Lehrende in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung kann hieraus ein Appell, hinsichtlich einer notwendigen Sensibilisierung für einen bewussten sprachlichen Ausdruck abgeleitet werden. Bei der Analyse von 42 Modulhandbüchern (gezogen im Mai 2009) frühpädagogischer Studiengänge an (Fach-) Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zeigen sich ähnliche Herausforderungen. Da die Kompetenzbeschreibungen zu allgemein formuliert sind, werden auch die Inhaltsbeschreibungen in die Analysen eingebunden um die, in Studiengängen systematisch verankerten und integrierten, Themen (Wissensbestände und Kompetenzen) im Bereich „Kinder von null bis drei Jahren“ aufzudecken. Über eine Kategorienbildung wird aufgezeigt, dass 40,5 % (17) der Studiengänge einen expliziten Themenbezug (einzelne Themen, Kompetenzen in 2-5 Module) integriert haben, dabei wurden auch Inhalte anerkannt, die zwar nicht die Altersgruppe konkret benannt haben, die aber zu den „klassischen Themen“ der Null-Dreijährigen gehören, wie Bindung oder Sinneswahrnehmung. Bei weitere 16 Studiengängen (38,1 %) gab es ein Modul mit explizitem Themenbezug. In 5 Studiengängen (7,1 %) wurden einschlägige Module identifiziert, in denen Besonderheiten der Altersgruppe (0-3 J.) oder Spezifika der Pädagogischen Arbeit integriert sind und in weiteren fünf Studiengängen wird gar kein erkennbares Qualifizierungsprofil zum Themenbereich erkannt. Zwei Hochschulen werden durch eine Implementierung der Zielgruppe „*Kinder in den ersten drei Jahren*“ in der Mehrzahl der Lehreinheiten (spezifische theoretische Zugänge für die Altersgruppe, Konzepte, Methoden, Problemzusammenhänge) der Kategorie Implementierung als „Querschnittsstruktur“ zugewiesen. Einen eigenständigen Themenbereich (klar umschriebene Anzahl an Seminaren/Modulen, mit explizitem Bezug und mind. 30 CP) für die pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren, gibt es nur an einer Hochschule (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010:111 ff.).

Bedarf fließender Übergänge von der Ausbildung zur Fort- und Weiterbildung

Die skizzierten Ansätze der verschiedenen Möglichkeiten und Strategien einer Implementierung der Frühpädagogischen Themen (0-3 J.) in die Ausbildungen der Frühpädagogischen Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen verdeutlichen, dass es eine

hohe Abhängigkeit von standortspezifischen Profilierungen der Fach- und Hochschulen gibt, die entscheiden, ob und in welchem Umfang die Lernenden spezifische Kompetenzen für die IBEB (0-3 J.) mit dem Erhalt des Abschlusses erarbeitet haben³⁹. Mit hoher Wahrscheinlichkeit müssen Absolvent*innen demnach bei Aufnahme einer Tätigkeit in diesem Feld, spezifische Kompetenzen im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.) grundlegend erarbeiten. Für die Lehrenden in der Fort- und Weiterbildung ist es daher elementar, zu Beginn eines Lehr-/Lernprozesses zu reflektieren, welche Inhalte die Lernenden schon erarbeitet haben bzw. über welche Kompetenzen sie bereits verfügen (vgl. von Behr 2010: 38), wie auch in nachstehendem Zitat argumentiert wird:

„Individuelle Bildungswege gehen auch nach dem Abschluss an der Fach- und Hochschule weiter, mehr noch: Der erste berufsqualifizierende Abschluss an der Fach- oder Hochschule kann zwar als Eintrittskarte in eine berufliche Laufbahn gewertet werden, aber wie sich die Fachkräfte bezogen auf ihr Kompetenzprofil weiterentwickeln, in welchen Tätigkeitsbereichen sie sich etablieren, für welche Aufgaben sie sich spezialisieren, das entscheidet sich vielfach erst im Zuge des Berufsverlaufs und den darin eingebetteten Weiterbildungsaktivitäten. Prinzipiell stehen zwei Wege, sich beruflich weiterzuentwickeln, offen: die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung oder die Aufnahme eines Studiums bzw. der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium“ (Mink/Müller 2018: 50).

Verbeek (2019) weist darauf hin, dass die ÜFA-Studie „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ gezeigt hat, dass nur 20 % der Absolvent*innen eines Bachelorstudiengangs ein kindheitspädagogisches Masterstudium (2019 an vier Standorten möglich) aufnehmen (vgl. Verbeek 2019: 17). Bedeutend höher ist die Beteiligung der Lernenden bzw. Frühpädagogischen Fachkräften an den weiteren Möglichkeiten der Fort-/Weiterbildungen. Wie für die Stufen der Ausbildung (z. B. Hochschule, Fachschule, Berufsfachschule), gibt es gemäß der föderalen Strukturen auch für die Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte (siehe Kap. 3.3) keine bundesweiten Regelungen oder Rahmenvereinbarungen. Seit 2010 gibt es einen *gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“* den Kultusministerkonferenz und die Jugend- und Familienministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen haben, da sie in diesem eine *„gute Grundlage für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungsgänge an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit“* (KMK/JFMK 2010: 2) sehen. Im Orientierungsrahmen wird hervorgehoben, dass Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.) in Kindertageseinrichtungen (IBEB 0-3 J.) gefordert sind, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und auszubauen. Ergänzend werden Empfehlungen zur *„Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern“*

³⁹ Hinzu kommt, dass sowohl Thanner (2009) als auch Fröhlich-Gildhoff/Viernickel (2010), die Herausforderung benannt haben, dass die Identifikation frühpädagogischer (0-3 J.) Inhalte aus den Curricula und Modulbeschreibungen, durch den hohen Abstraktionsgrad der Kompetenz- und Inhaltsbeschreibungen, nur erschwert möglich ist. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass z. B. auch Studieninteressierte im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.), bei der Auswahl des Studienortes, durch die Curricula und Modulbeschreibungen, keine verlässliche Unterstützung erhalten.

formuliert, in denen u.a. der Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (2002/2008) nachdrücklich unterstrichen wird, nachdem Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb eines Hochschulstudiums erworben werden, grundsätzlich bis zu 50 % auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können (vgl. KMK/JFMK 2010: 2). Schäfer (2019) verweist darauf, dass Aus-, Fort- und Weiterbildung der Frühpädagogischen Fachkräfte als Anstöße zu individuellen Lernprozessen zu sehen sind und nicht als ggf. abgeschlossene Einheiten, sodass nachhaltig auch in den Einrichtungen eine „Kultur des Selbstlernens“ implementiert werden kann (vgl. Schäfer 2019 zitiert aus Schäfer/Kaiser 2019: 7).

3.3 Fort- und Weiterbildungen für Frühpädagogische Fachkräfte

Die Begriffe „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ werden im Feld der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe nicht einheitlich und teilweise auch synonym verwendet⁴⁰. Der Deutsche Bildungsrat (1970) definiert Weiterbildung wie folgt: *„Weiterbildung wird als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit verstanden“* (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197 ff.; Zitiert aus Diller 2014: 102). Zu beachten ist, dass auf dieser definitorischen Grundlage, wie im nachstehenden Zitat vom Deutschen Verein begründet wird, auch die fachschulische Ausbildung der Erzieher*innen als Weiterbildung eingeordnet werden kann/wird: *„Da die fachschulische Ausbildung für Erzieher/innen i. d. R. auf einer berufsfachschulischen Erstausbildung aufbaut, ist sie dem Grunde nach eine Weiterbildung“* (DV 6/19, Präsidium des Deutschen Vereins 2020). Diller (2014) merkt diesbezüglich allerdings kritisch an, dass in vielen Bundesländern die Erzieher*innenausbildung keine Weiterbildung in diesem Sinne ist, da sich die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung verändert haben und so der Zugang z. B. auch über das Abitur erfolgen kann. Auch zwischen der Ausbildung zur Sozialassistent*in und der Ausbildung zur Erzieher*in gäbe es i. d. R. keine ausgedehnte Berufsphase und demnach kann auch nicht von einer *„Wiederaufnahme organisierten Lernens“* gesprochen werden; wiederum verweist sie in selbigem Aufsatz auf das Berufsbildungsgesetz, das begrifflich nur mit „Fortbildung“ arbeitet: *„Fortbildung soll die Möglichkeit eröffnen, die berufliche Handlungsfähigkeit anzupassen oder zu erweitern oder einen beruflichen Aufstieg vorzubereiten“* (vgl. BBIG § 1 Absatz 4; zitiert nach Diller 2014: 103), formal ist daher die viel rezipierte Unterscheidung in Weiterbildung/langfristig und Fortbildung/kurzfristig eigentlich nicht tragfähig (vgl. Diller 2014: 103). Auch die Begriffe (berufliche) Weiterbildung und Erwachsenenbildung werden gegenwärtig synonym verwendet (vgl. Diller 2014: 103; Cloos/Thole 2005: 1006). Die *„Weiterbildungsinitiative*

⁴⁰ Im Kontext der Forschungsarbeit werden die Begriffe „Fort- und Weiterbildung“ aufgrund der vorhandenen „Unschärfe“ gemeinsam verwendet.

Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“, fasst unter dem Begriff „Weiterbildung“ alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (Buschle/Gruber 2018: 8). Unter Fortbildungen können primär Weiterqualifizierungsangebote gefasst werden, die an die vorhandenen Wissensbereiche und Handlungskompetenzen der Lernenden anknüpfen. Bei einer Teilnahme an Fortbildungsangeboten können die Ziele eine Aktualisierung, Vertiefung oder Erweiterung und Schärfung dieser sowie eine gezielte Reflexion und Neuausrichtung der frühpädagogischen Arbeit sein. Die beruflichen Weiterbildungen umfassen in der Regel einen größeren Zeitumfang sowie eine längere Zeitspanne der Weiterqualifizierungsmaßnahme. Weiterbildungen sollen die Wissensbereiche und Handlungskompetenzen der Teilnehmer*innen in einem Maße erweitern, dass für sie neue berufliche Perspektiven, Aufstiege und Handlungsfelder eröffnet werden. Im Verhältnis werden Weiterbildungen häufiger z. B. über verschiedene Leistungsnachweise mit formalen Abschlüssen, wie z. B. Zertifikaten, Urkunden oder Zeugnissen beendet, auf denen auch Kreditpunkte (ECTS)/der Workload ausgewiesen werden (sollten). Für die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte ist dieses elementar, um ihre Qualifikationen für das berufliche Weiterkommen gegenüber der Arbeitgeber*in oder auch einer Hochschule nachzuweisen⁴¹. Im Bewerbungsprozess kann das individuelle Profil, der Nachweis über die Kompetenzen auch eingesetzt werden, um sich gegenüber Mitbewerber*innen durchzusetzen (vgl. Cloos/Thole 2005; Urban 2005: 7; Schulze-Krüdener 2012; Oberhuemer 2012: 76; Oberhuemer 2014: 137f.; Mink/Müller 2018: 50). Von Mink und Müller (2018) wird ergänzend hervorgehoben, dass die Motivation bzw. der Bedarf einer Frühpädagogischen Fachkraft, an der eigenen Kompetenzerweiterung über die Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung zu arbeiten, auch ausgehen kann, von einer Notwendigkeit aktuelle Arbeitsanforderungen zu bewältigen, die „*möglicherweise in der vorangegangenen Ausbildung bzw. im Studium nicht oder nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung fanden*“ (Mink/Müller 2018: 50). Dieser Bedarf bzw. diese Motivation dürfte für die Frühpädagogischen Fachkräfte, die eine berufliche Tätigkeit im Bereich der IBEB (0-3 J.) aufnehmen, zentral sein, da sie in ihren Ausbildungen das Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) in der Regel nicht in einem ausreichendem Umfang erarbeitet haben. Oberhuemer (2014) charakterisiert in Anlehnung an von Hippel (2010) zusammenfassend die Ziele von Fort- und Weiterbildung:

„Fort- und Weiterbildung als kontinuierliches, berufsbegleitendes Lernen zur Ergänzung und Aktualisierung der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse, als kumulative und berufslebenslange persönliche und professionelle Bildung oder als Stützmaßnahme zur Umsetzung von Bildungsreformen“ (Oberhuemer 2014: 136).

Für das Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) ist der letztgenannte Aspekt eines Einsatzes von Fort-/Weiterbildungen als *Stützmaßnahme zur Umsetzung von Bildungsreformen* seit Beginn des Ausbaus IBEB (0-3 J.) in besonderer Weise zutreffend (vgl. von Hippel 2011: 249; siehe Kap. 3.1, 4).

⁴¹ Zur Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen siehe z. B.: Müller/Faas/Schmidt-Hertha (2016: 58 ff.).

Fort- und Weiterbildungsangebote: Träger, Finanzierung, Veranstaltungsformate

Zu den Trägern/Anbietern von Fort- und Weiterbildungen zählen u.a. öffentliche und freigeinnützige Träger (z. B. Kirchen/Wohlfahrtsverbände), Verbände, private-gewerbliche Träger und Einpersonenunternehmen. Beher/Walter haben eine bundesweite Befragung (Nov. 2009 - März 2010) von etwa 500 Weiterbildungsanbietern im Feld der Frühpädagogik durchgeführt und aufgezeigt, dass die Organisations-/Veranstaltungstypen noch differenzierter sind, als die Trägerstrukturen. Unter den Weiterbildungsanbietern sind Einpersonenunternehmen, gefolgt von Wohlfahrtsverbänden und Bildungsträgern (Bildungsinstitutionen, -werke, -akademien) sowie Volkshochschulen, die häufigsten Veranstaltungstypen neben Behörden, wissenschaftlichen Akademien, beruflichen Schulen, Wirtschaftsunternehmen, Hochschulen, Berufs- oder Fachverbänden, wirtschaftsnahen Weiterbildungsanbietern (z. B. Gewerkschaften, Kammern) und sonstigen Veranstalter*innen. Die Ermöglichung dieser großen organisationalen Vielfalt wird mit der geringen rechtlichen Regulierung in Deutschland begründet. Der Umfang der Fort- und Weiterbildungsangebote (Anzahl der Veranstaltungen, Stundenvolumen, Anzahl der Teilnehmer*innen) für das Feld der Frühpädagogik wird seit 1990 und verstärkt seit 2005 ausgebaut und der *„Aufwärtstrend in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft spiegelt sich –wenn auch in abgeschwächter Form– ebenfalls bei den Ressourcen der WB-Anbieter, d. h. in der Personal- und Finanzentwicklung der Organisationen in diesem Arbeitsbereich“* (Beher/Walter 2010: 11) wieder. Bezogen auf das Personal wird dieser Aufwuchs größtenteils über eine Ausweitung von nebenberuflich Beschäftigten⁴² realisiert (vgl. ebd.: 8 ff.,12). Die Einnahmequellen für die Gesamtfinanzierung der Fort-/Weiterbildungsangebote wird als „Finanzierungsmix“ aus Beiträgen der Lernenden/Teilnehmer*innen (Selbstzahler, Beiträge) und Kindertageseinrichtungen (tragen jeweils ca. 1/3 der Gesamtfinanzierung) gefolgt von den öffentlichen Kostenträgern/Mitteln, den Trägern der Einrichtungen, sonstigen Einnahmequellen und Arbeitsagenturen beschrieben; wobei sich zwischen den Weiterbildungsanbietern keine wesentlichen Unterschiede zeigen. Die parallel ebenfalls erhobenen Veranstaltungsformate der Anbieter stellen wie Beher/Walter zusammenfassend charakterisieren, einen *„flexiblen Zeit- und Formenmix dar, der mit der Nachfrage korrespondiert“* (Beher/Walter 2010: 24). Im Angebotsportfolio der Befragten befinden sich bei fast allen mehrere Formate: Über 90 % bieten *Kurzzeitfortbildungen* an (Veranstaltungen sind kürzer als drei Tage), die als Kurse, Lehrgänge, (Wochenend-) Seminare oder Tagesveranstaltungen beschrieben werden. 69 % bieten *teambezogene Weiterbildungen* an und noch 55 % *Langfristige* (Fortbildungsreihen, Weiterbildungen mit mehreren Kursabschnitten, länger als eine Woche) oder *Längerzeitige* (49 %; bis zu sieben Tagen) Veranstaltungen. Weitere Veranstaltungsformate sind Supervisionsangebote (bieten noch 33 % an), Qualitätszirkel (20 %), Exkursionen/Studienfahrten (14 %), Fernlehrgänge z. B. als E-Learning (10 %) und

⁴² Die Weiterbildungsanbieter greifen u.a. vermehrt auch auf haupt- oder nebenberuflichen Honorarkräfte zurück, um flexibel ein breites Portfolio an Themen anbieten zu können (vgl. Buschle Gruber 2018: 15 f.).

noch 4 % bieten zudem noch weitere/sonstige Formate an (vgl. Beher/Walter 2010: 24f.). Oberhuemer (2014) stellt mit Bezug zu diesen Ergebnissen heraus, dass sich unter den Angeboten, überwiegend „nicht formale“ Fortbildungsformate befinden. Die „Langfristigen Veranstaltungen“, so die Einschätzung, könnten in die Kategorie formaler Weiterbildungen fallen, da hier trägerspezifisch häufig auch Zertifikate ausgegeben werden (vgl. Oberhuemer 2014: 137f.). Nicht formale Fortbildungen werden in externe und interne Fortbildungen differenziert. Zu den nicht formalen, externen Fortbildungen zählen beispielsweise Seminare und meist beitragspflichtige, kurzzeitige Kurse (bis fünf Tage), Workshops, halb-/ganztägige regionale oder überregionale Fachkonferenzen zu einem aktuellen Thema (z. B. von Gewerkschaften, regionalen Entwicklungszentren oder Stiftungen organisiert), die Teilnahme an Forschungsprojekten mit begleitenden Fortbildungsveranstaltungen sowie kollegiale Beratung durch Konsultationseinrichtungen. Zum möglichen Angebotsumfang interner Fortbildungen zählen zum Beispiel: Teambesprechungen/-supervisionen, Inhouse-Konferenzen oder Fortbildungen zu einem abgesprochenen Thema, Mentoring Formate für neue Fachkräfte oder Praktikant*innen sowie die Begleitung von Teams über einen längeren Zeitraum (Ermöglichung einer reflexiven Kompetenzentwicklung) (vgl. ebd.).

Möglichkeiten der Inanspruchnahme (Rechte und Pflichten)

In Landesgesetzen kann Fortbildung „als zu förderndes Instrument der Qualitätsentwicklung festgeschrieben“ werden (Oberhuemer 2012: 78). Die Realisierung ist in Deutschland aufgrund der förderalen Struktur sehr heterogen. In der Regel erfolgt die Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung auf freiwilliger Basis (vgl. Oberhuemer 2014: 142f.). Brüning (2002) weist darauf hin, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme im Kontext beruflicher Weiterbildung als begrenzt bewertet werden kann, da diese vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens implizit oder explizit von den Arbeitnehmer*innen erwartet wird (z. B. zum Stuserhalt; vgl. Brüning 2002: 23f.). Oberhuemer (2014) zeigt auf der Grundlage eigener Analysen auf, dass es nur in zwei Bundesländern eine gesetzlich verankerte Verpflichtung zur Fortbildung gibt. In Mecklenburg-Vorpommern umfasst diese fünf Tage im Jahr und in Thüringen zwei Tage. Auf Bildungsurlaub haben Erzieher*innen, auch hier existieren unterschiedliche Regelungen, i. d. R. einen gesetzlich verankerten Anspruch von fünf Tagen pro Jahr. Als herausfordernd zeigt sich die Freistellung der Mitarbeiter*innen zu Fort- und Weiterbildungszwecken, da zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Fort-/Weiterbildungen in den Tageseinrichtungen nicht ausreichend durch den Träger eingeplant sind oder auch infolge mangelnder personeller Ressourcen sowie Vertretungsregelungen nicht abgerufen werden können (vgl. KiföG M-V 2010, ThürKiTaG 2010 zitiert nach Oberhuemer 2014: 142f. ; ebd.; von Hippel 2011: 252f.; Buschle/Gruber 2018: 69). Die Teilnahme an Fort-/Weiterbildungen kann nach Brüning (2002) von Aspekten der subjektiven/individuellen Faktoren (Lern-/Verwertungsinteresse, Bildungsbiographie, Werthaltungen, Lernsozialisation) und sozialen Voraussetzungen (Alter, Familienstand, Freizeitvolumen, Erwerbstätigkeit, soziales Milieu), der strukturellen Bedingungen (Bedingungen der Bildungsträger, Organisationsstruktur der Angebote, Qualität der pädagogischen Planung) sowie der politischen/gesellschaftlichen

Rahmenbedingungen (Bildungssystem, gesetzliche Grundlagen, gesellschaftspolitische Zielsetzungen, Arbeitsmarktsystem) beeinflusst werden (vgl. Brüning 2002: 19 f.; von Hippel 2011: 258 f.). Für die Lehrenden in Fort-/Weiterbildung könnten diese Faktoren und Rahmenbedingungen auch zur Aufarbeitung der subjektiven (Lern-) Motivation und Ziele der Lernenden, zur Teilnahme an einer Fort-/Weiterbildung eingesetzt werden (vgl. Buschle/Gaigle 2015: 112; Bodenburg 2014: 110 ff.).

Qualität der Angebote

Die Möglichkeiten für eine Fort-/Weiterbildung mit einem Schwerpunkt auf die IBEB (0-3 J.) bzw. im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.) sind vielfältig. Die zum Teil deutlichen, quantitativen und qualitativen Unterschiede (u.a. Inhalte, Kompetenzen, Dozent*innen, Zeit/Dauer, Voraussetzungen für die Teilnahme, Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit, Finanzierung, Zertifizierungsmöglichkeiten) werden im Feld jedoch nicht systematisch ausgewiesen und sind dadurch intransparent. Für die Einschätzung der Qualität der Angebote sowie möglicher Potenziale einer Fort-/Weiterbildung hinsichtlich einer Unterstützung der eigenen (Lern-) Ziele und Bedarfe (Reflexion der Arbeit, beruflicher Aufstieg, Erarbeitung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse, etc.), müssen diese im Vorfeld der Auswahl ebenso wie ggf. die Bedarfe/Zielen des Arbeitgebers bzw. der aktuellen Arbeitsstelle (z. B. Träger, Kompetenzprofile der Kolleg*innen) analysiert und reflektiert werden (vgl. DJI/WiFF 2014a; Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013; Neuss/Zeiss 2013; Schulze-Krüdener 2012; Nolte 2015: 229f.; Fuchs-Rechlin/Züchner 2018: 51).

Für die Standards und Konzepte der Qualitätsentwicklung von Fort- und Weiterbildungen gib es keine einheitlichen Regelungen. Auch wenn dieser Aspekt schon seit Jahrzehnten diskutiert wird, zeichnet sich das Feld über die Pluralität verschiedenster, auch trägerspezifischer, Verfahren und Modelle⁴³ aus, die u.a. von Müller/Faas/Schmidt-Hertha (2016) gegenüberstellend analysiert werden (vgl. ebd. 26f.; von Hippel u.a. 2010: 14).

Aus der Perspektive eines Lehrenden in Fort- und Weiterbildungen ist entscheidend zu berücksichtigen, dass bisher zwar keine empirischen Belege vorliegen, die eine Wirksamkeit der Ansätze und Modelle auf das/die unmittelbare Lehr-Lern-Geschehens /-Interaktion belegen können, die eigenen Qualifikationen, die Auswahl angemessener Inhalte, die Qualität der Lehr-/Lernmaterialien und die übergreifenden Beratungsstrukturen sind jedoch Aspekte, die von einigen Qualitätsmanagementmodellen erfasst werden und die sich nachweislich auch unmittelbar auf das Lehr-Lern-Geschehen auswirken können. Qualitätssicherungsmaßnahmen leisten demnach nur einen anteiligen Beitrag zu Qualitätssicherung, können diese aber nicht garantieren: *„Dies liegt schon darin begründet, dass sich die Heterogenität von Zielgruppen hinsichtlich deren Vorwissens, Erwartungen*

⁴³ Zum Beispiel: DIN EN ISO 9001 28, Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM), Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) sowie trägerspezifisch u.a. vom Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (AWO), Der Paritätische Gesamtverband e. V. (Der Paritätische), Deutsches Rotes Kreuz (vgl. Müller/Faas/Schmidt-Hertha 2016).

und Interessen schwerlich in Qualitätsstandards widerspiegeln lässt und diese entsprechend für jedes Angebot adaptiert werden müssten“ (Müller/Faas/Schmidt-Hertha 2016: 27; vgl. ebd.; von Hippel u.a. 2010: 17). Im Jahr 2009 hat sich eine Gruppe von Expert*innen unter der Leitung von Rabe-Kleberg in einen bundesweiten und trägerübergreifenden Verständigungsprozess begeben, um *jenseits partikulärer Trägerinteressen* gemeinsame Ziele und Wege zur qualitativen Verbesserung der Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, da zu diesem Zeitpunkt keine systematischen Forschungsergebnisse über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte vorliegen. Die Expertengruppe hat ausgehend von konkreten Leitorientierungen⁴⁴, Qualitätsstandards und Prüfkriterien entwickelt, die ausdifferenziert werden in Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Die jeweiligen Standards umfassen u.a.:

- Orientierungsqualität: Inhalte werden orientiert an einschlägigen Theorien und aktuellen Ergebnissen (fach-)wissenschaftlicher Forschung/Diskurse ausgewählt; die lebensweltlichen, biografischen und beruflichen Erfahrungen und Ressourcen der Teilnehmer*innen sowie deren Fragen und Bedürfnisse werden bei der Konzeption/Durchführung berücksichtigt; Partizipation und Verantwortungsübernahme aller Beteiligten wird gefördert; Heterogenität und Diversität der Teilnehmer*innen werden als Ressource gelingender Bildungsprozesse genutzt (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 14 ff.).
- Strukturqualität: Träger und Kindertageseinrichtungen/Teams werden zur Klärung der Fort- und Weiterbildungsbedarfe kontaktiert; Bedarfsgerechte Angebote (Ziele, Formate, ...) werden auf der Grundlage der Trägerkonzepte entwickelt; Auftraggeber*innen erhalten transparente Konzepte in denen auch über die Bereitstellung angemessener Räume sowie die Kompetenzprofile beteiligter Referent*innen informiert wird; Weiterqualifizierung der Referent*innen wird durch strukturelle Maßnahmen gewährleistet. Referent*innen haben Kenntnis über Grundsätze der Orientierungsqualität der Anbieter*innen (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 21 ff.).
- Prozessqualität: Ganzheitliche Bildungsprozesse werden auf der Basis gegenseitiger Anerkennung dialogisch/gemeinsam mit den Teilnehmenden angelegt; bei der Gestaltung der Bildungsprozesse wird der Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Ebene, der Dynamik der Gruppenprozesse und deren Wirkung auf jeden Einzelnen berücksichtigt; eingesetzte Veranstaltungsformate, Methoden und Verfahren entsprechen dem doppelten Auftrag der Fort- und Weiterbildung von denjenigen pädagogischen Fachkräften die sich bilden, um andere Menschen in ihrem Bildungsprozess begleiten zu können; Angebotsformate, Lernformen, Methoden der Erwachsenenbildung entsprechen den Inhalten und angestrebten Zielen (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 26 f.).

⁴⁴ Zum Beispiel: „Fort- und Weiterbildungsangebote, die Fachkräfte befähigen, Bildungsprozesse von Kindern zu gestalten, berücksichtigen in der Konzeption die Kohärenz der Bildungsprozesse von Kindern und Erwachsenen.“; „Die Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote hängt von den Qualifikationen und von den Handlungskompetenzen der Referentinnen und Referenten ab. (...)“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 12).

- Ergebnisqualität: Ergebnisse der Fort- und Weiterbildung werden dokumentiert; Teilnehmer*innen evaluieren die Veranstaltungen und den eigenen Kompetenzzuwachs mit dafür geeigneten Evaluationsinstrumenten; Evaluationsergebnisse werden von den Anbieter*innen und Referent*innen ausgewertet und für die Weiterentwicklung der Angebote verwendet (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 32 ff.).

Zentral ist, dass die einbezogenen Qualitätsdimensionen, unabhängig von der Dauer (u.a. ein-/mehrtägige Veranstaltungen, Inhouse- Angebote), für alle Angebote herangezogen werden können. Ergänzend zu den ausformulierten Standards werden jeweilig auch Listen mit Indikatoren und Nachweismöglichkeiten vorgeschlagen, die nicht nur von der primären Zielgruppe den Anbieter*innen von Fort- und Weiterbildungen eingesetzt werden können. Auch die Lehrenden selbst könnten diese zum Beispiel zur Reflexion der eigenen Angebote und Konzepte bzw. Planungen verwenden oder Lernende und Einrichtungsträger etc. könnten die Standards (die Indikatoren und Nachweismöglichkeiten) zur Sondierung der Angebote einsetzen (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 8, 13 ff.).

*Austausch zwischen den Akteur*innen der Fort-/Weiterbildung*

Netzwerke, Arbeitskreise oder Fachforen ermöglichen den Akteur*innen im Feld- der Fort- und Weiterbildung einen Austausch über fachliche Inhalte, aktuelle feldbezogene Entwicklungen oder auch eine Abstimmung gemeinsamer Qualitätsstandards in der Fort- und Weiterbildung. Buschle (2014) stellt heraus, dass Lehrende die Teilnahme an Netzwerktreffen und Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen neben den Austauschmöglichkeiten auch dazu nutzen können, das eigene Handeln zu reflektieren (Buschle 2014: 291). Mit dem Fokus auf die Frühpädagogik gibt es beispielsweise das offene Bundesnetzwerk „Fortbildung: Kinder bis drei“, das sich als Austausch- und Diskussionsforum im Bereich der Frühpädagogik versteht. Die Akteur*innen⁴⁵ haben das gemeinsame Ziel sich für die Verbesserung der Qualität in den Einrichtungen und für fachlich qualifizierte Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der Frühpädagogik einzusetzen. Für die regionale Vernetzung der Akteur*innen im Feld wurden deutschlandweit z. B. auch Regionalnetzwerke eingerichtet (vgl. Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei⁴⁶; Niesel 2010:135).

Themenfelder und Angebotsprofile

Die Themenfelder bzw. die Angebotsprofile der Fort- und Weiterbildungen spiegeln jeweilig den aktuellen Fachdiskurs wieder. Das Thema „*Entwicklungs- und Bildungsprozesse für Kinder unter drei Jahren*“ haben 2010 etwa 60 % der Anbieter im Portfolio, es liegt damit nach den Themen „*Zusammenarbeit mit Eltern*“ und „*Entwicklungs-/Bildungsprozesse von Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt*“ auf Platz drei der „Top-Themen“ Liste. Gleichzeitig führt das Themengebiet „*Kinder unter drei*

⁴⁵ Akteur*innen im Netzwerk sind nach eigenen Angaben: „Fortbildner*innen, Fachberater*innen, Referent*innen der Aus- und Weiterbildung, Hochschullehrende, Forschungsinteressierte sowie Planungsverantwortliche für Kindertagesbetreuung“ (vgl. Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei).

⁴⁶ Umbenennung 2020: „Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e.V.“

Jahren“ die „Hitliste“ der ungedeckten Weiterbildungsbedarfen der Fachkräfte an und bestärkt damit den starken Bedarf an Fort-/Weiterbildungen zu diesem Themengebiet, der von den Anbietern bereits 2010 deutlich wahrgenommen wird (von 532 benannten Themen fallen 53 Nennungen auf dieses Gebiet) (vgl. Behr/Walter 2010: 13 ff., 23). Im Jahr 2015 werden Jahres-/Halbjahresprogramme von 47 Weiterbildungsanbietern⁴⁷ im Rahmen einer Programmanalyse untersucht. Erneut zeigt sich eine breite thematische Vielfalt und Angebote, die ein didaktisches und praktisches Hintergrundwissen für die Arbeit mit Kindern bis drei Jahren („Krippe“) vermitteln sollen bzw. anbieten, belegen Platz sechs der häufigsten Themenkomplexe⁴⁸ (vgl. Buschle/Gruber 2018:24). Aufgezeigt wird außerdem, dass in Veranstaltungen die beiden Themen „Kinder bis zu drei Jahren“ und „Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse“ häufig kombiniert werden (vgl. ebd. 25).

Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.): Inhalte und Lehr-/Lernmaterialien

Neben der pluralen Anbieter- und Angebotsstrukturen von Fort- und Weiterbildungen ist vor allem die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote für Frühpädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit 0-3-Jährigen mannigfaltig, wie in dem nachstehend ausgewählten Zitat einordnend problematisiert wird:

„Die Pluralität von Angeboten und Anbietern ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine auf Länderebene zentral gesteuerte Struktur, wie im Ausbildungssystem. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende, verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ebenso fehlen verbindliche Regelungen über Anerkennungsverfahren. Der zeitliche Umfang der Maßnahmen und auch die Abschlüsse sind nicht geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie auf die Qualität der Angebote noch auf die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert“ (DJI/WiFF 2011a: 9).

Diese Feststellung des DJI/WiFF kennzeichnet bis heute im Besonderen das Fort- und Weiterbildungsfeld für Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.), da zwar Vorschläge zur Systematisierung durch rahmende und (kompetenzorientierte) Curricula wie dem WiFF Wegweiser „Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ oder den „Curricularen Bausteinen für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Profis für Krippen“ erarbeitet wurden, aber keine einheitlichen und insbesondere transparenten Vergleichs- und Anerkennungsstruktur

⁴⁷ Insgesamt 3.963 Angebote von 47 Weiterbildungsanbietern (13 in öffentlicher, 34 in frei-gemeinnütziger Trägerschaft) aus neun Bundesländern (BE, BW, BY, HB, HE, HH, NI, NW, SN; vgl. Buschle/Gruber 2018: 23).

⁴⁸ Erneut sind auf den vorherigen Plätzen die Themenkomplexe Zusammenarbeit mit Eltern, Familien (4) oder der Bereich Entwicklungs-/Bildung-/Lernprozesse (1) sowie beispielsweise Reflexion, Haltung, Selbstbild, Rolle (2) (vgl. ebd.).

geschaffen werden konnten (vgl. DJI/WiFF 2011a; Viernickel u.a. 2011). Zur inhaltlichen Konzipierung von Fort- und Weiterbildung erhalten Lehrende neben den Curricula, inzwischen vielfältige Orientierung durch aktuelle Sammelwerke, Handbücher, Lehrbücher und praxisbezogene Veröffentlichungen zu spezifischen Themen der Frühpädagogik (0-3 J.). Auch trägerspezifische Fortbildungskonzepte (u.a. Volkshochschule, AWO), die z. B. aufgrund von Zertifizierungen Inhalte und Kompetenzziele vorgeben, müssen ggf. in die Planungen der Veranstaltungen und die Abstimmung mit den Teilnehmer*innen/Auftraggeber*innen einbezogen werden (vgl. Schreiber 2014; Möller/Schlenther-Möller o.J.).

Weiterentwicklungsprozesse der Praxen IBEB (0-3 J.) initiieren

Eine stetige Weiterentwicklung der frühpädagogischen Arbeit im Kontext der IBEB (0-3 J.) muss eine an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichtete Weiterqualifizierung ihrer pädagogischen Fachkräfte einschließen. Wenn einzelne Mitarbeiter*innen einer Kindertagesstätte eine Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme besuchen, müssen diese bzw. die Leitungskraft sicherstellen, dass ihre Kolleg*innen und die pädagogische Arbeit in der Einrichtung bestmöglich von den neuen Erkenntnissen profitieren. Hierfür müssten von der Leitung z. B. zeitliche, räumliche und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem stehen Mitarbeiter*innen vor der Herausforderung, sich didaktische Kompetenzen anzueignen, damit sie neu erarbeitetes Wissen aus einer lehrenden Perspektive heraus aufarbeiten und anbieten können, um somit auch den Kolleg*innen die Aneignung dieses neuen Fort- oder Weiterbildungswissen zu ermöglichen (vgl. Koslowski/Seupel 2013; Nolte 2015: 229f.).

Diese Kernerfordernisse zur erfolgreichen Implementierung von gelingender Fort- und Weiterbildung geht unmittelbar mit der Erfüllung der Zielsetzung „lebenslangen Lernens“ und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen bzw. Handlungskompetenzen einher⁴⁹. König (2016) bringt Fort- und Weiterbildungen noch weitergehend in den Zusammenhang mit dem Erhalt und der ständigen Neuentwicklung von Professionalität:

„Weiterbildung kann ein hohes Potential entfalten, um Prozesse der Professionalisierung zu unterstützen. Zentrale Lernformate wären die Reflexion von Handlungsmustern und Begründungswissen, die Diskussion neuer Erkenntnisse, das gezielte Arbeiten an Handlungskompetenzen und das Hinterfragen herkömmlicher Ansätze. Weiterbildung im Rahmen des Lebenslangen Lernens als zentrales Teilsystem professioneller Institutionen könnte nicht nur dazu führen, Reflexionsräume zu bieten, in denen Akteure mit unterschiedlichen Perspektiven, Begründungswissen und Erfahrungen in Kontakt kommen, sondern auch ein wichtiger Beitrag zum Erhalt von Professionalität und zum Aufbau einer neuen Lernkultur in „lernenden Organisationen“ leisten“ (König 2016: 90).

Dieses setzt von allen Akteur*innen, die im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungen, an Lehr-/Lernprozessen und damit auch den Weiterentwicklungsprozessen der frühpädagogischen Praxen (0-3 J.) beteiligt sind voraus, dass diese nicht nur die Offenheit

⁴⁹ Siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000.

und Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Handlungskompetenzen mitbringen, sondern dass diese auch der Erkenntnis folgen, dass das eigene Wissen kontinuierlich revidiert sowie als erweiterungs- und verbesserungswürdig angesehen werden muss (vgl. Cloos/Thole 2005: 1009). Füssenhäuser/Thiersch (2015) argumentieren bezugnehmend auf die Erarbeitung neuen Wissens ergänzend, dass gegenwärtige Theoriediskussionen nur im Zusammenhang ihrer Geschichte gesehen und erarbeitet werden können/sollten (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1635).

4. Historisierung des Forschungsfeldes: „Haben wir aus der Geschichte nichts gelernt“^{50?}“

In der Literatur wird deutlich herausgestellt, die „*gegenwärtige Theoriediskussion kann nur im Zusammenhang ihrer Geschichte gesehen werden, also in ihrer historisch-systematischen Rekonstruktion*“ (Füssenhänder/Thiersch 2015: 1635). Als bedeutend wird neben der theoriegeschichtlichen Differenzierung auch eine einhergehende sozialhistorische Kontextualisierung angeführt (ebd.). Münchmeier (1992) stellt ergänzend heraus, dass die Aufarbeitung der Geschichte einer Institution, der „*historische Prozess, der sie hervorgebracht hat*“ (Münchmeier 1992: 372) notwendig ist, um sie begreifen zu können. In der Abbildung 2 werden in Anlehnung an Amthor (2012) die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen der Gesellschaftsgeschichte, der Geschichte der Frühpädagogik (0-3 J.), der Berufsgeschichte sowie der persönlichen Berufsgeschichte einer Frühpädagogischen Fachkraft (0-3 J.) visualisiert. Im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.) trifft es in besonderer Weise zu, dass die persönliche Berufsgeschichte und die (Weiter-) Entwicklung der IBEB (0-3 J.) von der Gesellschaftsgeschichte geprägt sind (vgl. Amthor 2012: 16).



Abb. 2 Persönliche Berufsgeschichte der Lernenden und Lehrenden. Eigene Darstellung in Anlehnung an Amthor 2012: 16.

Zur Erarbeitung geschichtlicher Aspekte der Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte (0-3 J.) und der IBEB (0-3 J.) in Deutschland liegen neben den Quelltexten inzwischen eine Vielzahl überblickgebende Veröffentlichungen vor (u.a. Amthor 2003, 2004; Schneider 2010; Reyer 1979; Laewen/Andres 1993). Reyer/Kleine veröffentlichten 1997 ein Buch, in dem die Geschichte der „Kinderkrippen“ in Deutschland fokussiert erarbeitet wird. In der Einleitung charakterisieren sie, dass es eine zentrale Herausforderung gewesen ist, das Quellenmaterial so zu verdichten, dass „*eine eigene historische Verlaufsgestalt mit genügend Trennschärfe zu anderen Einrichtungen entsteht*“ (Reyer/Kleine 1997: 9). „Krippen“ gibt es in Deutschland und anderen Ländern Europas seit ungefähr hundertundsiebzig Jahren, ihre Entwicklungsgeschichte ist in zentralen Aspekten mit der Geschichte öffentlicher Kleinkindererziehung (0-6 J.) verbunden, sie haben einen gemeinsamen „*sozialstrukturellen Entstehungszusammenhang*“ (Reyer/Kleine 1997: 15;

⁵⁰ Aus dem eigenen Datenmaterial: siehe Kap. 6.4.1: „Reflexionsfolie: Geschichtsbewusstsein“; ⁵⁰ Das folgende Kapitel 4 knüpft argumentativ an die Ausarbeitung im Rahmen der Masterarbeit (Berlips/Nolte 2010) unmittelbar an und entwickelt diese weiter.

vgl. ebd.:9). Dieses bedingt, dass in Veröffentlichungen zur Geschichte des Kindergartens oder der Erzieher*innenausbildung Aspekte der IBEB (0-3 J.) bereits inkludiert, diese allerdings nicht stringent voneinander abgegrenzt werden bzw. auch nicht immer werden können; auch wenn es „*charakteristische Unterschiede*“ (ebd.) zwischen ihnen gibt (vgl. ebd.; Berger 1991 ff.: 2). Als Spiegel gesamtgesellschaftlicher Anforderungen und Wandlungsprozesse entwickeln sich die ersten Berufsausbildungen der heutigen Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.), parallel zur Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung (vgl. Amthor 2004b: 4). Metzinger beschreibt die beiden Entwicklungsprozesse als *vielfältig verwoben* und markiert neben den sozialen, politischen und wirtschaftlichen Herausforderungen im Kontext der Industrialisierung auch die Frauenberufsfrage im 19. Jahrhundert als zentral für die Herausbildung und Weiterentwicklung der Institutionen, Ausbildungen sowie Strukturen der Trägerschaften (öffentlich, kirchlich etc.; vgl. Metzinger 1993:19). Die Skizzierung der Entwicklungen ist darauf fokussiert, ein Verständnis gegenwärtiger Ausbildungslagen und -konzepte der Fachkräfte zu ermöglichen. Dieses Verständnis ist zentral, um nachvollziehen zu können, wie und in welchen historisch gewachsenen und verwobenen Entwicklungszusammenhängen Lehren und Lernen in den gegenwärtig vorhandenen Möglichkeiten von Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Feld der Frühpädagogik/IBEB (0-3 J.) –durch die Lehrenden und Lernende– gestaltet wird (werden sollte).

Die Aus-, Fort-/Weiterbildung des Sozial-/Frühpädagogischen Personals und die Anfänge der IBEB (0-3 J.) in Deutschland. – Eine Skizzierung zentraler Entwicklungsschritte

Gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeigen sich die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels. Die mütterliche Erwerbstätigkeit, die Auflösung der Großfamilienstruktur, aber auch eine hohe Säuglings- und Kindersterblichkeitsrate, führen u.a. zu der Herausbildung außerfamiliärer Betreuungsmöglichkeiten für Kinder. Als „Motive“ für die Entwicklung der verschiedenen Einrichtungsformen werden in der Literatur beispielsweise die christliche Mildtätigkeit, gesellschaftliche Fürsorge und Pflege, die ökonomische Freisetzung von Müttern für industrielle Arbeit oder auch das Ziel einer sozialstaatlichen Überwachung angeführt (vgl. Beller 1998: 915 ff.; Dammann/Prüser 1987: 18; Paterak 1999: 9 ff.; Reyer 1982: 729, 1987: 232 ff.; Kasüschke/Fröhlich- Gildhoff 2008: 93). In den Einrichtungen der Armenpflege, in denen Kinder in Deutschland Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts beaufsichtigt werden, übernehmen Ärzte, Pfarrer oder ehrenamtliche Damen die Anweisung des primär pflegenden Personals (vgl. ebd.). Eine einheitliche Bezeichnung für das Pflege- und Betreuungspersonal gibt es in den Einrichtungen nicht. Die Frauen und älteren Mädchen werden als Wartefrauen, Wärterinnen, Bewahrerinnen, Kindermägde, Kinderfrauen oder Bonnen bezeichnet (vgl. von Derschau 1987: 67). Im Wandlungsprozess der Einrichtungen im Vorschulbereich wird der primäre Fokus von der Verwahrung und Pflege abgewendet und Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung und die Unterstützung der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung der Kinder werden zentral. Das Personal soll diesen Anforderungen gerecht werden und muss entsprechend geschult und ausgebildet werden (vgl. von Derschau 1987:

67 f.). Zentrale Akteure erster Konzeptionen sind J. F. Oberlin (1740 - 1826) und P. von Lippe-Detmold (1769 - 1820). Insbesondere die Ausbildungskonzeptionen von T. Fliedner (1800 - 1864) und F. Fröbel (1782 - 1852) werden als wesentlich für die Herausbildung der Ausbildung von Kindergärtnerinnen eingeordnet und führen in der Folge zur Ausbildung der (staatlich anerkannten) Erzieher*innen (vgl. Amthor 2004a: 1; Amthor 2012: 87 ff.).

Die verschiedenen Ausbildungskonzepte differieren zum Teil deutlich voneinander (z. B. Berufsbezeichnung, Ausbildungsdauer, Ausbildungsschwerpunkte). Der Beginn einer Geschichte der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte kann in den Anfängen bereits in den ersten Überlegungen und Ansätzen gesehen werden, dass für die Betreuung kleiner Kinder in Anstalten und Heimen Personal mit gewissen fachbezogenen Qualifikationen benötigt werde. Im Jahr 1805 werden in einer Nonnenschule Mädchen im Alter von 13-14 Jahren wöchentlich an einem Tag in der Woche in der Erziehung kleiner Kinder unterrichtet und so zu Kleinkinderziehern ausgebildet (Pastor Viebig, Freiberg an der Saale). Das Konzept wird zwei Jahre später erweitert und in eine Kinderdienstschule (1807 - 1814) mit Angliederung an ein Waisenhaus überführt. Die Schülerinnen werden dort an vier Tagen die Woche nach einem Lehrplan unterrichtet. Zu den Ausbildungsinhalten gehören u.a. die physische Entwicklung des Kindes, die Pflege des gesunden und kranken Körpers, Sinnesübungen, Singen von Kinderliedern, die Verstandsbildung der Kinder, moralische Kinderzucht, Zeichnen, Naturgeschichte und das Erlernen von Denkversen und Gesängen (vgl. Metzinger 1993: 33 ff.). Ein späteres Ausbildungskonzept nach Wirth (1807 - 1851) sieht vor, dass junge Mädchen eine einjährige Ausbildung zur Kindsmagd absolvieren, um sich darauf vorzubereiten, Mütter in ihrem Zuhause oder Wartefrauen in einer Anstalt bei der Erziehung der Kinder zu unterstützen. Wirth bekommt als Lehrer um 1834/1835 in Augsburg die Leitung einer neu eröffneten Kleinkinderbewahranstalt (für noch nicht schulpflichtige Kinder) übertragen, erkennt die Notwendigkeit einer fachlichen Ausbildung des Personals in Kleinkindereinrichtungen und nutzt diese parallel auch als Ausbildungsort. Das Konzept, das sich u.a. mit der Aufnahme, Entlassung, Pflege, den Lehrgegenständen, Spielsachen sowie den notwendigen Räumen auseinandersetzt, wird 1883 unter dem Titel *„Über Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten sowie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeit, Spiel und sonstige Vorgänge“* veröffentlicht⁵¹. Die „Kindsmägde“ werden ein- bis zweimal pro Woche in der Kinderbewahranstalt theoretisch unterwiesen (z. B. in Psychologie, durch einen Arzt in Kinderkrankenpflege), erhalten Schulungen in den bedeutendsten Pflichten eines Dienstboten und werden in der praktischen Ausbildung auf ein selbständiges und fachliches Arbeiten vorbereitet (vgl. Wirth 1838: VI ff.; Metzinger 1993: 35 f.). Im Jahr 1843 argumentiert Fölsing (1816 - 1882), dass mangelndes fachlich ausgebildetes Personal

⁵¹ Wirth gehört zu den ersten Autor*innen im Feld. Er hat seine Arbeit, theoretische Ansätze sowie die zeitgeschichtliche Entstehung und Entwicklung der Kleinkinderbewahranstalt in Augsburg geschrieben und sein Wissen der Öffentlichkeit nachhaltig zugänglich gemacht (es wird davon ausgegangen, dass viele weitere Zeitdokumente anderer Autor*innen zwar existierten, allerdings diese nur teilweise in die heutigen Archive überführt werden konnten; vgl. ebd.).

einen Aufbau von Kleinkindereinrichtungen behindere, weshalb er ein Ausbildungskonzept entwickelt. Dieses setzt als Ausbildungsziel für die Kleinkinderlehrerinnen eine enge Verbindung von psychologischen Kenntnissen und praktischen Arbeiten. Als wichtig wird schon damals erachtet, dass Eltern den Eindruck erhalten, dass auf die Erziehung der Kinder ein positiver Einfluss genommen wird (vgl. Metzinger 1993: 35; von Derschau 1987: 68). Fölsing gilt als einer der ersten Pädagogen, die ein Ineinandergreifen von Aus- und Fortbildung als Notwendigkeit formulieren und gleichzeitig ein entsprechendes Konzept realisieren. Wöchentlich werden (ab 1847) „pädagogische Kränzchen“⁵² angeboten. In Gesprächsrunden werden aktuelle Themen besprochen (Konzepte einer kindsgemäßen Entwicklung, Durchsprechen von Spielen, Besprechen pädagogischer Literatur) und darüber hinaus gibt es z. B. pädagogische Vorträge (vgl. Metzinger 1993:38; Hoffmann 1971: 31). Das erste evangelische Seminar für Kleinkinderlehrerinnen wird im Jahr 1836 von Fliedner gegründet. Die Ausbildungsdauer beträgt zu Beginn nur wenige Monate wird später allerdings auf ein Jahr erweitert (1854), die Ausbildung darf ausschließlich von Frauen absolviert werden und umfasst ebenfalls einen theoretischen Unterricht und praktische Tätigkeiten in der Kindergruppe (vgl. Dammann/Prüser 1981 in von Derschau 1987: 68 f.; Metzinger 1993: 45). Metzinger stellt heraus, dass Fliedner einer Weiterentwicklung der „Kleinkinderlehrerinnen- Ausbildung einen neuen, starken Anstoß gegeben“ (Metzinger 1993: 45) hat und sein Lehrplan, auch wenn aus heutiger Sicht Lehrinhalte und Ausbildungsdauer nicht ausreichend genug sind, bereits erste Ansätze der späteren Ausbildung von Kindergärtner*innen enthalte (vgl. ebd.). Ausbildungskonzepte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhundert sind im Schwerpunkt ausgerichtet auf das Arbeitsfeld der Kinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen. Als dann in Deutschland die ersten Krippen eröffnet werden, beaufsichtigen in den Krippengruppen i. d. R. zwei Kinderwärterinnen fünf bis sechs Kinder (im Alter von 6 W. - 3 J.; vgl. Berger 1991 ff., 4 ff.).

Die ersten Einrichtungen unter der Bezeichnung „Krippe“

Eine wichtige historische Zeitmarke für das Feld der IBEB (0-3 J.), die sich in den meisten Publikationen findet, liegt im Jahr 1844. Am 14. November wird die erste „Crèche“ (Krippe) in Paris mit 12 Betten eröffnet („Säuglingsbewahranstalt“). Fünf Jahre später (1849) gibt es, nach französischem Vorbild, die erste öffentliche Krippe in Wien (damals noch zu Deutschland gehörend) (vgl. Reyer 1982: 715 f.; Reyer/Kleine 1997 17 f., 19). Der Auftrag der Einrichtungen wird in der Beaufsichtigung, Pflege und Erziehung⁵³ gesehen. In einem von Salviati (1852) veröffentlichten Vortrag (Berlin)⁵⁴, wird bereits im Titel, „Die

⁵² Die Fortbildungen sind inhaltlich an die Erziehungsgedanken von Fröbel orientiert (vgl. ebd.).

⁵³ Da davon ausgegangen wird, dass die Kinder ein Gefühl der Ordnung benötigen, liegt ein deutlicher Fokus der Erziehung auf dem Einhalten von Wasch-, Wickel- und Esszeiten (vgl. Reyer/Kleine 1997).

⁵⁴ Gehalten beim bzw. organisiert vom Zentral-Verein für das Wohl der arbeitenden Klassen, Berlin (29.03.1852). Titel: „Die Säuglingsbewahranstalten (Crèches, Krippen) übersichtlich dargestellt nach Geschichte und Zweck, Einrichtung und Wirkung“ (vgl. ebd.).

Säuglingsbewahranstalten (Crèches, Krippen) ...“ der primäre und ursprüngliche Zweck der ersten „Krippen“ deutlich:

„er besteht in der, armen braven Müttern zu gewährenden Möglichkeit, für die Zeit, in welcher sie genötigt sind, außer dem Hause zu arbeiten, ihren (14 Tage bis 2 Jahre alten) Kleinen sorgfältige, dem Alter angemessene Pflege und Nahrung, genaue Aufsicht und gesundes Unterkommen zu verschaffen und zwar ohne dadurch das Familienband zu zerreißen“ (Salviati 1852: 12).

Genauere Vorschriften und Regelungen bestimmen je nach Alter des Kindes, die Art und Häufigkeit der Reinigung, Behandlung und Waschung sowie den Umfang der Nahrung und des zurtäglichen Schlafes (vgl. ebd. 15). Wegen der hohen Rate der Kindersterblichkeit ist es um 1849 das vorrangige Ziel in den Krippen, die Sterberate durch umfangreiche hygienische Maßnahmen niedrig zu halten. Im „Handbuch zur Hygiene“ das 1895 von Neumann veröffentlicht wird, spiegelt sich dieses Bestreben in der als Notwendigkeit erachteten räumlichen Ausstattung der Einrichtungen wieder. Demnach umfasst die optimale räumliche Krippenausstattung u.a. einen Warteraum für die Mütter, eine Kleiderablage, ein Badezimmer, getrennte Aufenthaltsräume für die Säuglinge, Kriechlinge und Gehlinge, einen Schlafräum, ein Isolierzimmer, eine Küche, eine getrennte Milchküche und einen Garten⁵⁵ (Neumann 1895: 526). Im Jahr 1851 eröffnet in Dresden die zweite Krippe im gegenwärtigen Bundesgebiet und ab 1852 folgen Einrichtungen in Berlin, Frankfurt, Hamburg, München (1854) und Nürnberg (1857)⁵⁶. Insbesondere zwischen den Jahren 1890 und 1910 werden eine Vielzahl an Einrichtungen gegründet (bis 1912 ca. 234 Krippen). Im Jahr 1917 gibt es, bedingt durch einen weiteren Ausbau während des ersten Weltkrieges (ca. 56 „Kriegskrippen“), in 185 Gemeinden 300 Krippeneinrichtungen. Früh gibt es das Ziel einer wohnbereichsnahen Versorgung, die allerdings nicht erreicht werden kann. Anders als in den Bewahranstalten und Kindergärten, erfolgt der Besuch einer Krippe (ca. 10-14 Stunden, außer an Sonntagen und Feiertagen) i. d. R. nur bei dringendem Bedarf (vgl. Maywald 2008: 24; Reyer 1982: 717). Bei einer Zählung der Einrichtungen im Jahr 1912 werden auch die Träger der Einrichtungen erfasst. Es zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel der Einrichtungen von Vereinen getragen werden. Weitere Träger⁵⁷ sind mit einer in etwa gleich hohen Anzahl von Einrichtungen Fabriken, Stiftungen, kirchliche Gemeinden, politische Gemeinden und vereinzelt auch Diakonissenhäuser und Privatpersonen (vgl. Reyer/Kleine 1997: 24, nach Rott 1913; Reyer 1982: 730).

⁵⁵ Außerdem wird z. B. ein Zimmer zum Säugen, eine Waschküche, ein Raum für Wirtschaftssachen oder ein Keller, eine Wohnung für das Personal (mit Klosett) und eine Verwaltung benannt (vgl. ebd.; Reyer/Kleine 1997: 64).

⁵⁶ Ergänzend gibt es 1848 in Deutschland bereits 480 Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, etc., 1890/92 dann mind. 2567 im Deutschen Reich und 1916 ca. 7.500. Im Verhältnis war die Anzahl der Krippen gegenüber den weiteren Formen öffentlicher Kleinkindererziehung gering (vgl. Reyer 1982: 717; Reyer 1979: 37).

⁵⁷ Reihung in absteigender Anzahl der der Einrichtungen in jeweiliger Trägerschaft.

Neue Impulse für Einrichtungen und Ausbildungen – F. Fröbel

Um 1840 erhält das Feld der Institutionen und Ausbildungen des Personals mit der Konzipierung der Kindergärten nach Fröbel eine erweiterte Ausrichtung mit einer Fokussierung auf die Kleinkindererziehung, das Spiel und die Bedürfnisse des Kindes. Ursprünglich möchte Fröbel in seinen Seminaren in Anlehnung an den Lehrerberuf ausschließlich männliche Pädagogen ausbilden, das Vorhaben einer Gleichstellung der Ausbildungsniveaus kann allerdings nicht realisiert werden, ebenso wie die Etablierung des Kindergartens als erste (unterste) Stufe des Bildungswesens (vgl. Amthor 2004b: 6; Amthor 2012: 90; Rabe-Kleberg 2007: 8). In Ausbildungskursen, die Ausbildungsdauer variiert im Laufe der Jahre, wird das Personal zu „Kindergärtner*innen“ qualifiziert. Zu Beginn sind es ca. sechs Monate, später ist es je nach Vorbildung (z. B. Elementarlehrer) eine ein- bis zweijährige Ausbildung in Bildungsanstalten und durch Einsparungen wird die Ausbildung ab 1839 wieder auf wenige Monate verkürzt. Das vorrangige Ausbildungsziel ist das Erwerben von Grundkenntnissen in Erziehung, Pädagogik, Beobachtung kindlicher Entwicklung, Psychologie und Pflege sowie darüber hinaus das Reflektieren und das Übertragen dieser in die praktische Arbeit (Spiel, etc.). Außerdem sollen die Männer und Frauen u.a. einfühlsam sein, Kenntnisse in Musik, Methodik, sowie der allgemeinen Gesetze der Natur und ein hohes Allgemeinwissen besitzen. Die Ausbreitung des Ansatzes wird im Königreich Preußen, im Anschluss an die gescheiterte Revolution (1848/49), zeitweilig durch ein Verbot der Kindergärten von 1851 bis 1860 unterbrochen.

Das Konzept der Kindergärten richtet sich im Übergang des 19./20. Jhd. in einzelnen Aspekten zunehmend an den Volkskindergärten und kirchlichen Kinderpflegeeinrichtungen aus, weshalb auch religiöse und ethische Aspekte in die Ausbildung integriert werden, da diese auch in nicht konfessionellen Institutionen behandelt werden. Durch die „Fröbelvereine“ als Träger wird das Ausbildungskonzept weitergeführt/-entwickelt (vgl. von Derschau 1987: 70 f.; Metzinger 1993: 47; Heinsohn 1974: 59; Hoffmann 1971: 31; Amthor 2003: 222 ff.). Das Feld der sozialen Berufsausbildungen differenziert sich ab 1871 (Reichsgründung) bis zur Jahrhundertwende vorerst weiter aus. Insbesondere Unterstützer*innen der Fröbelbewegung entwickeln neue Ausbildungsmodelle, in denen der Ansatz von Fröbel unterstützt und theoretisch wie praktisch weiterentwickelt wird (u.a. Diesterweg (1790-1866); Marenholtz-Bülow (1810-1893)⁵⁸). Goldschmidt (1825-1920) und später Schrader-Breyman (1827-1899, Schülerin/Nichte Fröbels) entwickelten ebenfalls Ausbildungskonzepte für eine Ausbildung zur Kindergärtnerin (ab 1872, 1884⁵⁹)

⁵⁸ Diesterweg veröffentlicht seine Befürwortung auch in seinen Schriften und empfiehlt die Gründungen von Kindergärten nach dem Modell Fröbels. 1873 gründet B. von Marenholtz-Bülow (1810-1893) eine Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen, die auf eine Befähigung zur schulisch-unterrichtenden Fachkraft abzielt.

⁵⁹ Henriette Schrader-Breyman fokussiert eine lebens- und praxisnahe Ausbildung. Die Ausbildungsinhalte umfassen u.a.: Fröbelsche Beschäftigungen, Naturkunde, Gesundheitslehre, Handarbeit, Gesang, Zeichnen, Ball- und Bewegungsspiele, Turnen, Kinderbaden, Gartenarbeit, Kochen, häusliche Beschäftigung, plätten, Ausbildung in der Praxis des Kindergartens. Zusätzlich

welche für die Arbeit in Volkskindergärten ausgerichtet ist. Beide engagieren sich parallel stark in der bürgerlichen Frauenbewegung und fordern die Gleichberechtigung der Frau im öffentlichen Leben (vgl. Metzinger 1993: 57 f.; Amthor 2004b: 4). Ebert (2007) stellt heraus, dass das gegenwärtige Berufskonzept sozial-/frühpädagogischer Fachkräfte (der Erzieher*innen) entscheidend auf die Erziehungsphilosophie Fröbels zurückgeht. Ausgehend von der Theorie des eigenständigen, sich selbstbildenden Kindes, „*das jedoch auf die anregende und empathische Unterstützung einer erwachsenen Bezugsperson angewiesen ist*“ (Ebert 2007: 13 f.) wird die Berufsrolle der Fachkräfte nach Fröbel konzipiert (vgl. ebd.).

Die ersten staatlichen Ausbildungsmodelle

Die Anfänge einer staatlichen Ausbildungsregelung für den Beruf der Erzieher*in beginnen zwischen den Jahren 1900 und 1960. Bedingt durch eine wachsende Anzahl an Einrichtungen wird argumentiert, dass bereits im Kindergarten bei den Kindern das Bewusstsein für das Vaterland und die Kaisertreue unterstützt werden kann (vgl. von Derschau 1987: 67). Die im Zeitfenster des Deutschen Kaiserreichs (1871-1918) entwickelten Ausbildungsinstitutionen können nach drei größeren Ausrichtungen geordnet werden (evangelische, katholische und die Fröbelsche Vorschulerziehung), welche sich zur Jahrhundertwende zunehmend anderen pädagogischen Zielsetzungen und Methoden der Kleinkindpädagogik öffnen⁶⁰ (vgl. Amthor 2004c: 4 f.). Das erste staatliche Ausbildungsmodell zur Kindergärtnerin (1908, Preußen) wird im Rahmen der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens realisiert⁶¹ (vgl. Amthor 2004c: 4 f.; Amthor 2003: 309). Der einjährige Fachkurs wird an einer allgemeinbildenden Frauenschule zusätzlich angeboten und als Eingangsvoraussetzung, ein bereits einjähriger Besuch einer Frauenschule definiert. Zu den Ausbildungsinhalten gehören beispielsweise Pädagogik, Kinderpflege und Hauswirtschaft (vgl. Amthor 2003: 309; von Derschau 1987: 72). Im Jahr 1911 wird in Preußen das erste staatliche Ausbildungsmodell mit den "*Vorschriften für die an Frauenschulen angegliederten Kurse zur Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen*" sowie der "*Ordnung der Kindergärtnerinnenprüfung an den Lyzeen*" beschlossen, das in den Folgejahren auch in den anderen Ländern des Reiches ähnlich übernommen wird (vgl. von Derschau 1987: 72; Amthor 2004c: 4 f.). Amthor (2004) beschreibt diese Phase der Entwicklung als bedeutendes Ereignis für die Geschichte der sozialpädagogischen Ausbildungsberufe: „*Diese umfassenden Bestimmungen waren die ersten ihrer Art in der gesamten Geschichte der Berufsausbildung der Sozialen Arbeit*“

für die Altersgruppe der 4-5 jährigen Kinder: Lieder lernen, Geschichten erzählen und in der Ausbildung für die die 5-6 Jährigen: Geschichte der Pädagogik, Erziehungslehre, Lesen von Fröbels und Pestalozzis Schriften, Geometrie, Unterrichtslehre und Praxis der Elementarklasse, Fröbelsche Beschäftigung in Unterrichtsfächern (vgl. Amthor 2003: 226 ff.).

⁶⁰ Beispielsweise können sich in den evangelischen Einrichtungen neben den Diakonissen auch freie Mitarbeiterinnen ausbilden lassen und die katholischen Einrichtungen entwickeln etwas später ein ähnliches Konzept (vgl. Amthor 2004c: 4 f.).

⁶¹ Bereits bestehenden Seminare für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen werden in die neuen Frauenschulen integriert (vgl. Amthor 2004c: 4 f.).

(Amthor 2004b: 5). Ein Prozess der Vereinheitlichung der Ausbildungsstandards beginnt, zum Ende der Weimarer Republik (1919-1933) erhalten die Seminare eine staatliche Anerkennung. Das Ausbildungssystem der Sozialen Berufe wächst durch die Erschließung neuer Arbeitsfelder und der daraus abgeleiteten Weiterentwicklung der beruflichen Qualifizierung zunehmend (Kinderpflegerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen, Wohlfahrtspflegerinnen). Der Beruf der Kindergärtner*in/Erzieher*in ist, gemeinsam mit den an Fachhochschulen ausgebildeten Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen (frühere Jugendleiter*innen⁶²), damit einer der ersten sozialen Berufe, für den eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung erlassen wird (vgl. Amthor 2004c: 4 f.).

Als Reaktion auf die sich zunehmend vergrößernde Armut in der Gesellschaft wird mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG, beschlossen 1922⁶³) eine gesetzliche Regelung der Kinder- und Jugendfürsorge geschaffen und damit eine Neuausrichtung des Erziehungswesens eingeleitet. Ein potentieller Weiterentwicklungsschub, der sich im RJWG mit dem § 4 „*Wohlfahrt der Säuglinge und Wohlfahrt der Kleinkinder*“ für die Institution „Krippe“ ankündigt, wird verhindert, da der entsprechende Paragraph bereits zwei Jahre später (1924) wieder gestrichen wird (Finanznot des Staates). Der „Krippenausbau“ verliert dadurch seine gesetzliche Grundlage, was wie Berger (1991) anmerkt „*die Krippe als wichtige Erziehungseinrichtung letztlich an den Rande der Vergessenheit geraten ließ*“ (Berger 1991 ff.: 10). Der Ausbau der Krippen wird hintergründig. Bedingt durch die Inflation⁶⁴ (1923), dem daran anschließenden Mangel an Zahlungsmitteln der Organisationen und Familien, müssen auch bereits aufgebaute Krippen teilweise schließen. Zwar wird eine offene Fürsorge (Säuglings-/Kleinkinderfürsorgestellen) mit kommunalen Mitteln aufgebaut, die Übernahme von Krippen wird allerdings als zu kostenintensiv eingeschätzt. Trotz erschwelter Möglichkeiten für eine Erwerbstätigkeit der Frauen, insbesondere für die Alleinerziehenden, der Propagierung „natürlicher Familien- und Erziehungsbedingungen“ und einer überwiegenden Mehrheit der Bürger (auch der Frauen), die den „Mutterberuf“ in der Weimarer Republik⁶⁵ als wichtigste Aufgabe der Frauen ansehen, zeigen die

⁶² Die geschichtlich kontextualisierte Herausbildung der Ausbildungen kann u.a. bei Amthor (2012), ausführlich nachgelesen werden.

⁶³ Weiterentwicklung der gesetzlichen Grundlagen zur Regelung der Kinder- und Jugendfürsorge: 1922/1924 entsteht das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) dieses wird 1953 modifiziert, da erlassene Notverordnungen aus der Zeit der Weimarer Republik sowie Veränderungen der Nationalsozialisten rückgängig gemacht werden. 1961 wird das RJWG zum Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) (gültig 1953 bis 1991) novelliert, welches von da an die Jugendhilfe in Deutschland (30 Jahre lang fast unverändert) regelt. Am 1. Januar 1991 wird es durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII abgelöst (vgl. Stimmer et al. 2000: 574, 363, 370).

⁶⁴ Eine unmittelbare Kriegsfolge des Ersten Weltkriegs (1914-1918).

⁶⁵ Artikel 120 der Weimarer Verfassung regelt erstmalig die Rechte und Pflichten der Eltern und des Staates bezüglich der Kindererziehung, da Familien durch die gesellschaftlichen/wirtschaftlichen Strukturwandlungen in ihren Aufgaben und Funktionen als unterstützungsbedürftig eingeschätzt werden „*Erziehung als Aufgabe der Eltern mit Wache der staatlichen Gemeinschaft*“ (vgl. Paterak 1999: 115).

vorliegenden Zahlen, dass die Erwerbstätigkeit bei den Frauen dennoch weiter ansteigt: 1907 sind 29,70 % der Frauen erwerbstätig, 1925 sind es 31,80 % und 1933 bereits 36,40 %. Allerdings gibt es 1931 in den 333 Krippen nur circa 10.600 Betreuungsplätze. Demnach wird die Betreuung der Kinder zu dieser Zeit überwiegend durch anderweitige Betreuungsmöglichkeiten organisiert (vgl. Berger 1991 ff.: 10 f.; Paterak 1999: 113, 127 ff.; Reyer 1987: 263 f.).

In dieser Phase der Geschichte sozialer Berufsausbildungen ist als bedeutende Entwicklung zu markieren, dass erstmals wieder (nach Fröbel) Männern der Weg in einen sozialen Beruf ermöglicht wird, da diese in Wohlfahrtsschulen aufgenommen werden und einen Abschluss als Wohlfahrtspfleger erwerben können⁶⁶ (vgl. Amthor 2004b.: 6). Im Rahmen einer Volkszählung werden 1925 erste statistische Werte über soziale Berufe erfasst, dass damalige statistische Reichsamt dokumentiert 31.351 Erwerbstätige in sozialen Berufen (Kinderpflegerinnen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen und Wohlfahrtspflegerinnen). Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen bilden die größten Berufsgruppen (Amthor 2004b: 2.), deren Ausbildungen im Jahr 1928 in einem neuen zweijähriges Ausbildungskonzept zusammengefasst werden⁶⁷ (vgl. von Derschau 1987: 72; Amthor 2003: 313; Metzinger 1993:101 ff.). Die kirchlichen Träger schließen sich diesem Modell nun ebenfalls an, da ausgebildete Kindergärtnerinnen ohne staatlichen Abschluss in der Weimarer Republik zunehmend weniger eingestellt werden (vgl. von Derschau 1987: 72). Für die IBEB (0-3 J.) ist zu dieser Zeit noch ein anderes Berufsprofil vorgesehen, mit einer deutlich unterschiedlichen inhaltlichen Fokussierung. Im Jahr 1930 treten die reichseinheitlichen Bestimmungen in Kraft, nach denen das Personal für die Arbeit in Krippen eine zweijährige sozialhygienische Ausbildung zur „*Säuglings- und Kleinkinderkrankenschwester*“ erhalten sollen. Nach Vollendung des 18. Lebensjahres kann der einjährige Lehrgang an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Säuglings- und Kleinkinderpflegeschule besucht und mit der Prüfung als Säuglings- und Kleinkinderpflegerin abgeschlossen werden (der pflegerische Einsatz in einer Familie ist möglich). Im zweiten Ausbildungsjahr mit dem Berufsziel „*Staatlich geprüfte oder Staatlich anerkannte Säuglings- und Kleinkinderschwester*“ liegt der Schwerpunkt, begründet mit der erhöhten Infektionsgefahr unter den Kindern in der Gruppe, auf dem Erlernen der Pflege des kranken Säuglings und Kleinkindes. Dieser Ausbildungsabschnitt kann nach Vollendung des 20. Lebensjahres ebenfalls mit einer Prüfung abgeschlossen werden (vgl. o.A. in Berger 1991 ff.: 15 f.).

⁶⁶ Wie skizziert, dürfen eine Vielzahl der über die Jahrzehnte hinweg konzipierten Seminare und Ausbildungsstätten nur von Frauen besucht werden (vgl. Amthor 2004b.: 6).

⁶⁷ Die Ausbildungsinhalte umfassen beispielsweise: Erziehungslehre und Einführung in die pädagogische Literatur, Kindergarten- und Hortlehre, Heimkunde, Natur- und Kulturkunde, Deutsch- und Jugendliteratur, Bürgerkunde und Jugendwohlfahrtskunde, Gesundheitslehre, Körpererziehung und Bewegungsspiele, Musik, Beschäftigungsunterricht einschließlich Werkunterricht, Zeichnen, Arbeit im Kindergarten mit Kinderpflege, Haus- und Gartenarbeit (vgl. Amthor 2003: 313; Metzinger 1993: 101 ff.).

Entwicklung(sstillstand) des Feldes im Zeichen des Nationalsozialismus

Amthor (2004) ordnet ein, dass der Nationalsozialismus⁶⁸ „(...) in jeder Hinsicht der völlige Tiefstand in der Entwicklung sozialer Berufsausbildung, wie auch in der Geschichte der Kindergartenpädagogik und der gesamten Sozialen Arbeit insgesamt“ (Amthor 2004b: 7) ist. Auf der institutionellen Ebene können die Krippenplätze nur von Müttern und Familien in Anspruch genommen werden, die für ein Auskommen der Familie einer Erwerbstätigkeit nachkommen müssen, da die gesellschaftliche Meinung vorherrscht, dass die Frau in erster Linie für die Erziehung und Pflege der Kinder zuständig sei. Als im zweiten Weltkrieg Frauen/Mütter als Arbeitskraft in der Kriegsindustrie benötigt werden, erhält die Krippe eine politische Bedeutung und die neue Einrichtung von Institutionen („Kriegskrippen“⁶⁹ sowie Kindergärten) wird gefördert⁷⁰ (vgl. Reyer/Kleine 1997: 112 f.). In den Krippen wird vorrangig auf die Einhaltung der hygienischen Anforderungen geachtet, um so Infektionsgefahren zu minimieren. Mindeststandards wie beispielsweise die Einhaltung der Belegungszahlen, Sicherstellung entsprechender Ernährung, ausreichend Wasch- und Isolierungsmöglichkeiten sowie die Gewährleistung ärztlicher Untersuchungen stehen daher im Fokus der Arbeit des Personals, welches entsprechend ausgebildet ist (z. B. eine Qualifikation als Säuglingspflegerin/-schwester). Die im Nationalsozialismus aktualisierten und erlassenen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen verfolgen alleinig das Ziel, einer Eingliederung ideologischer Zielsetzungen in die vorhandenen Ordnungen. Die in der Weimarer Zeit herausgebildete Vielfältigkeit wird unterdrückt und im Jahr 1939 wird u.a. der Deutsche Fröbel-Verband aufgelöst⁷¹ (vgl. Berger 1991 ff.: 13; Amthor 2003: 325 f.). Auch die Berufsorganisationen der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen wird dem Nationalsozialistischem Lehrerbund eingegliedert und trägt den Namen: „Reichsfachgruppe der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen“. Die Ausbildung soll auf die politischen Aspekte der Berufstätigkeit vorbereiten und die Kindergärtnerinnen müssen eine „*eindeutige politische*“ Einstellung haben sowie dem nationalsozialistischen „*Bund Deutscher Mädel*“ angehören (vgl. Amthor 2003: 323 ff.). Auch für die Ausbildung zur Kindergärtnerin werden entsprechende Zugangsvoraussetzungen⁷² festgelegt. An der Reichseinheitliche Fachschule

⁶⁸ ab ca. 1933, zweiter Weltkrieg 1939-1945; Alliierten Besatzung 1945-1949.

⁶⁹ Eingerichtet werden „Tag- und Nachtkrippen“, die sich an den Schichtbetrieben bzw. Öffnungszeiten der Fabriken orientieren müssen. Schon 1917 werden sie auch als „Notkrippen“ bezeichnet, da sie nicht alle zu erwartenden Anforderungen vorbildlichen erfüllen können (vgl. ebd.).

⁷⁰ 1942 wird ein Mutterschutzgesetz erlassen, welches eine Bestimmung über die Einrichtung von Krippen enthält. Demnach können Betriebe an den Kosten beteiligt werden und zur Einrichtung von Stillräumen angehalten werden (vgl. ebd.).

⁷¹ Der Deutsche Fröbelverband (DFV) wird 1873 gegründet, der Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) als erster der Fachverbände in der »Familie der Wohlfahrtsverbände« wird im Vergleich erst 1912 ins Leben gerufen (vgl. Hammes-Di Bernardo 2014: 29).

⁷² Zugangsvoraussetzung: angemessene Allgemeinbildung (Abschlusszeugnis der Hauptschule), Vorbildung in Hauswirtschaft (Abschluss einer Haushaltungsschule, Frauenfachschule, als Kinderpflege- und Haushaltshelfin), deutsche Abstammung und Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zur NSDAP, BDM, Deutschen Frauenwerk, NS- Frauenschaft (vgl. Amthor 2003: 327 ff.; Metzinger 1993: 131 f.).

(1942)⁷³ hat die Ausbildung einen Umfang von zwei Jahren (34 Wochenstunden) und umfasst inhaltlich⁷⁴ u.a. Unterricht in nationalpolitischer Erziehung, sozialpädagogischer Erziehung, und Gesundheitserziehung sowie an mehreren zusammenhängenden Wochen Praktika in (Land-) Kindergärten, Horten oder z. B. Kinderheimen (vgl. Amthor 2003: 327 ff.; Metzinger 1993: 131 f.).

1949 bis 1990 - Teilung Deutschlands bis zur Wiedervereinigung

Nach Ende des 2. Weltkrieges und der Teilung Deutschlands in vier Besatzungszonen, leben die Familien in Armut und unter schlechten Lebensverhältnissen (mangelnde Hygiene, Nahrung und führen zu einer erhöhten Kindersterblichkeit). Frauen müssen sich u.a. umfassend an Trümmerräumaktionen beteiligen und der politische und wirtschaftliche Wiederaufbau beginnt. Das neu erarbeitete Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland wird 1949 verabschiedet und die Gründung der DDR erfolgt parallel mit der ersten Verfassung (Reyer/Kleine 1997: 115). Die Entwicklungen im Feld, die Diskussionen um das Krippenwesen und damit auch die Ausbildung der dort arbeitenden Fachkräfte laufen in Ost- und Westdeutschland nur sehr langsam an und die Strategien im (Wieder-) Aufbau unterscheiden sich maßgeblich. In der DDR wird die Ausbildung an Hochschulen verlagert und es werden drei Berufsprofile entwickelt: Krippenerzieherin, Kindergärtnerin und Hortnerin. In der BRD wird der Beruf der Erzieher*innen als Breitbandausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik aufgebaut.

1949 bis 1990 - BRD

Die Entwicklungen in Westdeutschland knüpfen an die im Zeitraum von 1928-1933 erlassenen Ausbildungsordnungen an⁷⁵. Aktualisierungen, die sich wesentlich von diesen Ordnungen unterscheiden, werden erst in den 1960er Jahren verabschiedet, da sich einhergehend mit den Umstrukturierungen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen ein genereller Diskussionsspielraum für alle sozialpädagogischen Ausbildungsgänge eröffnet. Der Pestalozzi-Fröbel-Verband, die AWO, GEW und das Diakonischen Werk streben eine Vereinheitlichung der Ausbildungsgänge ggf. mit gestuften Abschlüssen an (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008: 37 f.; von Derschau 1987: 72; Amthor 2004b: 8).

Anknüpfend an das aufkommende sozialpädagogische Selbstverständnis der „gesellschaftlichen Erziehung für alle“, wird 1961 vom Pestalozzi-Fröbel-Verband eine neue vierjährige sozialpädagogische Ausbildung, für den außerschulischen Erziehungsbereich konzipiert, um die Ausbildungen der Lehrkräfte und Sozialarbeiter*innen sinnvoll zu ergänzen. Die Ausbildung zur Erziehungskraft soll Frauen

⁷³ Der Zusatz „Hortnerin“ wird endgültig weggelassen.

⁷⁴ Ausbildungsinhalte: Sozialpädagogische Erziehung (z. B. Berufskunde, Erziehungslehre mit Psychologie, Kinderspiel und Kinderarbeit, Naturkunde), Nationalpolitische Erziehung (Reichskunde, Heimatkunde und Volkstumpflege, Deutsch), Gesundheitserziehung und Gesundheitspflege (Gesundheitslehre, Leibeserziehung, Leibesübungen mit Kindern, Kinderpflege), werklliche und musische Erziehung (Musik, Hauswirtschaft, Werkarbeit, etc.) Erziehungsarbeit (Kinderarbeit, Hort, Heim) (vgl. Amthor 2003: 327 ff.; Metzinger 1993: 131 f.).

⁷⁵ Baden-Württemberg bildet noch 1967 nach den Ordnungen von 1928 und 1931 aus.

und Männer gleichermaßen ansprechen und alle Bereiche bzw. Altersgruppen (Säuglinge in Krippen, Heimen, Vorschulerziehung, Freizeitgestaltung, Jugendpflege) mitdenken. Die Abwendung von der Berufsbezeichnung „Kindergärtnerin“ soll den Fokus auf die erziehende und bildende Aufgabe des außerschulischen Bereichs lenken. Erneut soll der Zugang zur Ausbildung nur über einen höheren Bildungsabschluss erfolgen können⁷⁶, Dieses Ziel, einhergehend mit der entwickelten Finanzplanung (u.a. Ausbildungsvergütung durch die Praxis), verhindert die Realisierung des Ausbildungskonzepts (vgl. Hoffmann 1971: 65 f.). Ab dem Jahr 1967 (1969) (BRD, Kultusminister der Länder) umfasst die Erzieherinnenausbildung gemäß Rahmenvereinbarung⁷⁷ einen Umfang von drei Jahren, aufgeteilt in zwei Jahre Theorie und ein Jahr Berufspraktikum. Die Berufsfachschulen für Kindergärtnerinnen werden durch die Fachschulen (Fachakademie) für Sozialpädagogik ersetzt. Ein Zugang kann nach Vollendung des 17. Lebensjahres, mit einem Realschulabschluss (oder einem gleichwertigen Abschluss) und einer einjährigen, geeigneten praktischen Tätigkeit erfolgen. Die Ausbildungen des Erziehers für den Kindergarten und für die Jugendhilfe werden, begründet mit den übereinstimmenden Parallelen und Verknüpfungen in den sozialpädagogischen Bereichen und Tätigkeiten, zusammengelegt (Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Heimerzieher). Dieses befähigt zum Tätig werden in verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen. Zu den Ausbildungsinhalten zählt neben dem sozialpädagogischen Bildungsbereich⁷⁸ auch ein allgemeinbildender Bereich (Religionslehre, Deutsch, Musik). Der Abschluss erfolgt gestaffelt: Nach zwei Jahren ist eine staatliche Prüfung (schriftlich, mündlich theoretischer und praktischer Teil) vorgesehen und nach dem dritten Jahr die staatliche Anerkennung durch eine weitere Prüfung/Kolloquium. Auf der Grundlage dieser Rahmenvereinbarung beschließen die Länder Anfang der 1970er Jahre neue Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, mit deutlichen länderspezifischen Unterschieden z. B. beim Schultyp (Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie), der Fächerbezeichnung und der Stundenverteilungen (Lehrpläne) sowie der Dauer und Zielsetzung der Praktika. Einheitliche Schwerpunkte werden bei den Fächern Pädagogik, Psychologie und Berufskunde (später das Fach Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit) gesetzt. Die z. B. vom Pestalozzi-Fröbel-Verband angestoßenen Reformbemühungen um die sozialpädagogischen Ausbildungen, finden keine Berücksichtigung (vgl. Metzinger 1993: 161 ff.; Amthor 2003: 431 ff.; Ebert 1994).

Parallel wird den Institutionen für die null- bis dreijährigen Kinder, d. h. den Säuglingsheimen, Krippen und Krabbelstuben, in dem im Jahr 1968 veröffentlichten

⁷⁶ Auch die Gleichstellung der Berufe der Lehrkräfte und der Sozialpädagog*innen soll verfolgt werden (vgl. Hoffmann 1971: 66).

⁷⁷ Nach dem Krieg, die erste gemeinsame Ordnung der Fachschulausbildung in Deutschland. Später folgen die KMK Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen 1982 und 2000/2002 (vgl. Janssen 2010: 10 f.).

⁷⁸ (Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung (muss z. B. durch (Block-) Praktika während der zweijährigen Ausbildung in Verbindung mit der sozialpädagogischen Praxis gestellt werden), Sozialwissenschaften).

Bericht des 3. Deutschen Jugendhilfetags, die primäre Aufgabe der Aufnahme und Versorgung tagsüber unversorgte Kinder zugeordnet, weshalb so die Argumentation, diese Einrichtungen aus sozialpädagogischer Sicht nicht zu unterstützen sind. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ wird festgelegt, dass die Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren in ihren frühen Lernprozessen am Besten in der Familie unterstützt werden können (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1968: 141; Deutscher Bildungsrat 1972: 40). Vor diesem Hintergrund wird für die Kinderkrippen in der BRD nur pflegerisch und hygienisch ausgebildetes Personal und kein pädagogisch ausgebildetes vorgesehen. Für die Kindergärten, in denen Kinder ab einem vollendeten dritten Lebensjahr aufgenommen werden, sind hingegen Fachkräfte der Kindergartenerziehung⁷⁹ mit spezifischen human- und sozialwissenschaftlichen Qualifikationen⁸⁰ sowie u.a. Kinderpflegerinnen oder Kinderkrankenschwestern vorgesehen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972: 105). Bezogen auf die Ausbildung der Erzieherinnen wird bereits angeführt, dass die viersemestrige Fachschulausbildung *„kaum eine ausreichende Grundlage für die angemessene Vermittlung des anspruchsvollen Programms“* (Deutscher Bildungsrat 1972: 118) ermögliche. Parallel sind jedoch noch bis in die 1980er Jahre auch die Kinderpflegerinnen nicht nur als Zweitkraft, sondern ebenso wie Kindergärtnerinnen, als Gruppenerzieherinnen tätig (Ebert 2008:180).

Das vom Bildungsrat zugewiesene Profil der „Krippen“ festigt sich im familienpolitischen und gesellschaftlichen Bild/Diskurs der 1970er bis 1990er nachhaltig. Der Besuch einer Krippe gilt als „Notlösung“ oder „Notbehelf“ (vgl. Sachverständigen Kommission 7. Jugendbericht 1986: 36; Schneider 1982: 739; Ebert 2008: 179; Grossmann/Simon-Hohn 1983: 8 f.); u.a. deswegen, weil die Politik der Meinung ist, dass eine Fremdbetreuung der Kleinstkinder aus *„pädiatrischer und entwicklungspsychologischer Sicht abzulehnen“* (Reyer/Kleine 1997: 156) sei. In der Folge wird beispielsweise die Vergabe von Krippenplätzen, bis Anfang der 1990er Jahre, an Kriterien der *sozialen Dringlichkeit*⁸¹ geknüpft (vgl. Brunnbauer/Riedel 2007: 48). Trotz Erwerbstätigkeit haben Mütter allerdings nicht grundsätzlich einen Anspruch auf einen Krippenplatz, sondern müssen z. B. *„glaubhaft machen..., dass ohne Krippenbetreuung ein ernsthafter Betreuungsnotstand drohe.“* (Reyer/Kleine 1997: 157 f.). Dies erfolgt z. B. über einen Nachweis, dass das Kind nicht von einem anderen Familienmitglied (Großeltern) übernommen werden kann. Am traditionellen amerikanischen Frauen- und Familienmodell (vgl. Schmidt 1998: 63) orientiert, wird mit der Familienpolitik⁸² das Ziel verfolgt, die Betreuung der Kinder in der

⁷⁹ Jugendleiterinnen (Sozialpädagogen), Kindergärtnerinnen (Erzieher*innen) (vgl. ebd.).

⁸⁰ Kenntnisse werden benötigt in den Bereichen: *„(...) Entwicklungs- und Lernpsychologie, Gruppendynamik, pädagogische Ziellehre, Curriculum- Theorie, Sozialisationsforschung, Familiensoziologie, Theorie der sozialen Schichtung, Familien und Jugendrecht sowie grundlegende medizinische Kenntnisse, insbesondere Kinderkrankenpflege“* (Deutscher Bildungsrat 1972: 118).

⁸¹ Alleinerziehende, Familien unterer Einkommensschichten, etc. (vgl. ebd.)

⁸² Im Grundgesetz ist ab 1949 in Art. 6 festgelegt, (1) dass die Ehe und Familie unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung stehen und dass die (2) Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht sind. Die Krippe wird als mögliches Unterstützungsangebot der Familien der Jugendhilfe zugewiesen (vgl. Paterak 1999:

Familie möglichst „attraktiv“ zu machen, indem zum Beispiel Erziehungsurlaub (1986) und Erziehungsgeld gezahlt werden, wenn Mütter ihre Kinder primär selbst betreuen. Entsprechend gering sind parallel die Ausbaubestrebungen (West) für die IBEB (0-3 J.) (vgl. Berger 1991 ff.: 20; Paterak 1999: 169 f.) und damit auch der gesehene Bedarf einer Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildungen der dort tätigen Fachkräfte. Diese sind zu dieser Zeit überwiegend Krankenschwestern oder Kinderpflegerinnen, die später hinzukommenden Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen sind für die Altersgruppe (Ein- bis Dreijährige) nicht ausgebildet/qualifiziert (vgl. Blank-Mathieu 1991 ff.: 5).

1949 bis 1990 - DDR

Eine gegensätzliche Entwicklung vollzieht sich in der Deutschen Demokratischen Republik DDR (1949-1990)⁸³ (vgl. Pechstein 1972: 31). Im Jahr 1948 beginnt der erste Ausbau der Kinderkrippen im Zusammenhang mit den Wirtschaftszielen des ersten Fünfjahresplanes und der damit anwachsenden Frauenerwerbstätigkeit. Zwischen den Jahren 1949 und 1965 steigt die Anzahl der Krippenbesuche zunehmend⁸⁴ und ab 1950 sind bereits 50 % der Krippen an einem Betrieb angesiedelt. Die Mitverantwortung für die Einrichtungen wird 1952 vom Ministerium für Bildung gänzlich an das Ministerium für Gesundheit abgegeben. Die Kinderkrippen nehmen Kinder von den ersten Lebenswochen bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres auf, deren Mütter berufstätig sind oder einem Studium nachgehen. Im Zusammenhang mit der ersten Untersuchung über die Auswirkung der Krippenerziehung (1957-1960) wird eine Pädagogisierung der Krippen eingeleitet und ein „Leitfaden zur Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) herausgegeben, um darauf aufmerksam zu machen, dass die frühe Erziehung eine, für die Entwicklung der Kinder (0-3 J.), elementare Voraussetzung sei (vgl. Nentwig-Gesemann 1999: 15; Schmidt-Kolmer 1984: 23; Reyer 1996: 338 ff.). Die Arbeit in den Einrichtungen und damit das Aufgabenprofil der Fachkräfte wird über das Gesetz zum einheitlichen sozialistischen Bildungssystem (1966, §10(2)) deutlich definiert. In den Krippen soll u.a. gewährleistet werden, „*dass sich die Kinder gesund und, vor allem durch das Spiel, körperlich und geistig harmonisch entwickeln*“ (ebd. Zitiert nach Erning 1976: 223). Der Auftrag umfasst darüber hinaus z. B. das Bekanntmachen der Kinder mit ihrer unmittelbaren Umwelt (ist altersentsprechend zu

155 f.) und im Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiete des bürgerlichen Rechts von 1957 wird in § 1356, Satz 1, die Aufgabe der Frau wie folgt festgelegt: „Die Frau führt den Haushalt in eigener Verantwortung. Sie ist berechtigt, erwerbstätig zu sein, soweit das mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar ist“ (BGB 1957, §1356). Die „Mutter“ wird so als geeignetste Erziehungs-/Betreuungsperson der Kinder manifestiert.

⁸³ Mit dem Ziel der Herausbildung „allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Nentwig-Gesemann 1999: 86) wird das Bildungswesen in 3 Etappen aufgebaut: 1) Antifaschistisch-demokratische Schulreform (1945 bis zur Gründung der DDR 1949); 2) Aufbau der sozialistischen Schule (bis 1961/62) und 3) Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (inkl. Eingliederung der Krippe) (vgl. Nentwig-Gesemann 1999: 15; Laewen/Andres 1993: 7 ff.).

⁸⁴ 1950 gibt es 194 Einrichtungen, 4.674 Plätze, 1970 gibt es 4.323 Einrichtungen, 166.700 Plätze und 1989 gibt es 7.707 Einrichtungen, 348.058 Plätze (Versorgungsquote 80,2) (vgl. Tietze/Roßbach 1993: 114; Berger 1991 ff.: 18 ff.).

erweitern) sowie die Gewöhnung an Ordnung und Regelmäßigkeiten zur Förderung einer altersgemäßen Selbstständigkeit der Kinder (vgl. ebd.). Ausgehend von der sozialistischen Bildungspolitik in den 1970er Jahren werden entsprechend ausgerichtete Ausbildungskapazitäten für soziale Berufe geschaffen (z. B. Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Hortnerin) und einheitliche Ausbildungs- und Prüfungsordnungen erlassen. Neben den Trägern der Wohlfahrtspflege, die im Vorschulbereich große Präsenz haben, wachsen die öffentlichen Ausbildungsstätten (vgl. Amthor 2004c: 5 f.). Das sechssemestrige Studium der Erzieher (1967/1968) ist nach den Grundsätzen der Lehrerausbildung gestaltet und zielt auf den Einsatz in Tagesgruppen, Normalkinderheimen sowie die Lehrbefähigung für zwei Fächer der Unterstufe ab. In den Jahren 1967/1968 erfolgt die Neugestaltung der Ausbildung der Kindergärtnerinnen, die nach einem viersemestrigen Studium (ebenfalls theoretischer Unterricht und Praktika) eine Tätigkeit in Vorschuleinrichtungen sowie primär in Kindergärten ermöglicht. Beide Ausbildungen sind dem Ministerium für Volksbildung unterstellt (Ministerium für Volksbildung 1972: 157 ff.; 181 ff.). In den „Allgemeinen Bestimmungen zur Ausbildung der Lehrer und Erzieher“ aus dem Jahr 1965, wird für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen die Wichtigkeit herausgestellt, für die Begleitung der Berufspraktika erfahrene Lehrer und Erzieher als Mentoren einzusetzen (vgl. Ministerium für Volksbildung 1972: 289), der Ausbildung am Praxisort wird demnach bereits eine wichtige Bedeutung zugesprochen.

Die dreijährige Ausbildung zur Krippenerzieherin geht aus der Weiterentwicklung der zweijährigen Kinderpflegerinnenausbildung hervor (1963/1971, Ministerium für Gesundheitswesen) und ist ab 1971 an den Medizinischen Fachschulen angegliedert. Die Ausbildung teilt sich je zur Hälfte in Theorie und Praxis (Ausbildung in Lehrkrippen). Zu den Ausbildungsinhalten gehören u.a. fachspezifische Lehrgebiete wie Pädagogik für Kleinkinder sowie Psychologie, Medizin und Kinderheilkunde oder auch das sozialistische Erziehungssystem. Auch die westlichen Theoretiker werden in späterer Zeit in die Ausbildungen einbezogen. Die Auszubildenden werden in beiden Bereichen von Fachschullehrenden, die entweder für die Theorie oder die Praxis zuständig sind, begleitet (vgl. Zwiener 1994: 16; 62 f.; Blank-Mathieu 1991 ff.: 3 f.; Amthor 2003: 228 f.; Rauschenbach/Behr/Knauer 1996: 152 ff.). In der DDR werden jährlich 2000 bis 2500 Krippenerzieherinnen in 40 medizinischen Fachschulen ausgebildet. Im Jahr 1985 wird ein neues Erziehungsprogramm „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“⁸⁵ veröffentlicht, das nach einer zweijährigen Erprobung 1987 verbindlich wird. In der Arbeit der Erzieherinnen sollen die Kindzentrierung sowie u.a. die Entwicklung positiver Sozialbeziehungen, die Förderung der Sinnes-, Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit sowie des Spracherwerbs im Fokus stehen. Da die Erzieherinnen allerdings in der Arbeit mit den Kindern leitende und lenkende Aufgaben übernehmen sollen, zeigt sich ein Bild

⁸⁵ Das Programm umfasst drei Kapitel, die jeweils einem der ersten drei Lebensjahre zugeordnet sind und ein Kapitel mit Vorgaben zur Planung der pädagogischen Arbeit (vgl.: Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters 1986).

vom Kind, welches entgegen der angestrebten Kindzentrierung, eine Mitbestimmung sowie Selbstgestaltung der eigenen Entwicklung durch die Kinder, ein-/beschränkt. Im Feld (Ost) auch kritisch diskutiert, steht ein leistungszentrierter Fördergedanke im Mittelpunkt (vgl. Paterak 1999: 262 ff.; Zwiener 1994: 17; Nentwig-Gesemann 1999: 32; Schneider 1993: 7). Für alle Krippenerzieherinnen sind Weiterbildungen selbstverständlich und verpflichtend. Für die ausgebildeten Krippenerzieherinnen werden in der „Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik“ bereits im Jahr 1986 vom Ministerrat der DDR diese Pflichten zur Weiterbildung konkretisiert:

„Nach dem Fachschulabschluß hat die Krippenerzieherin die Pflicht, sich am Arbeitsplatz und durch das Studium der Fachliteratur und der Fachzeitschriften, durch aktive Teilnahme am obligatorischen Dienstunterricht, an Fachlehrgängen und Fortbildungstagungen sowie durch Hospitationen fortzubilden. (...) Nach mindestens zweijähriger Berufstätigkeit und bei Eignung kann sich die Krippenerzieherin zur Krippenleiterin weiterbilden. Pädagogisch interessierte und befähigte Krippenerzieherinnen können das Hochschulstudium zum Diplommedizinpädagogen oder Diplompädagogen absolvieren. Krippenerzieherinnen, die die Hochschulreife erworben haben, können das Studium zum Kleinkindpsychologen aufnehmen“ (Ministerrat DDR 1986: 12).

In der zweiten Passage des Zitats werden ergänzend auch die Möglichkeiten eines weiteren Aufbaustudiums in der DDR aufgezeigt. Das skizzierte Aus-/Weiterbildungssystem und das differenzierte System vorschulischer Einrichtungen werden durch die Wiedervereinigung Deutschlands an die westlichen Bedingungen angepasst. Die ausgebildeten Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen (ebenso wie die Berufe für den Hort- und Heimbereich) werden über „Anpassungs- und Nachqualifizierungen“ in den Beruf der Erzieherin überführt (vgl. Amthor 2004c: 5 f.).

Ahnert (1998) fasst die gegensätzlichen Entwicklungs-/Diskursverläufe in der DDR und der BRD pointiert zusammen: Während in Westdeutschland „Entwicklungsrisiken die Krippen-Diskussion bestimmen und „Schadensbegrenzungen“ im Rahmen einer außerfamiliären Kleinkindbetreuung ins Auge gefasst wurden“ (Ahnert 1998: 9) prägen in der DDR Erziehungs- und Bildungsfragen sowie entwicklungsfördernde Betreuungsaspekte die Debatten (vgl. ebd.). Rabe-Kleberg veröffentlicht im Jahr 2007 einen Aufsatz, in dem die Geschichte des Erzieher*innenberufs „(unzulässig) verkürzt als Geschichte der Verhinderung der Professionalisierung“ (Rabe-Kleber 2007: 8) skizziert wird. Sie markiert drei zentrale Ereignisse im Entwicklungsprozess, die aus ihrer Perspektive eine frühe Professionalisierung des Erzieher*innenberuf verhinderten. Ein erster Zeitpunkt: Der Verbot der Kindergärten (1851). Dieser führte dazu, dass die Bestrebungen Fröbels einer Etablierung der Kindergärten als unterste Stufe im Bildungswesen und die, dieser Idee bereits zuarbeitenden Realisierung der Ausbildung der Kindergärtnerinnen auf einem, für die damalige Zeit hohem allgemeinem Bildungsniveau, in der weiteren Entwicklung und Verbreitung unterbrochen wird. Im Jahr 1922 (Reichsschulkonferenz) wird die Möglichkeit einer Etablierung der Kindergärten als Teil des allgemeinen Bildungswesens erneut diskutiert, in der Folge allerdings als Aufgabe der Wohlfahrt definiert (RJWG 1924). Diese

Zuordnung verhindert, dass die Ausbildung der Kindergärtnerinnen mit der Ausbildung der Volksschullehrerin verbunden wird und ein gemeinsamer Weg im Professionalisierungsprozess entsteht. Die Ausbildung der Volksschullehrerin wird in den folgenden Jahren an die pädagogischen Hochschulen und später an die Universitäten verlagert. Als dritter Moment wird die verpasste Chance angeführt, dass in der DDR etablierte Konstrukt des Kindergärtnerinnenberufs mit den Charakteristika eines „normalen, modernen Berufs“ für Frauen (ohne Markierung als „typischer“ Frauenberuf und die damit einhergehenden Borniertheiten) in das Ausbildungskonzept der BRD zu überführen (vgl. Rabe- Kleberg 2007: 2 ff.).

Hervorhebung von Entwicklungstendenzen der skizzierten Entwicklungen

Ausbildungsinhalte in der Fachkräfteausbildung, die sich auf die IBEB (0-3 J.) beziehen, sind seit Ende des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts auf die Themen Gesundheit, Hygiene, Pflege sowie die Pflege kranker Kleinkinder und Säuglinge und ggf. noch Psychologie fokussiert. Begründet mit dem jeweils vorherrschenden Bild des Kleinkindes/Säuglings in der Gesellschaft, wird als geeignete Berufsgruppen für die existierenden Einrichtungen i. d. R. kein pädagogisches Personal, sondern u. a. (Kinder-) Pfleger*innen oder Säuglings- und Kleinkinderschwestern festgelegt. Erst im Rahmen der Breitbandausbildung zur Erzieher*in (BRD) wird die „Krippe“ als pädagogische Institution und Handlungsfeld für die Erzieher*innen zumindest nicht ausgeschlossen. In vielen Ausbildungskonzepten für Frühpädagogische Fachkräfte sind überwiegend theoretische und praktische Ausbildungsphasen vorgesehen. Die Ausbildungsinhalte umfassen fachbezogene, allgemeinbildende und über viele Jahre auch (gesellschafts-) politische, religiöse sowie je individuell auch handlungsfeldbezogene Inhalte. Einheitliche Berufsbezeichnungen⁸⁶, die Eindeutig auf die Ausbildung bzw. vorhandene Qualifikationen einer Fachkraft verweisen, können sich nicht/nur schwer durchsetzen, da Ausbildungskonzepte bei gleicher Abschlussbezeichnung z. B. mehrfach in der Ausbildungsdauer verändert und für unterschiedliche Ausbildungskonzepte gleiche Abschlussbezeichnungen vergeben werden. Eine erste Vereinheitlichung kann erst über die staatliche Anerkennung bzw. durch die Rahmenvereinbarungen eingeleitet werden. Die Tendenz zu einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung zeigt sich seit 1928 (staatliches Ausbildungsmodell Kindergärtner*innen). Die Notwendigkeit, dass die Fachkräfte ihren Wissens-/Erkenntnisstand über Fort-/Weiterbildungen kontinuierlich weiterentwickeln müssen, wird bereits seit Fölsing von einzelnen Akteur*innen argumentiert. Insbesondere in Anlehnung an Fröbel und die „Fröbel-Bewegung“ werden Themen wie Spiel, Pädagogik und Beobachtung der kindlichen Entwicklung zunehmend in die Aus- sowie Fort- und Weiterbildungen integriert, während religiöse und gesellschaftspolitische Themen und Unterweisungen der Fachkräfte an Relevanz verlieren. Bezogen auf die Kleinstkinder (0-3 J.) bleiben die hygienischen und pflegerischen Lerninhalte zentral.

⁸⁶ Im Feld gibt es z. B. Kleinkinderzieher, Kindsmagd, Kinderdiakonissen, Kleinkinderlehrerin, Kindergärtnerin, Erzieherin, etc.

1970er, 1980er Jahre (West): Zentrale feldbezogene Entwicklungen und Themen

In Berlin (West) werden bereits 1974 und 1977 Kindertagesstättenentwicklungspläne (KEP I und II) herausgegeben⁸⁷, in denen die pädagogischen Funktionen der Krippe anerkannt werden und es wird beabsichtigt diese zu „*pädagogisch und bildungspolitisch hochwertigen Institutionen*“ (Grossmann/Kallert 1983: 69) zu entwickeln (vgl. Beller 1998: 923). In Publikationen wird die Altersgruppe (0-3 J.) neben dem Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit mit Kindergartenkindern vereinzelt mitdiskutiert, eine flächendeckende Rezipierung dieser Arbeiten im gesamten Bundesgebiet, lässt sich jedoch nicht verzeichnen (vgl. Dollase 1978). Im Jahr 1975 beginnt Kuno Beller (1919-2010) an der Freien Universität Berlin zu lehren, erhält 1978 einen Lehrstuhl für Kleinkindpädagogik und baut das Institut für Kleinkindpädagogik auf (Emeritierung 1993). Seine Lehr-/Forschungstätigkeiten im Bereich der Kleinkindpädagogik prägen das Feld zunehmend (vgl. Beller 1979: 66 ff.; 1998: 924 ff.). Eine erste Bestandsaufnahme zur Situation der Tagesbetreuung von Mädchen und Jungen zwischen 0 und 3 Jahren führt das deutsche Jugendinstitut (DJI) von 1976 bis 1979 durch. Bei einem Großteil der untersuchten Krippen können Mängel bzw. ungünstige Voraussetzungen wie ein unzureichender Bewegungsspielraum (i. d. R. haben Gruppen nur einen Raum, der daher zwischen den Spiel-, Schlaf- und Essensphasen umgeräumt werden muss) oder eine zu hohe Gruppenstärke festgestellt werden. Zudem wird aufgezeigt, dass im Vergleich zu anderen Institutionen, die Arbeit wenig als pädagogische Tätigkeit anerkannt wird und das Personal über deutlich geringere Qualifikationen verfügt (Kinderpflegerinnen sowie teilweise Kinderkrankenschwestern). Für ihre Arbeit erhalten die „Krippenbetreuerinnen“ eine geringere Vergütung als die Kolleg*innen in den Einrichtungen anderer Altersgruppen (vgl. Schneider 1982: 737 ff.). Argumentiert wird der Bedarf nach weiteren Forschungsarbeiten zur Erhebung wissenschaftlicher Aussagen über die Auswirkungen von Krippenbetreuung, höheren Investitionen in den Krippenbereich, einem positiven Leitbild für Krippenerzieher*innen und den Blick auf die Kinder (vgl. Scheider 1982: 740 ff.). Der wissenschaftliche Diskurs wird insgesamt stark von Wissenschaftler*innen anderer Bereiche, wie Kinderärzt*innen und -psychiater*innen, dominiert. Im Fokus der Argumentationen stehen die negativen Folgen eines Krippenbesuchs und einer frühen Abwesenheit der Mutter (vgl. Paterak 1999: 192; Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008: 95). Gestützt werden diese Argumentationen z. B. durch Ergebnisse der Hospitalismusforschung⁸⁸ von Spitz (1887-1974) und der Bindungsforschung⁸⁹ von Bowlby (1907-1990; vgl. Berger 1991 ff.: 20). Die (lauten) Diskussionen im Feld (West), bleiben, auch bedingt durch die (Familien-)Politik, in den nachfolgenden Jahren ausgerichtet auf den Nutzen und die Gefahren von

⁸⁷ vom Senator für Familie, Jugend und Sport

⁸⁸ Der Fokus liegt auf den Auswirkungen von Säuglingsbetreuung mit mangelnder individueller, emotionaler, kognitiver, sensorischer und motorischer Stimulierung (vgl. ebd.).

⁸⁹ (Wichtigkeit der frühen Familien- bzw. Mutter-Kind-Bindung für gute Entwicklungschancen der Kinder (vgl. ebd.)).

Krippeneinrichtungen, während internationale Forschungsergebnisse Krippenerziehung positiv werten und die Bedeutung einer Frühpädagogik (0-3 J.) und notwendige qualitative Voraussetzungen hervorheben (vgl. Berger 1991 ff: 21). Schneider (1993) hebt beispielsweise hervor, dass es Mitte der 1970er Jahre zwei wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung der (frühpädagogischen) Arbeit in den Kinderkrippen (West) gibt, die das Feld, aus diesem heraus, in Bewegung setzen:

„Als Mitte der siebziger Jahre die ersten Reforbemühungen einsetzen, gab es noch kaum pädagogische Überlegungen für gute Betreuungsbedingungen, und die Fortbildung für KrippenerzieherInnen stecken gerade in den Anfängen. Das der Teufelskreis durchbrochen werden konnte, ist vor allem KrippenerzieherInnen zu verdanken, die von sich aus die Initiative ergriffen haben, in ihren Gruppen bessere Betreuungsbedingungen zu schaffen – zunächst ohne jede Unterstützung“ (Schneider 1993: 6).

Ausgehend von den Entwicklungen in den Kindergärten beginnen die Krippenerzieher*innen z. B. damit, die Raumkonzepte zu überarbeiten (die sterilen Räume erhalten eine neue Farbgestaltung, gemütlicher Ecken, etc.). Parallel werden neue Vorstellungen über das „zusammenleben von Kindern in den ersten Lebensjahren“ (ebd.) durch die aufkommenden Initiativen von Eltern und Erzieher*innen bei der Gründung von Baby-/Kleinstkinderguppen, auch mit der Unterstützung von Fachberatung und Fortbildung, zunehmend im Feld verbreitet⁹⁰ (vgl. Schneider 1993:6 f.). Der wachsende Wunsch der Eltern, ihren Kindern Möglichkeiten des Auffachsens in der Gruppe bereits vor dem dritten Lebensjahr zu ermöglichen (Kindergarten), wird mit den sich zunehmend veränderten gesellschaftlichen Bedingungen begründet:

„Veränderte Sozialisationsbedingungen die die Erfahrungsräume von Kindern schmälern (wie z. B. die Verringerung der Anzahl der Bezugspersonen, von Erwachsenen und von Kindern im Zusammenleben von Familien und in der Nachbarschaft, die Technisierung des Haushaltes, die kinderfeindlichen Wohn- und Umweltbedingungen, die Erwerbsarbeitsbedingungen von Eltern) führen dazu, daß der Stellenwert familienerweiternder Erziehung neu überdacht werden muß“ (Schneider 1993: 7).

Vor diesem Kontext so Schneider (1993) besteht die Notwendigkeit, weitere Reformimpulse durch die Transparentmachung der bereits in den Praxen existierenden positiven Beispiele zu setzen und damit auch einem vorhandenen „Negativ-Bild“ entgegenzuwirken (vgl. ebd.; Piepho/Irskens/Schmauch 1983: 78 ff.). Zur Verbesserung pädagogischer Arbeit in den „Krippen“ werden verstärkt u.a. auch die Ansätze von Pikler (1902-1984) und das Modell Reggio Emilias herangezogen (vgl. Beller 1998: 924 ff.).

⁹⁰ Auch aufgrund der Unterversorgung steigen insbesondere in den Städten die Anzahlen der eröffneten Kinderläden und die Inanspruchnahme von Tagesmüttern (vgl. u.a. Jurczyk 2005: 15).

Born/Krüger/u.a. veröffentlichen im Jahr 1985 den Projektbericht zu ihrer Studie über „Berufstätige Mütter – zwischen Arbeitsplatz und Kinderkrippe“⁹¹. In der Stadt Bremen untersuchen sie die Situation der Tagesbetreuung von Kindern zwischen null und drei Jahren und zeigen dabei u.a. nachdrücklich auf, wie die Bedarfe und Wünsche der Eltern im Widerspruch zur „politisch angewiesenen“ Vergabe der Krippenplätze stehen: „In Krippen⁹² sollen Kinder nur dann aufgenommen werden, wenn sie aus zwingenden Gründen weder in der eigenen Familie noch in einer Tagespflegestelle betreut werden können“ (Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen 1977: 263, zitiert aus Born u.a. 1985). Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen hingegen, dass unter den Eltern eine Betreuung in der Familie (Nachbarn, Bekannte, etc.) „eher als Notlösung“ betrachtet wird. Das Betreuungsarrangement über das „soziale Netz“ besitzt für die befragten Eltern vielfach keine zufriedenstellende Funktionsfähigkeit (Abhängigkeit von der zeitlichen Verfügbarkeit einbezogener Personen, 25 % müssen mehrere Betreuungsarrangements koordinieren) und wird daher überwiegend auch nur von denen genutzt, die andere Betreuungsformen (z. B. Eltern-Kind-Gruppe) nicht finanzieren können⁹³. So wird herausgestellt, dass die Inanspruchnahme des „sozialen Netzes“ als „erzwungene Alternative“ für fehlende öffentliche Angebote „in seiner heutigen Form sozialisatorischen Ansprüchen an eine gute Kinderbetreuung“ (Born u.a. 1985: 156 f.) kaum standhalten kann (vgl. ebd.). Das sich ab Mitte der 1980er Jahre entwickelnde staatliche Umdenken (Bedarfe der Familien, Anerkennung aktueller Forschungsergebnisse) fließt in den siebten Jugendbericht (1986) ein und die Kommission spricht sich dafür aus, dass der Charakter einer „Notlösung“ außerfamiliärer Betreuungsmöglichkeiten für „unter 3 jährige Kinder“, einhergehend mit der Annahme, dass diese mit Nachteilen für die Kinder verbunden wären, „in ihrer pauschalen Form nicht aufrechtzuerhalten“ (Sachverständigenkommission Siebter Jugendbericht 1986: 36) sei. Im achten Jugendbericht (1990) werden vier Jahre später, auch die zu geringen Kapazitäten verdeutlicht⁹⁴ (vgl. Sachverständigenkommission Achter Jugendbericht 1990: 96). Die Versorgungsquote (je 100 Kinder) liegt im Krippenalter 1980/1985 bei 1,5 % (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 34), wobei insbesondere in den Städten um 1980 bereits große Unterschiede in der Versorgungsquote existieren (Bremen 8,8 %, West-Berlin 18,9 %⁹⁵ und Frankfurt 6,2 %

⁹¹ Die ersten Ergebnisse aus einem Projekt der Universität und Arbeiterwohlfahrt Bremen (Nov. 1982-Okt. 1985) mit einer Teiluntersuchung zum Bereich der öffentlichen und privaten Kleinstkindbetreuung sowie einem Teilprojekt zur Berufstätigkeit von Müttern mit kleinen Kindern (vgl. ebd.).

⁹² In „Krippen“ können in Bremen für Kinder von 8 Wochen bis zu 3 Jahren betreut werden (vgl. ebd.).

⁹³ Siehe auch Grossmann/Kallert (1983: 12 f.): Kinderkrippe in der Großstadt, Fallstudie. Frankfurt.

⁹⁴ Der Versorgungsgrad steigt nur langsam, 1950 bei 0,4 %, 1960 und 1970 bei 0,7 %, 1980 bei 1,6 % und auch 1990 lediglich bei 1,8 % für alle Kinder zwischen 0 und 3 Jahren. Das vorhandene Platzangebot in Krippen ist daher auch für Kinder erwerbstätiger Mütter nicht ausreichend (1970: 2,5 %, 1980: 4,9 % und 1990: 5,3 %).

⁹⁵ Steht in der Versorgung an erster Stelle, kann allerdings durch die bereits erwähnten (Bildungs-) Politischen Bestrebungen und die Beitragsfreiheit für die Eltern, den Bedarf dennoch nicht decken (vgl. ebd.).

von denen 4 % städtische Kinderkrippen besuchen und 1,8 % private Krabbelstuben; Grossmann/Kallert 1983: 12 f.).

Unterstützend zu der Veröffentlichung und Aufbereitung nationaler und internationaler Forschungsergebnisse und Theorien werden Fortbildungen konzipiert, Fortbildungskonzepte entwickelt und zur Diskussion gestellt (z. B. Broich-Oppert/Schiemann/Voigt-Buchholz 1980⁹⁶; Piepho/Irskens/Schmauch 1983), Lehrbücher für die Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Erzieher*innen erarbeitet (u.a. Pousset/Schachtmeyer 1986; Petersen 1991/'89⁹⁷) und Publikationen mit Impulsen für die Weiterentwicklung der Praxen (u.a. Bodenburg/Grimm 1986; Schneider 1989/'93; Bodenburg 1992) veröffentlicht. Der feldbezogene Diskurs über aktuelle Praxen/Erfahrungen liegt u.a. in Form von Tagungsdokumentationen (u.a. Frauenknecht/Irskens 1979; Berliner Fachtagung für die Krippenpraxis 1979⁹⁸) vor und bietet den Akteur*innen auf den verschiedenen Ebenen des Feldes (Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Fachberater*innen, den Mitarbeiter*innen in den Einrichtungen sowie Trägern, Fachvereinen, der Politik aber auch Eltern; Öffentlichkeitsarbeit) die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit und damit zum Lernen⁹⁹:

„Berufliche Fortbildung gilt als wichtiger Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung beruflicher Leistungsfähigkeit und soll die Fachlichkeit des Berufsvollzuges sichern. Äußeres Zeichen der wachsenden Bedeutung des Postulats des „life-long-learning“ zeigt sich unter anderem in der Veröffentlichung zahlreicher Zeitschriftenartikel und umfangreicher Publikationen zu diesem Thema“ (Irskens 1984: 36).

Passend zu den intensiven feldbezogenen Entwicklung in den 1980er Jahren, wird damit die Wichtigkeit kontinuierlicher, lebenslanger Lernprozesse¹⁰⁰ der Frühpädagogischen Fachkräfte argumentiert.

*Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in nach 1990*

Durch den Bildungsföderalismus ist die Ausbildungsstruktur (Dauer, Inhalte, Ausbildungsschwerpunkte etc.) der (überwiegend) vollzeitschulischen Ausbildung zur* staatlich anerkannten Erzieher*in, in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gegliedert (vgl. Gängler/Wustmann 2004: 99; Janssen 2010). In der durchschnittlich dreijährigen vollzeitschulischen Ausbildung zur*m Erzieher*in¹⁰¹ sollen die Schüler*innen

⁹⁶ „Arbeitsfeldbezogene Fortbildungen am Beispiel eines Seminars für Erzieher in Krippen“, pädagogische Arbeitsstelle deutscher Volkshochschulverband.

⁹⁷ Die zweite Jahreszahl verweist auf das Veröffentlichungsjahr der ersten Auflage.

⁹⁸ Herausgegeben vom Senator für Familie, Jugend und Sport, Referat Kindertagesstätten.

⁹⁹ Zu den zentralen Themen gehören z. B.: Tagesbetreuung in altersgemischten Gruppen, Organisation der pädagogischen Arbeit, Tagesablauf, Lange Anwesenheitszeiten von Kindern in der Krippe, Bedürfnisse und Entwicklungsgegebenheiten, Wahrnehmung, Sprache, Raumgestaltung, Alltägliche Dinge zum Lernen und Spielen, Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Eltern, Elternarbeit in der Kinderkrippe, das gegenwärtige Platzangebot sowie Kinderfreundschaften im Krabbelalter (vgl. ebd.; Schneider/Wüstenberg 1993; Grossmann/Simon-Hohm 1983).

¹⁰⁰ Siehe u.a. Lucius 1983, Ebert 1995: 137.

¹⁰¹ Niedersachsen hat z. B. eine vollzeitschulische Ausbildung von vier Jahren: zwei Jahre Berufsfachschule und zwei Jahre Fachschule für Sozialpädagogik.

erlernen, in den verschiedensten sozialpädagogischen Feldern/Einrichtungen, wie beispielsweise in der Krippe, Kindertagesstätte, in der Jugendarbeit, in Grundschulen (persönliche Assistent*in von Schüler*innen) oder auch in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie, selbständig tätig zu werden. Die Eingangsvoraussetzungen umfassen überwiegend einen mittleren Schulabschluss sowie eine berufliche Vorbildung (in Niedersachsen z. B. die Ausbildung zur Sozialassistent*in). In den Rahmenvereinbarungen 2000/2002 legt das Kultusministerium disziplin- und fächerübergreifende Lernbereiche fest¹⁰². Hinzu kommen i. d. R. allgemeinbildende Fächer, die über einen erfolgreichen Abschluss zur Erlangung der Fachhochschulreife führen (vgl. Amthor 2004c: 1 f.). Im Jahr 1996 verabschiedet die KMK eine „*Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenplänen*“. Um den aktuellen Erfordernissen beruflicher Bildung gerecht zu werden, wird die Einführung der Lernfelddidaktik¹⁰³ als zentral gesehen. In der Erzieher*innenausbildung, soll das berufliche, komplexe und mehrdimensionale sozialpädagogische Handeln (nun auch curricular) Ausgangspunkt der Lehr-/Lernprozesse in der Fachschule sein (vgl. KMK 2000, 2007, 2010; Küls 2004: 4; Küls o.J.: 3, Niedersächsisches Kultusministerium 2002: 3;). In Niedersachsen wird die Ausbildung zum Beispiel 2002/2003 über neue Rahmenrichtlinien, auf die Lernfeldorientierung umgestellt. Um die Ausbildung nach dem Lernfeldprinzip zu organisieren, wurden die beruflichen Handlungsfelder der Erzieher*innen aufgearbeitet, in einzelne Lernfelder strukturiert, die dann wiederum inhaltlich erarbeitet wurden. Da alle Lehr-/Lernprozesse möglichst handlungsorientiert gestaltet und von konkreten beruflichen/praxisnahe Problemstellungen ausgehen sollen, müssen die Lehrer*innen in den Fachschulen konkrete Lernsituationen für die einzelnen Lernfelder individuell (für eine bestimmte Lerngruppe, unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten, etc.) und zielgruppenspezifisch (z. B. IBEB (0-3 J.) oder Jugendarbeit) erarbeiten. Auch die Lehrbücher werden in der Folge entsprechend der didaktischen Orientierung in den sozialpädagogischen Ausbildungen überarbeitet bzw. neu veröffentlicht¹⁰⁴ (vgl. Küls o.J.: 5; Niedersächsisches Kultusministerium 2002: 3). Im Jahr 2011 (aktualisiert 2017) wird das „*Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*“ verabschiedet. Die Kompetenzbeschreibungen zu den definierten Handlungsfeldern, orientieren sich am Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (vgl. KMK 2017b: 03). In

¹⁰² Kommunikation und Gesellschaft, sozialpädagogische Theorie und Praxis, musisch-kreative Gestaltung, Ökologie und Gesundheit, Organisation, Recht und Verwaltung, Religion/Ethik nach dem Recht der Länder.

¹⁰³ Lernfelder werden von der KMK wie folgt definiert: „*Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation*“ (KMK 2007: 17).

¹⁰⁴ Von Bodenburg/Kollmann erscheint 2009 beispielsweise ein Lehrbuch mit dem Fokus auf die „*Frühpädagogik- arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren*“.

Niedersachsen treten z. B. zum März 2016 für die Fachschule Sozialpädagogik neue, modularisierte Rahmenrichtlinien in Kraft, die an berufsbezogenen Lernbereichen orientiert sind (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016).

1990er/2000er: zentrale feldbezogene Entwicklungen und Themen

Mit dem Inkrafttreten der "Konvention über die Rechte der Kinder" im Jahr 1990 (von den Vereinten Nationen 1989 verabschiedet) wird eine Veränderung des Bild des Kindes eingeleitet, das Kinder als Subjekte und Träger eigener Rechte anerkennt. Ein Jahr später wird im KJHG (1991) zwar eine bedarfsgerechte Erweiterung eines qualitativ guten Erziehungs- und Betreuungsangebotes für Mädchen und Jungen festgeschrieben, allerdings ohne Präzisierung der Ausbaubestimmungen, so werden in den westlichen Bundesländern zunächst keine merkbaren Reformen im Bereich der IBEB (0-3 J.) initiiert und die Versorgungsquote nimmt im folgenden Jahr (1992) nur um 3 % zu (vgl. DJI 2004: 292; Paterak 1999: 176, 292). In den neuen Bundesländern werden Kinderbetreuungsplätze durch demographische Veränderungen abgebaut (vgl. DJI 2004: 47; Ahnert 1998: 37) und vorhandene Kapazitäten werden umgewandelt („Krippen“ und Kindergärten werden z. B. zu Kindertagesstätten für Kinder von null bis sechs Jahren; vgl. Weber 1996: 225). Vor dem Hintergrund des niedrigen Platzangebotes wird 1992 mit der Erhöhung des Erziehungsurlaubs auf drei Jahre eine Alternative zur Fremdbetreuung geschaffen (vgl. Paterak 1999: 288), die sich (erneut) als kontraproduktiv für eine Beschleunigung der Ausbaubestrebungen (KJHG §24: „bedarfsgerecht“) erweist. Tradierte Rollenbilder und Erziehungsvorstellungen werden dadurch in der Bevölkerung gestärkt, auch weil in der öffentlichen Diskussion die vermeintlich schädlichen Folgen einer frühen Fremdbetreuung im Fokus stehen (vgl. Lill 2009: 1).

Einen neuen Aufschwung hat das Feld erst wieder in den 2000er Jahren durch primär „fachfremde“ Entwicklungen erhalten. Die Ergebnisse der PISA- Studien (ab 2000 im dreijährigen Rhythmus¹⁰⁵) haben dazu geführt, dass Studien und Erhebungen über das Bildungssystem implementiert wurden¹⁰⁶ und ein Fokus auf die Frühe Bildung auch in Kindertagesstätten gesetzt wird, da von einem Zusammenhang zwischen der Gestaltung früher Kindheitsprozesse und einem späterem Bildungserfolg ausgegangen wird. Der gesetzlich vorgegebene Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wird ab 2004 in Bundesländern konkretisiert über Bildungspläne für den Elementarbereich. Die mit dem zunehmenden Ausbau der IBEB (0-3 J.) mit einem besonderen Fokus auf diese Altersgruppe, aktualisiert oder z. B. um Handlungsempfehlungen ergänzt werden (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium 2012). Die Lebensphase der null- bis dreijährigen Kinder und damit einhergehend die Entwicklung der IBEB (0-3 J.) rückt verstärkt ins Zentrum gesamtgesellschaftlicher Aufmerksamkeit (vgl. Jurczyk 2005: 12). Demographische Veränderungen¹⁰⁷, die zunehmende Alterung der Bevölkerung und

¹⁰⁵ ab 2000 im dreijährigen Rhythmus

¹⁰⁶ OECD- (z. B. 2004) Bericht, Bildungsberichten (2006, 2008 und folgende)

¹⁰⁷ Z. B. Geburtenrückgang (1,3 K. pro Frau)

arbeitsmarktbezogene Veränderungen liefern maßgebliche politische und wirtschaftliche Impulse, die Entwicklung des Betreuungsangebotes für Null- bis Dreijährige voranzutreiben. Ungeachtet dessen wird Deutschland in jenen Jahren auch als „Entwicklungsland“ bezeichnet, da die Betreuungsplätze 2004 nur 2,4 % im Westen und 36,6 % im Osten umfassen (vgl. Jurczyk 2005: 11). Der (familien-) politisch „ausgebremste“ Ausbau des Betreuungsplatzangebotes (1956-2004) für Mädchen und Jungen von null bis drei Jahren ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

	1965	1970	1975	1980	1985 1986	1990 1991	1994	1998	2004
Früheres Bundesgebiet	0,6	0,6	1,3	1,5	1,5				
DDR	13,8	23,6	44,2	40,5	49,8				
Östl. Flächenländer ab 1991						52,6	40,0	34,8	36,6
Stadtstaaten ab 1990/1991						26,1	20,7	22,7	28,8
Westl. Flächenländer ab 1990						1,1	1,4	1,9	2,4

Tab. 6 Versorgungsquoten (je 100 Kinder) im Krippenalter nach Region, 1965-2004, Quelle: vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 34.

Vom Konsortium der Bildungsberichterstattung werden 2006 großen Unterschiede beim Platzangebot für Kinder unter drei Jahren zwischen den alten und neuen Ländern herausgestellt und der Entwicklungsstand zusammenfassend wie folgt charakterisiert:

„Im Westen wirkt noch immer eine Tradition fort, die den Verbleib der unter 3-Jährigen in der Familie stützt. Inzwischen ist die Akzeptanz von Angeboten für Kinder im Krippenalter zwar gewachsen; sie werden verstärkt mit Bildung in Verbindung gebracht ('Bildung von Anfang an'). Angesichts der immer noch ausgesprochen geringen Versorgungsquote (...) bleibt dieses Angebot jedoch oft Kindern von erwerbstätigen Eltern vorbehalten, die bei der Zuteilung der knappen Plätze bevorzugt berücksichtigt werden“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 34).

Im Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird einhergehend mit einem zunehmenden Ausbau auch der Bedarf der Fachkräfte nach geeigneten Lehr-/Lernmaterialien wahrgenommen. Im Jahr 2006 erscheint außerdem u.a. das Medienpaket "Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3“, das gemeinsam von der Bertelsmann Stiftung und dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) unter der Beteiligung einer Vielzahl von Autor*innen und Expert*innen entwickelt wurde. Ein zunehmend „geöffneter Diskussionsraum“ über die institutionelle Betreuung, Bildung und Erziehung der 0 bis 3 jährigen Mädchen*Jungen, im Kontext der sich wandelnden Gesellschafts-, bildungs-, familienpolitischen und ökonomischen Entwicklungen sowie der daraus hervorgehenden Argumentationen „veränderte Kindheit(en)“, ermöglicht Fragen gelingenderen Aufwachsens und einer

chancengerechteren Lebensgestaltung neu zu positionieren. In der Folge wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein zentrales Ziel und führt auch zu einem quantitativen Ausbau IBEB (0-3 J.). Thiersch (2011) fasst die Entwicklungen daher demgemäß zusammen, dass das „Vereinbarkeitsmotiv als Ausbaumotiv“ durch das „Bildungsmotiv“ verstärkt wird (Thiersch 2011: 737). Auch das Forschungsfeld konzentriert sich auf diese Bereiche. Viernickel (2012) sondiert die aktuellen Diskurslinien und Forschungsfragen, die sich mit der IBEB (0-3 J.) auseinandersetzen und beschreibt vier Diskurslinien (nicht trennscharf): Den Legitimations-, Wirkungs-, Qualitäts- und Bildungsdiskurs (Viernickel 2012:15 ff.). Seit des Inkrafttretens des TAGs im Jahr 2005 und der weitergehenden Novellierung des SGB VIII durch das KiFöG im Jahr 2008¹⁰⁸ ist die Basis für einen Ausbau von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsplätzen für Mädchen*Jungen zwischen null und drei Jahren geschaffen worden (vgl. BAGLJÄ 2009: 3).

„Nach Vollendung des ersten Lebensjahres hat ein Kind Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. Dieser Rechtsanspruch ist in § 24 Abs. 2 SGB VIII verankert und gilt seit dem 1. August 2013. Für unter Einjährige gilt der Anspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung nur unter bestimmten Bedingungen – zum Beispiel, wenn die Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder arbeitssuchend sind. Der zeitliche Umfang des Anspruchs richtet sich jeweils nach dem individuellen Bedarf“ (BMFSFJ 2020: 9).

Das Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildungen musste ebenfalls mit einem umfassenden quantitativen Ausbau an Kapazitäten und einer qualitativen Weiterentwicklung der Curricula auf allen Ebenen reagieren. Expert*innen im Feld haben früh angemerkt, dass die Fachkräfte unzureichend auf die neuen Anforderungen und Aufgaben in der IBEB mit der Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen vorbereitet sind (vgl. Blank-Mathieu 1991 ff.: 5; Fthenakis 2009: 12). In dieser Phase entstehen parallel, ausgehend von einer Ausschreibung mit dem Titel „PiK Professionalisierung in Kindertagesstätten“, neue kindheitspädagogische Studiengänge. Im Bachelor/Master System werden im Kontext des Projekts, das getragen wird von der Robert Bosch Stiftung (2004), Studiengänge aufgebaut an zwei Universitäten (Universität Bremen, die Technische Universität Dresden) und drei Fachhochschulen (Alice- Salomon- Fachhochschule Berlin, Evangelische Fachhochschule Freiburg, Fachhochschule in Koblenz; vgl. Robert Bosch Stiftung 2009: 15). Neue Impulse im Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildungen werden zunehmend auch durch das Mitte 2007 gegründete WiFF, ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts gesetzt. Das Reformprojekt

¹⁰⁸ Zu Beginn des Ausbaus sieht der Finanzplan vor, dass zum Jahr 2013 für 35% aller Mädchen*Jungen zwischen 0 und 3 Jahren Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geschaffen werden (ca. 750.000 Plätze). Für den Ausbau werden 12 Milliarden Euro benötigt, davon werden ein Drittel der Kosten vom Bund getragen (4 Milliarden Euro). Die restlichen Kosten übernehmen Länder und Kommunen. Ab dem Jahr 2014 beteiligt sich der Bund zur Finanzierung der Betriebskosten dauerhaft mit 770 Millionen Euro jährlich (BMFSFJ 2010: o.S.). In den westlichen Bundesländern müssen zusätzlich 230.000 Plätze neu geschaffen werden um die Ausbauziele des TAG zu erreichen (vgl. BMBFSJ 2008: 7).

bietet Expert*innen aus Politik, Fachpraxis und Wissenschaft einen gemeinsamen Raum, um über Herausforderungen im Feld zu diskutieren und zu beraten. Parallel werden kontinuierlich empirische Studien und Expertisen für das Feld erarbeitet: *„WiFF hat das Ziel, den Bereich der Frühpädagogik als Basis des Bildungssystems zu konsolidieren und damit in Zukunft auch Irritationen durch Deprofessionalisierungsprozesse zu vermeiden“* (König 2014: 114 f.). Im Bereich der IBEB (0-3 J.) bzw. der Frühpädagogik werden die Berichte *„Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen“* (Rauschenbach/Schilling 2010), *„Kinder in den ersten drei Jahren-Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte“* (von Behr 2010) und der *„WiFF Wegweiser Weiterbildung: Kinder in den ersten drei Lebensjahren“*, als erste Arbeiten veröffentlicht.

„Haben wir aus der Geschichte nichts gelernt?“

Durch die Skizzierung historischer Entstehungszusammenhänge zwischen der Entwicklung IBEB (0-3 J.) sowie den Aus-, Fort- und Weiterbildungen Frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland, einhergehend mit den sozialen und politischen Wandlungsprozessen kann verdeutlicht werden, dass gegenwärtige Diskussionen auf den verschiedenen, in einem Lehr-/Lernprozess integrierten Ebenen¹⁰⁹, nur in einem historischen Zusammenhang betrachtet, zu erklären sind. Diese Notwendigkeit stellt ebenfalls von Derschau (1976) heraus:

„Die notwendige Analyse gegenwärtiger Bestrebungen sowie die erforderliche Antizipation möglicher Entwicklungen einer zu verändernden sozialpädagogischen Praxis, zu deren Verwirklichung die Auszubildenden qualifiziert werden müssten, setzt auch eine Analyse der historischen Entwicklungen voraus“ (von Derschau 1976:13 in Metzinger 1993:12).

Eine entscheidende Grundlage, um gegenwärtige Praxen IBEB (0-3 J.), feldbezogene (z. B. Qualität der frühpädagogischen Arbeit, Gesundheitsschutz, Aufgaben der Fachberatung) und gesellschaftliche Entwicklungs- und Diskussionsprozesse (z. B. Gute-KiTa-Gesetz¹¹⁰, Nachhaltigkeit, Digitalisierung) von Beginn der Ausbildung an mitgestalten zu können ist es daher, diese vorab im historischen Gesamtzusammenhang (z. B. (Rollen-) Erwartungen an Fachkräfte, Familie, Institutionen und Ausbildungen) zu reflektieren und aus der bzw. durch Geschichte zu lernen (vgl. von Derschau 1976:13 in Metzinger 1993:12).

¹⁰⁹ Und die dortigen bzw. gelebten (Handlungs-) Praxen, Entwicklungen und Diskussionen, siehe Kap. 6.1.

¹¹⁰ Die Länder werden von 2019 bis 2022 vom Bund mit insgesamt 5,5 Milliarden Euro u.a. bei der Weiterentwicklung der Qualität in Kindertagesbetreuungen unterstützt (vgl. BMFSFJ 2020).

5. Die Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.)

Für eine gelingende Realisierung von Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildung nehmen die Lehrenden eine Schlüsselrolle ein. Ihre Kompetenzen werden als zentrales Qualitätsmerkmal von (Lehr-/Lern-) Angeboten angesehen (vgl. Buschle/Gruber 2018: 15; Iller u.a. 2015: 248 ff.; Hippel, von Reich-Claassen, von Hippel/Tippelt 2009: 14 ff.; Nickolaus 2009: 23; von Hippel u.a. 2010: 17). Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) sind in ihren fachlichen und didaktischen Kompetenzen, insbesondere durch die stark diversifizierten Zugangsmöglichkeiten zu einer lehrenden Tätigkeit im Feld, sehr heterogen (vgl. KOM 2006: 7 f.). Die begrenzt vorliegenden empirischen Untersuchungen und Erhebungen bedingen den deskriptiven Ansatz bei der Charakterisierung der im Feld lehrend tätigen Personen.

Lehrende in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik

Ebert (1994) stellt heraus: „*Was auf die allgemeinbildenden Schulen zutrifft, gilt auch für die Fachschule: Schule ist so gut wie die Ausbildung ihrer Lehrer/Lehrerinnen*“ (Ebert 1994: 27). Lehrende in sozialpädagogischen Bildungsgängen an berufsbildenden Schulen (z. B. Ausbildung von Erzieher*innen) nehmen eine lehrende Tätigkeit primär über einen Vorbereitungsdienst bzw. eine Seminarbildung auf, der/die gem. der föderalen Struktur, in jedem Bundesland unterschiedlich aufgebaut ist¹¹¹. Die überwiegende Anzahl der Lehrenden hat ein fachbezogenes Hochschulstudium (z. B. Master oder Diplomabschluss) absolviert und gelangt über den Quer- oder Seiteneinstieg an die berufsbildenden Schulen¹¹². Zu einem im Verhältnis aktuell noch geringeren Anteil, gibt es auch Absolvent*innen, die das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen (LBS) mit der Fachrichtung Sozialpädagogik und mindestens einem Unterrichtsfach (z. B. Englisch oder Mathematik) studiert haben (ca. ein Viertel des Kollegiums an Fachschulen; vgl. Karber 2018: 238 f.). Die Studierenden eines LBS Studiengangs setzen sich in der Studienzeit parallel zum Fachstudium bereits kontinuierlich mit fachdidaktischen Theorien und Fragen

¹¹¹ In Niedersachsen gliedert sich die Ausbildung beispielsweise in drei Ausbildungshalbjahre, in denen die Ausbildung an Studienseminaren und öffentlichen Schulen bzw. alternativ auch an anerkannten Ersatzschulen der jeweiligen Schulform erfolgt. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst werden in Pädagogik und entweder in einer beruflichen Fachrichtung sowie einem Unterrichtsfach oder in einer beruflichen Fachrichtung und Sonderpädagogik an berufsbildenden Schulen ausgebildet. Die Ausbildung übernehmen Leiter*innen der pädagogischen und fachdidaktischen Seminare, welche selbst die Lehrbefähigung für das jeweilige Fach, in dem sie ausbilden, haben müssen (vgl. APVO-Lehr, Nds. § 5).

¹¹² Rahmende Vorgaben wurden 2013 von der KMK beschlossen: „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ (vgl. KMK 2013).

didaktischer Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik, auseinander¹¹³.

Die Unterscheidung zwischen Quer- und Seiteneinstieg bezieht sich in der Regel auf zwei zentrale Merkmale: Die Gestaltung der Einstiegsphase (Ausbildung in der Schule und am Studienseminar) und die anschließenden Möglichkeiten für das Beschäftigungsverhältnis (vgl. BöfAE 2019:1). Zum Beispiel in Rheinland-Pfalz erhalten die „Quereinsteiger*innen¹¹⁴“ eine Anstellung mit Anwärter*innenbezügen und eine, im Vergleich umfassendere, Seminausbildung, die mit dem „2. Staatsexamen“ abgeschlossen wird. Im Anschluss kann eine Anstellung als Beamte*r auf Widerruf erfolgen. Die „Seiteneinsteiger*innen¹¹⁵“ beginnen direkt mit einer bedeutend höheren Unterrichtsverpflichtung, parallel zu einem verringerten Ausbildungsvolumen (Seminausbildung/Schule). Sie werden direkt nach TV-L eingruppiert und erhalten nach erfolgreicher Prüfung eine „Lehrbefähigung“, die im Anschluss eine Einstellung im Beschäftigungsverhältnis ermöglicht (vgl. Ministerium für Bildung Rheinland Pfalz o.J.: 1). Eine einheitliche Regelung für die Bezeichnung dieser beiden skizzierten Einstiegsmöglichkeiten gibt es zwischen den Bundesländern nicht. In Niedersachsen gibt es beispielsweise die beiden ähnlichen Optionen: „Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst an berufsbildenden Schulen“ und „Direkter Quereinstieg an berufsbildenden Schulen“ (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde o.J. a/b: 1). Grundsätzlich werden (gem. Angabe auf den Internetseiten der Ministerien) die Absolvent*innen eines LBS Studiengangs bevorzugt eingestellt. Ein Quer- oder Seiteneinstieg ist daher nur bei ausgewiesenen „Bedarfsfächern“ möglich. Da die Studienstandorte und die Absolvent*innenzahlen der LBS-Studiengänge Sozialpädagogik, den Bedarf an Lehrkräften kapazitär nicht abdecken können, ist der Seiten-/Quereinstieg in der Fachrichtung Sozialpädagogik (je nach Bedarf in den Ländern) seit Jahren möglich bzw. die Regel. Den aktuellen Modellrechnungen der KMK ist zu entnehmen, dass das Verhältnis vom Lehrereinstellungsbedarf zum -angebot (2019 - 2030) in den berufsbildenden Fächern der Lehrämter für den Sekundarbereich II angespannt ist und der Einstellungsbedarf im Durchschnitt nicht gedeckt werden kann. Der Bedarf in der

¹¹³ Eine vierte Möglichkeit, eine lehrende Tätigkeit an einer berufsbildenden Schule aufzunehmen, kann je nach Bundesland und Bedarf auch über eine befristete Anstellung z. B. als Honorar-Lehrkraft (z. B. für ein Schulhalbjahr) erfolgen.

¹¹⁴ Beispiel Rheinland Pfalz: 24 Monate Ausbildung (Unterrichtverpflichtung im Umfang von 7 Wochenstunden und 5 Wochenstunden Hospitation, 100 Veranstaltungen des Seminars, 5 Unterrichtsbesuche je Fach, Ablegung einer päd. Zusatzausbildung mit Kolloquium nach einem Jahr, Abschluss mit dem 2. Staatsexamen); Voraussetzung: univ. Dipl. oder konsekutiver Masterabschluss (300 ECTS) im gesuchtem Bedarfsfach, allgemeinbildendes Zweitfach mit mindestens 40 SWS oder 60 ECTS ableitbar aus dem Studium, 1 Jahr Berufspraxis (vgl. ebd.).

¹¹⁵ Beispiel Rheinland Pfalz: 24 Monate Ausbildung (Unterrichtverpflichtung ist gestaffelt 12-18 Wochenstunden und zu Beginn 6 Wochenstunden Hospitation, 40 Veranstaltungen des Seminars, 3 Unterrichtsbesuche je Fach, Ablegung einer päd. Zusatzausbildung mit Kolloquium nach einem Jahr, Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg); Voraussetzung: univ. Dipl. oder konsekutiver Masterabschluss (300 ECTS) im gesuchtem Bedarfsfach, (auch berufliches) Zweitfach mindestens 40 SWS oder 60 ECTS ableitbar aus dem Studium, 600 Stunden Berufspraxis (vgl. ebd.).

Fachrichtung Sozialpädagogik wird dabei bundesweit als vergleichsweise hoch eingeschätzt (vgl. KMK 2019: 24 f., 29 f.). Ein Auf-/Ausbau der Standorte, an denen das LBS mit der Fachrichtung Sozialpädagogik grundständig studiert werden kann, muss als langsam bezeichnet werden: Dortmund (1981/82, zuvor Bochum 1969), Bamberg (1978/79), Tübingen (1985), Dresden (seit 2001, zuvor Chemnitz 1993/94), Lüneburg (1996/97) und seit dem Wintersemester 2019/20 gibt es an der Universität Osnabrück, einen weiteren Masterstudiengang „Master of Education“ für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. Niedersachsen ist gegenwärtig das einzige Bundesland, das an zwei Standorten ausbildet¹¹⁶ (vgl. Karber 2014: 40 ff.).

Für die inhaltliche Ausgestaltung der LBS Sozialpädagogik Studienprogramme sind die *„ländergemeinsamen, inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019) grundlegend. Neben dem Qualifikationsprofil werden auch zentrale Studieninhalte und Handlungsfelder beschrieben (vgl. KMK 2019). Zentral ist, dass die Lehrenden dazu in der Lage sind, curriculare Entwicklungs- und Lehr-/Lernprozesse auf der Grundlage aktueller fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse zu gestalten, wie im Absolvent*innenprofil von der KMK kontextualisiert zusammengefasst wird:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachrichtungsbezogene wissenschaftliche und didaktische Kompetenzen. Sie haben ein grundlegendes Wissen der Sozialpädagogik. Ebenso haben sie ein an die dynamischen Entwicklungen des Berufsfeldes anschlussfähiges fachwissenschaftliches sowie berufsfelddidaktisches Wissen. Sie verfügen über grundlegende Fähigkeiten, sich auf der Basis wissenschaftlicher und didaktischer Erkenntnisse in curriculare Gestaltungsprozesse in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik einzubringen. Die Studienabsolventinnen und -absolventen sind in der Lage, Lehr-Lernprozesse im Rahmen sozialpädagogischer Bildungsgänge zu analysieren. Außerdem sind sie darauf vorbereitet, Unterricht unter Einbezug der Anforderungen am Lernort Praxis zu planen und durchzuführen sowie diesen zu reflektieren und zu evaluieren“ (KMK 2019: 100).

Gerade das Letztgenannte stellt noch einmal die Besonderheit sozialpädagogischer Ausbildungen dar, die somit immer mehrperspektivisch, gerade in Hinblick auf die verschiedenen Lernorte und Praxisfelder zu denken sind. In den ländergemeinsamen Anforderungen werden die Arbeitsfelder der Sozialpädagogik konkret benannt, die bei der Konzipierung und Realisierung eines LBS Studiengangs der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik einbezogen werden müssen. Diese umfassen: Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, Kinder- und Jugendarbeit, Familienbildung, Hilfen zur Erziehung, Ganztagsbetreuung, die Schnittstellen zwischen

¹¹⁶ Niedersachsen bietet damit ca. 100 Studienplätze im LBS Sozialpädagogik an. An Studienseminaren für das Lehramt an berufsbildenden Schulen werden aktuell 121 Referendare ausgebildet. Seit Nov. 2019 ist an allen sieben Standorten der Studienseminare ein Seminar für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik eingerichtet (vgl. Eggers 2020: 18).

Kinder- und Jugendhilfe und Ganztagschule sowie die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Beeinträchtigungen (vgl. KMK 2019: 101). Von der Anlage der Arbeitsfelder und Inhalte spiegeln die Studiengänge, die in Deutschland für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik qualifizieren, die Breitbandausbildung der Erzieher*innen wieder. Die Studierenden sollen u.a. dafür qualifiziert werden, prinzipiell in allen Modulen und beruflichen Handlungsfeldern von Erzieher*innen lehrend tätig zu werden, bzw. sich in diese einarbeiten zu können (vgl. ebd.). Das notwendige „breite Profil“ der Lehrenden ist in der Regel ein deutlicher Unterschied zu den Lehrenden im Bereich der Hochschulen, die aufgrund ihrer Kompetenzen überwiegend für die Abdeckung der Lehre in ausgewiesenen Bereichen/Schwerpunkten und Themen berufen, eingestellt und beauftragt werden können. Zentral ist, dass das Feld der Frühpädagogik/IBEB (0-3 J.) in den LBS Studiengängen infolge dieser Anlage regulär nicht in einem Maße implementiert ist, der eine direkte didaktische Aufbereitung der Inhalte ermöglichen würde¹¹⁷. Die Lehrer*innen müssen, wenn sie ein Modul oder eine Lernsituation mit diesem Schwerpunkt unterrichten sollen, in der Regel mit einer grundständigen Erarbeitung und Aneignung, der von den Lernenden notwendig zu erarbeitenden Kompetenzen, beginnen.

Lehrende in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik können ergänzend zu den unterrichtlichen Tätigkeiten auch Aufgaben im Bereich der Vernetzung mit Praktikumsstellen, Qualitätsentwicklung, Lehr-/Prüfungscoordination oder auch leitende Funktionen (z. B. für einen Bildungsgang, Fach) übernehmen.

Lehrende in den Studiengängen der Elementar-/Kindheitspädagogik

Um die siebzig Bachelorstudiengänge gibt es an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschule und Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie an Berufsakademien und dualen Hochschulen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 11 f.). Über die Lehrenden sind nur sehr wenig aggregierte Informationen auffindbar. Dieses könnte u.a. damit zusammenhängen, das Professor*innen/Lehrende z. B. einem Fach/Lehrbereich zugeordnet werden, jedoch keinem Studiengang. Eine zur Identifizierung notwendige Lehverflechtungsmatrix zum lehrenden Personal in einem frühpädagogischen Studiengang, wird von Hochschulen (ggf. auch aus datenschutzrechtlichen Gründen) offenbar nicht veröffentlicht oder evtl. auch nicht erstellt.

Im Rahmen einer Erhebung zu Geschlechterverhältnissen unter dem lehrenden Personal an Berufsakademien und Fachhochschulen (2011/2013) arbeiten Keil u.a. (2015) heraus, dass in den frühpädagogischen Studiengängen die in ihre Befragung einbezogen wurden, auch Lehrende in den frühpädagogischen Studiengängen tätig sind, die „nichtfrühpädagogische“ Professuren bekleiden. Über eigene Erhebungen haben Keil u.a. im Jahr 2015 an allen

¹¹⁷ In den LBS-Studiengängen sind in der Regel grundlegende Module wie Professionsgeschichte der Sozialpädagogik, Institutionengeschichte, Handlungsfelder oder Lern-/Entwicklungspsychologie implementiert, in denen auch Aspekte der Frühpädagogik (0-3)/IBEB (0-3) integriert sind. Außerdem haben die Studierenden z. B. über Abschluss- und Projektarbeiten die Möglichkeit zu einer individuellen Vertiefung in diesem Bereich.

Fachhochschulen insgesamt 55 Professuren ermittelt, die über die ausgewiesene Denomination einen deutlichen Bezug zur Frühen Kindheit/Frühpädagogik ermöglichen. Ergänzend wird die Heterogenität der Herkunftsdisziplinen der Lehrenden in Studiengängen verdeutlicht: „*Da die Frühpädagogik noch nicht in der Lage sein kann, aus sich selbst heraus ihren Professorennachwuchs zu rekrutieren, ist sie auf Importe aus Nachbardisziplinen angewiesen*“ (Keil u.a. 2015: 253). In der Befragung¹¹⁸ werden auch die jeweiligen Herkunftsfächer der Professor*innen, die in den frühpädagogischen Studiengängen lehren, erfasst. Diese sind insbesondere Pädagogik/Sozialpädagogik (40 %) gefolgt von Soziologie (19 %) und Psychologie (15 %), Wirtschaftswissenschaften/Management (6,5 %) sowie mit jeweils unter 4 % Soziale Arbeit, Rechtswissenschaften, Theologie, Gesundheitswissenschaften, Sprachwissenschaften, Philosophie und Naturwissenschaften (vgl. ebd., Pasternack/Hechler 2015: 300). Auch Rauschenbach/Schilling (2013) problematisieren in einem Aufsatz, dass im Zuge des Aufbaus der Studiengänge, die Frage des unzureichendem wissenschaftlichen Nachwuchs in der Frühpädagogik, nicht ausreichend bearbeitet wurde und in der Folge dazu geführt hat, dass

„Professuren der Frühpädagogik vielfach nicht besetzt werden oder (...) unter weitestgehender Flexibilität fachwissenschaftlich von den Rändern her besetzt [wurden]. Zudem bildet ein nahezu identischer Personenkreis ein Bewerberkarussell mit raschen Standortwechseln“ (Rauschenbach/Schilling 2013: 114).

Deutlich wird durch diese exemplarischen Skizzierungen, dass davon ausgegangen werden muss, dass das Profil der Lehrenden in den Studiengängen der Frühpädagogik im Bezug auf die individuelle fachwissenschaftliche und damit auch fachdidaktische sowie hochschuldidaktische Qualifizierung höchst unterschiedlich ist/sein kann und dieses in der Folge ggf. auch z. B. zu je unterschiedlichen Schwerpunktsetzung im Rahmen der eigenen Lehre (und Forschung) im Kontext der frühpädagogischen Studiengänge führen könnte.

Gemeinsam haben alle Lehrenden an den Hochschulen, dass sie klassischerweise neben den lehrebezogenen Tätigkeiten (Vorbereitung, Durchführung, Evaluation der eigenen Lehrveranstaltung, Betreuung von Projekt-/Abschlussarbeiten, etc.) auch Aufgaben, der Organisation und Koordination von Studienprogrammen, der akademischen Selbstverwaltung (z. B. Gremienarbeit), der Studienfachberatung der Öffentlichkeitsarbeit, Netzwerkarbeit oder auch Aufgaben zur Sicherstellung der Qualität in der Lehre und in der Forschung übernehmen. Dem primären Auftrag der Hochschule in Lehre und Forschung entsprechend, gibt es unter den Lehrenden große Unterschiede im abzuleistenden Lehrdeputat (vgl. Rauschenbach 1997: 280). So lehren Professor*innen an Universitäten um die acht oder neun Stunden, an Pädagogischen Hochschulen ca. 12 Stunden und Professor*innen an Berufsakademien und Fachhochschulen wöchentlich um die 18 Stunden (zum Vergleich, Lehrer*innen an Fachschulen leisten im Durchschnitt mehr als 20 Stunden).

¹¹⁸ Von 46 angeschriebenen Berufsakademien/Fachhochschulen haben 22 auch Angaben zur fachlichen Herkunft der Professor*innen gemacht (vgl. Pasternack/Hechler 2015: 300).

Pasternack/Schulze (2010) argumentieren, dass durch die großen Unterschiede, die kalkulatorisch zwischen 55 % Forschungsanteil in der Arbeitszeit von Universitätsprofessor*innen und 5 % der Professor*innen an Fachhochschulen liegen, auch von entsprechend unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre auszugehen ist (vgl. Pasternack/Schulze 2010: 62).

Fachschule vs. Hochschule: Differente Aufträge der Lehrenden in Forschung und Lehre

Neben den unterschiedlichen Stufen, auf denen die Lehrenden in der beruflichen Bildung und an Hochschulen tätig sind und die damit einhergehenden differenten Anforderungen, die sich aus dem jeweiligen Systemen der Organisationen Schule/Hochschule für die Lehre argumentieren lassen (z. B. curriculare Vorgaben, Unterschiede in der Lernkultur, Qualifikationsniveau gem. DQR/HQR), ist insbesondere der Auftrag der Lehrenden, bezüglich eigener Forschungstätigkeiten im Rahmen der Anstellung, ein deutliches Unterscheidungsmerkmal. In einem Vergleich der Fachschul- und Hochschulausbildungen führen Pasternack/Schulze (2010) an, es sei charakteristisch für ein Hochschulstudium, dass die Lehrenden in „*wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen*“ (Pasternack/Schulze 2010: 26) sind. Die Realisierung forschungsorientierter Lehre, wird je nach Aufgabe und Funktion des Lehrpersonals (z. B. Professor*in, Postdoc, Wissenschaftliche Mitarbeiter*in) unterstützt durch ausgewiesene Stellenanteile, die parallel zur Lehre, für Forschungen genutzt werden sollen. Je nach Hochschultyp (Universitäten, Fachhochschulen, etc.) gibt es anteilig auch Lehrende, die in der Regel bereits über eigene Erfahrungen in der Forschung verfügen, im Rahmen der Stelle jedoch auf die Lehre fokussiert sind (z. B. Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragte). Statistiken über eine deutschlandweite Promotionsquote oder die Forschungserfahrungen der Lehrenden an Fachschulen liegen nicht vor, werden jedoch auf der Grundlage eigener Erhebungen als „große Ausnahme“ bezeichnet, die vom Umfang ähnlich eingeschätzt wird, wie die Promotionsquote von Gymnasiallehrkräften. Lehrende an Fachschulen haben keinen eindeutigen Auftrag zur Forschung und demnach auch keine diesbezüglich ausgewiesenen Stellenanteile. Für die Lehrenden an Fachhochschulen und insbesondere die Lehrenden in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik ist es aufgrund des höheren Lehrumfangs bedeutend herausfordernd(er), die eigene Lehre kontinuierlich am neusten Forschungs-, Wissens- und Erkenntnisstand auszurichten. Auch im Kontext der auf allen Stufen der Aus- sowie Fort- und Weiterbildung diskutierten Formen des „Forschenden Lernens“ (vgl. Huber 2009: 28; Sabla 2017b: 18 ff.) muss davon ausgegangen werden, dass die Vorerfahrungen der Lehrenden und ihre Eingebundenheit in Forschungsaktivitäten, auf die Planung/Einbeziehung Forschenden Lernens in die eigene Lehre Einfluss nehmen. Als besonders wird es daher von Pasternack/Schulze gewürdigt, dass es dennoch Schulen gibt, die auch gemeinsam mit den Lernenden beispielsweise über Lehrforschungsprojekte in der praxisbezogenen (Evaluations-) Forschung aktiv sind. Hervorgehoben werden die Forschungsaktivitäten des Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, da sie auch über die regelmäßigen Publikationen ihrer Forschungstätigkeiten, einen Beitrag zum fachlichen Diskurs leisten (vgl. Pasternack/Schulze 2010: 25 ff.; Pasternack 2015: 75 ff.). Bedeutend ist dieses

insbesondere vor dem Hintergrund, dass auch im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.), eine forschende Haltung und Lehr-Lernprozesse, in denen Lehrende und Lernende zu fokussierten Themen gemeinsam forschen, als wichtig markiert werden (vgl. Bekemeier 2011:136). Nentwig-Gesemann u.a. (2012) argumentieren ebenfalls, dass für die Herausbildung einer professionellen, forschenden Haltung im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, Ansätze und Methoden des forschenden Lernens einhergehend mit biografischen Selbstreflexionen (Biografiearbeit), zentrale Elemente der Lehr-Lernprozessgestaltung sind (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2012: 19).

Lehrende im Feld der Fort-/Weiterbildung

Über das Personal in der Weiterbildung liegen trotz bedeutender Aufgaben im Kontext der Begleitung von (lebenslangen) Lehr-Lernprozessen der Frühpädagogischen Fachkräfte, eine nur geringe Anzahl an Informationen vor, da es nur einzelne Untersuchungen mit dem Fokus auf diesem Feld gibt (zuletzt überwiegend im Kontext der WiFF erarbeitet) (vgl. Buschle/Gruber 2018: 49 f.). Im Bereich der Fort-/Weiterbildung (IBEB und Frühpädagogik 0-3 J.) verfügen die Lehrenden über sehr unterschiedliche Lehrqualifikationen/-portfolios; sowohl in Bezug auf die fachliche und fachdidaktische Qualifikation als auch hinsichtlich der formalen Bildungsabschlüsse. Von staatl. anerkannten Erzieher*innen bis zur Professor*in sind auf den verschiedenen Stufen (Fort-Weiterbildung, Hochschule) alle (formalen) Qualifikationen und Abschlüsse vertreten (Buschle/Gruber 2018: 28). Themenspezifisch finden sich für einzelne Module/thematische Schwerpunkte auch Lehrende z. B. mit einem fachlichen Schwerpunkt in der Psychologie. Gemeinsam mit den Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) haben die Lehrenden in der Fort- und Weiterbildungen, dass es keine einheitliche Berufsbezeichnung im Feld gibt: Weiterbildner*in, Bildungsreferent*in, Dozent*in, Erwachsenenbildner*in, Referent*in oder Kursleiter*in sind nur einige der möglichen Bezeichnungen, die eine lehrende Tätigkeit in der Fort- und Weiterbildung beschreiben können (vgl. Buschle/Gruber 2018: 28).

Baumeister/Grieser (2011) haben, primär über eine Dokumentenanalyse, Programmangebote von großen Fort- und Weiterbildungsanbietern im Bereich der Frühpädagogik analysiert¹¹⁹, bei der Anbieter*innen eingeschlossen wurden, wenn sie mehr als 30 Angebote/Kurse im Bereich der Frühpädagogik im Programm hatten (vgl. Baumeister/Greiser 2011: 9 f.). Die Auswertungen bezüglich der ausgewiesenen Qualifikationen der Referent*innen (78,4 % sind weiblich) zeigt, dass die überwiegende Anzahl der Lehrenden (Kursleiter*innen) eine Qualifikation als Sozialpädagog*innen (25,6 %) oder Pädagog*innen (16,9 %) haben, gefolgt von ausgebildeten Erzieher*innen oder Kinderpfleger*innen (14 %). Noch 6 % der Dozent*innen sind Psycholog*innen

¹¹⁹ Analysiert wurden 96 Programme print/online mit 8.693 identifizierten Angeboten und 9.802 Aufträgen an Referentinnen, bei denen in 7.314 Fällen der Beruf der Referent*innen angegeben wurde.

(Korrelation zum Thema wird deutlich) oder aus den weiteren Berufsfeldern wie Sozialarbeit, Ergotherapie oder Heilpädagogik¹²⁰. Außerdem wird aufgezeigt, dass 83,3 % der Fortbildungen von einer Referent*in allein gestaltet werden. Bei 13,5 % der Angebote sind zwei Personen eingebunden und zu einem kleinen Anteil (3,2 %) gibt es auch Seminarreihen oder Ringvorlesungen unter den Angeboten, bei denen insgesamt mehr als zwei Referent*innen in einem Angebot eingebunden sind (drei bis zwölf). Fokussiert auf das Qualifikationsniveau werden demnach 49,6 % dieser Angebote von Akademiker*innen (sozial-/heilpädagogische Qualifikation), 22,8 % von Akademiker*innen anderer Fachrichtung und 13,3 % von Lehrenden mit einer sozialpädagogischen Berufsausbildung (z. B. Erzieherinnen, Heilpädagoginnen)¹²¹ realisiert. Erkenntnisreich ist, dass bei nur 71,6 % der Kurse eine Qualifikation der Referent*innen angegeben wurde. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass den Referent*innen eine entscheidende Rolle für gelingende Lehr-/Lernprozesse zugewiesen wird, wäre hier eine größere Transparenz notwendig (siehe Qualität der Angebote von Fort- und Weiterbildungen; vgl. ebd. 31 ff.).

Eine ebenfalls 2011 veröffentlichte Erhebung¹²² macht ergänzend den Umfang des haupt- und nebenberuflichen Beschäftigungsverhältnisses im Feld der Fort-/Weiterbildungen (Frühpädagogik) transparent. Demnach sind vier Fünftel der Beschäftigten nebenberuflich tätig, wobei sich die Unterschiede über die Trägerschaft deutlich aufzeigen lassen. Die Relation der haupt-/nebenberuflich Beschäftigten liegt demnach beispielsweise bei freigeinnützigen Trägern bei 1 zu 3,8 und bei öffentlichen Trägern bei einem Verhältnis von einem hauptberuflich Beschäftigten zu 6,1 nebenberuflich Beschäftigten.¹²³ Eine Auswertung der Qualifikationen der Dozent*innen zeigt in dieser Studie ein ähnliches Verhältnis und weist den Dozent*innen einen hohen Akademisierungsgrad aus: die meisten Lehrenden verfügen über einen einschlägigen sozial-/heilpädagogischen Abschluss auf Hochschulniveau, ein Fünftel der Lehrenden sind mit einer überwiegend sozialpädagogischen Berufsausbildung als höchsten formalen Bildungsabschluss tätig und ein im Verhältnis kleinerer Anteil der Lehrenden ist 2010 noch mit einer anderen hochschulischen oder beruflichen Qualifikation im Feld tätig (vgl. Behr/Walter 2010: 12). Buschle/Gruber (2018) können ergänzend zeigen, dass das im Feld lehrende Weiterbildungspersonal ein durchschnittliches Lebensalter von 50,5 Jahren hat (die eigenen Ergebnissen spiegeln sich in den Erhebungsergebnissen des repräsentativen wpersonalmonitors von 2016 wieder; vgl. Buschle/Gruber 2018: 49 f.; Martin 2016a).

¹²⁰ Sozialpädagogin (Diplom, M.A.; 25,6 %), Pädagogin (Diplom, M.A.; 18,0 %), Erzieherin, Kinderpflegerin (14,0 %), Psychologin (Diplom, M.A.; 6,0 %), Sozialarbeit bzw. Soziale Arbeit (Diplom, M.A., BA; 1,9 %) Ergotherapie / Physiotherapie; (1,5 %), Heilpädagogik (Diplom, M.A.; 1,4 %), Sonstige Studiengänge (19,2 %), Sonstige Berufe mit fachbezogenem Hintergrund (8,7 %), Sonstige Ausbildungsberufe (2,0 %).

¹²¹ sowie 3,5 % mit Sonstigen Berufsausbildung und 10,8 mit Sonstigen spezielle Befähigung (z. B. Kunstpädagogin).

¹²² Über eine Befragung von etwa 500 Weiterbildungsanbietern im Zeitraum Nov. 2009-März 2010 werden 7.073 tätige Personen erfasst (Behr/Walter 2010: 12).

¹²³ Dieses Verhältnis spiegelt sich auch bei den Interviewpartner*innen wieder.

Lehrende im Bereich der Fort- und Weiterbildung übernehmen je nach Anbieter, Träger und Funktion (z. B. Leitung) bei dem sie tätig sind, neben den primär lehrebezogenen Aufgaben: Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer*innen/Lehrenden identifizieren, Lernberatung, Evaluation, Durchführung von Prüfungen, ggf. auch weitere Aufgaben in den Bereichen Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Programm- und Angebotsplanung, Beratung oder Managementaufgaben (Buschle/Gruber 2018: 15 f.). Als zentral für gelingende Fort- und Weiterbildungen zeigt sich, dass das lehrende Personal über Qualifikationen im Bereich Pädagogik, Didaktik und Erwachsenenbildung verfügt und Weiter-/Nachqualifikationen in diesem Bereich, neben einer kontinuierlichen fachlichen Fortbildung, anstrebt (vgl. von Hippel 2011: 254; Buschle/Gruber 2018: 47 ff.).

Fort-/Weiterbildung der Lehrenden

Auf bildungspolitischer Ebene wird in einer Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften: „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“¹²⁴, der Bereich der Erwachsenenbildung, als „wichtige Komponente des lebenslangen Lernens“ (KOM 2006: 1) erklärt. Für die Qualität der Bildung wird die berufliche Weiterentwicklung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals daher als bedeutend markiert (vgl. KOM 2006: 7 f.). Die Aktivitäten und Investitionen des lehrenden Personals in Fort- und Weiterbildungen, in die eigene Fort-/Weiterbildung und Professionalisierung, werden auch im Feld der Frühpädagogik, als Beitrag zur Qualitätsentwicklung/-sicherung der Angebote und damit der Lehre gefasst. Ähnlich wie bei den Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) gibt es allerdings auch für die Lehrenden in der Fort- und Weiterbildung, keine einheitlichen Anerkennungs-/Zertifizierungssysteme (vgl. Hippel u.a. 2010:17 ff., Buschle/Gruber 2018: 49 f.). Buschle/Gruber (2018) zeigen auf, dass sich 95 % der befragten Lehrenden in der Fort- und Weiterbildung (N= 374) innerhalb des letzten Jahres weitergebildet haben. Informelle Lernmöglichkeiten werden am häufigsten angegeben (Frühkindliche IBEB 87 % und Erwachsenen- und Weiterbildung 74 %) gefolgt von Tagungen (66 %). Der Austausch mit den Kolleg*innen und der Besuch von Netzwerktreffen (58 %) ist für die Lehrenden ein wichtiges Element der eigenen Fort- und Weiterbildung. Noch 39 % haben Kurse mit maximal drei Tagen und 23 % der Lehrenden belegten Seminare die einen längeren Umfang als sieben Tage hatten (vgl. Buschle/Gruber 2018: 47 f.). Durch den, je nach Stelle in unterschiedlichem Umfang, Auftrag zur Forschung und Lehre sowie die Forschungsnähe, die Begleitung von Abschlussarbeiten und Projekten, den Austausch auf Tagungen, Kongressen sowie die Aktivitäten in Netzwerken und in Arbeitsgruppen aktualisieren Lehrende an Hochschulen ihren eigenen Wissens- und Erkenntnisstand. Lübeck (2009) zeigt in ihrer Dissertation, dass 348 Lehrende an Universitäten von insgesamt 692 Befragten angeben bislang an Aus- oder Weiterbildungsangeboten für ihre Zielgruppe teilgenommen

¹²⁴ Da es keine einheitliche Definition des Begriffs „Erwachsenenbildung“ gibt, legt die Kommission „Erwachsenenbildung“ wie folgt aus: „alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d. h. einschließlich Hochschulbildung“ (KOM 2006: 2).

zu haben, die meisten Lehrenden nutzen Angebote der eigenen Hochschule (212). Bezüglich eigener Vorbereitungsstrategien für die Lehre wird am meisten auf einen regelmäßigen Austausch über Gestaltungsmöglichkeiten und Lehr-/Lernmaterialien mit den Kolleg*innen verwiesen sowie auf einen Rückgriff auf Ansätze und Materialien die sich bisher, der eigenen Erfahrung nach, gut bewährt haben (jeweils rund ein Drittel der Benennungen; vgl. Lübeck 2009: 112, 115). Insbesondere über Projekte im Rahmen des Bund-Länderprogramm „Qualitätspakt Lehre“ (2011-2020) werden die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote für Lehrende an den Hochschulen stark ausgebaut¹²⁵.

Lehrer*innen in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik haben in den meisten Bundesländern eine „regelmäßige“ Verpflichtung zur Fortbildung, die auf den Ebenen von Gesetzen und Ordnungen geregelt ist. Die Umsetzung wird formal überwiegend über die Schulleitung oder die Schulaufsicht überprüft (vgl. KMK 2017c); Finsel/Kleberger (2011) stellen mit Bezug zu einer Studie des WiFF heraus, dass an 61 % der Fachschulen und Fachakademien ein Fort-/Weiterbildungskonzept für die Lehrer*innen vorhanden ist und die befragten Lehrenden (N=960) hohe Aktivitäten in der Weiterbildung zeigen. Innerhalb eines Jahres haben fast alle Befragten eine bzw. im Durchschnitt sechs Veranstaltungen besucht. Bei den Formen überwiegen, wie bei den Frühpädagogischen Fachkräften, die kurzzeitigen und schulinternen Veranstaltungen. Was das Themenspektrum angeht, zeigt sich auch hier ein deutlicher Bedarf im Bereich „Kinder unter drei Jahren“, der auf dem zweiten Platz der meist besuchten Veranstaltungen des letzten Jahres liegt (18 %), direkt nach „Methodisch-didaktischen Grundlagen“ (24 %). Parallel werden auch die Schulleitungen (N=151) befragt, hinsichtlich aktueller Angebotswünsche und das Thema „Kinder unter drei Jahren“ wird am häufigsten genannt (21 %), gefolgt von „Methodisch-didaktischen Grundlagen“ (19 %). Aus beiden Perspektiven wird der Bedarf einer Weiterqualifizierung der Lehrer*innen zum Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) besonders deutlich. Dies entspricht den Ergebnissen von Thanner (2009), die in ihrer Erhebung ebenfalls einen entsprechenden Bedarf auf Fachschulebene aufgedeckt hat (vgl. Finsel/Kleberger 2011: 34 f.; Thanner 2009).

Perspektiven - Lehrende werden auf allen Aus-, Fort- und Weiterbildungsebenen benötigt

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) beschreibt in seinen „Empfehlungen für die Gewinnung und Bindung von zusätzlichen Lehrenden für alle Aus- und Weiterbildungsebenen¹²⁶“ den aktuellen Mangel an ausreichenden Lehrenden auf den Ausbildungsebenen der Hochschule sowie der beruflichen Bildung Sozialpädagogik als kritisch, besonders qualitative Standards in der Ausbildung von Lehrenden seien notwendig.

¹²⁵ Zur Datenbank geförderter Projekte: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/> (18.08.2020).

¹²⁶ In dem Papier wird Weiterbildung nicht wie in der Arbeit im Sinne von Fort- und Weiterbildung verwendet: „Da die fachschulische Ausbildung für Erzieher/innen i. d. R. auf einer berufsfachschulischen Erstausbildung aufbaut, ist sie dem Grunde nach eine Weiterbildung. Weiterbildung bezieht sich in diesen Empfehlungen deshalb ausschließlich auf die Ebene der Fachschulen für Sozialwesen sowie die hochschulische Weiterbildung von akademischem Personal i.S. jeweils von Ausbildung“ (DV 2020: 3).

Damit eine langfristige Planung der personellen Ressourcen und die notwendige Qualitätsentwicklung auf allen Ausbildungsebenen realisiert werden kann, werden verlässlichere Daten benötigt. Daher wird der Ausbau einer feldbezogenen Berufsbildungsforschung (Lehrende an Berufs-/Fachschulen und Hochschulen) als einer von vier notwendigen Handlungsschritten markiert. Weitere Schritte beziehen sich auf den voranzutreibenden quantitativen Ausbau der Ausbildungskapazitäten für Lehrende über die Erhöhung der Studienplätze im Lehramt für die berufliche Bildung Sozialpädagogik und den Masterstudiengänge der Kindheitspädagogik, Sozialen Arbeit sowie parallel eine weitere Erhöhung der Zugangsmöglichkeiten zu einer lehrenden Tätigkeit über Quer- und Seiteneinstiege für Absolvent*innen mit einer feldbezogenen Qualifikation auf Masterniveau sowie für die Ebene der Hochschulen, eine stärkere Nachwuchsförderung über einen Ausbau der Promotions- und Habilitationsprogramme¹²⁷ (vgl. DV 2020: 21). Vom Grundsatz decken sich diese aktuell formulierten Weiterentwicklungs-/Handlungsbedarfe mit Empfehlungen und Forderungen, für einen quantitativen Ausbau der Kapazitäten und die qualitative Weiterentwicklung der Ausbildung der Ausbilder*innen inkl. entsprechend feldbezogener Forschungslücken/-bedarfe, mit Forderungen die von zentralen Akteur*innen im Feld kontinuierlich seit Jahren und Jahrzehnten formuliert werden (u.a. von Derschau 1974; Karsten 1981, 2006b; Krüger/Dittrich 1986; Cloos/Hoffmann 2001; Karber 2014; Karsten/Kubandt 2017), wodurch die Trägheit diesbezüglicher Weiterentwicklungen bzw. die hierfür notwendig noch aufzubringenden Investitionen deutlich werden.

Lehrerfahrungen im Bereich der Frühpädagogik/IBEB (0-3 J.)

Zu Beginn der Fokussierung auf den Bereich der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung der null- dreijährigen Kinder wird durch Erhebungen aufgedeckt, dass dieser Bereich nicht nur curricular auf den verschiedenen Stufen der Ausbildung (Studium, Berufsbildung) unzureichend eingebunden ist (vgl. Thanner 2009; Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010), auch wird deutlich, dass Lehrende (Professor*innen, Lehrer*innen, Dozent*innen, Bildungsreferent*innen etc.), die das Feld der IBEB in den ersten drei Lebensjahre gut abdecken können, nicht in ausreichender Anzahl zur Verfügung stehen. Insbesondere an Fachschulen mussten sich die Lehrenden selbst in dieses Feld größtenteils inhaltlich neu einarbeiten, um dem Bedarf einer stärkeren Einbindung der Frühpädagogik/IBEB (0-3 J.) in die eigene Lehre, gerecht werden zu können (vgl. Thanner 2009: 88). Damit einhergehend muss die Wichtigkeit hervorgehoben werden, dass Lehrende daher entsprechende Kompetenzen (und die Bereitschaft) benötigen, die ihnen ein lebenslanges Selbstlernen, ermöglichen. Ein entscheidender Faktor für die Implementierung neuer Themen in die Ausbildung/Lehre, sind daher die vorhandenen Kapazitäten des Lehrpersonals, die für die Vorbereitung der Lehre zur Verfügung stehen. Fachschulen in

¹²⁷ Als zentral wird es insgesamt gesehen, dass für einen stärkeren Arbeits- und Berufsfeldbezug auch außerhalb von Akkreditierungsverfahren regelmäßig externe Expertise zur (Weiter-) Entwicklung von Studienprogrammen einbezogen wird (z. B. personell/strukturell implementierter Austausch mit der Praxis, mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen) (vgl. DV 2020: 21).

öffentlicher Trägerschaft (mit begrenztem finanziellen Spielraum) müssen die Lehre primär mit dem vorhandenen Lehrpersonal gestalten, private Fachschulen haben im Vergleich beispielsweise mehr Möglichkeiten und Ressourcen, die Lehre ergänzend auch mit externen Lehrenden abzudecken (Thanner 2009: 86). In einer Befragung (Nov. 2019 bis April 2010, WiFF) von Lehrer*innen gehört der Wunsch nach zusätzlichen Lehrmaterialien im Themengebiet „Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren“ zu den fünf häufigsten Nennungen (vgl. Kleeberger 2011: 20). Thanner (2009) stellt in ihrer Studie heraus, dass im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.) die Selektion vorhandener (Lehr-) Materialien für die Lehrenden eine besondere Herausforderung ist:

„Ein Problem liegt in der Selektion der verfügbaren Materialien (Literatur und Bildmedien), da zurzeit der Markt überschwemmt wird mit Neuerscheinungen, die die unterschiedlichsten Ansätze vertreten. Die Frage ist, woher die Fachschullehrer/innen die Kriterien für die Auswahl nehmen, um zu einer Konzeption von Kleinstkindpädagogik zu kommen“ (Thanner 2009: 88).

Die Auswahlmöglichkeiten haben sich seither weiter diversifiziert. Allerdings erhalten die Lehrenden bei der inhaltlichen und didaktischen Planung Unterstützung durch die inzwischen ausgearbeiteten kompetenzorientierten Curricula und Wegweiser für die frühe Bildung/IBEB (0-3 J.), in denen zur Orientierung auch Vorschläge für das Literaturstudium und die didaktische Planung der Lehr-/Lernprozesse integriert sind (vgl. Viernickel u.a. 2011; WiFF 2011a; Föhlich-Gildhoff u.a. 2014; Bodenburg 2014).

Die komplexen beruflichen Anforderungsprofile, die an sozialpädagogische/frühpädagogische Fachkräfte in der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von null- bis dreijährigen Kindern gestellt werden, werden beispielsweise über die curricularen Vorgaben der Aus- sowie Fort-/Weiterbildungen, überwiegend in Form von umfassenden Kompetenzbeschreibungen formuliert, sowie zusammenfassend auch in stichpunktartigen Visualisierungen (Schaubildern) transparent gemacht (z. B. Viernickel u.a. 2011; WiFF 2011a; Behr 2006: 88, Speth 2010: 47 ff.). Sie sind gleichsam ein Spiegel für die fachlichen sowie didaktischen Kompetenzen, die einen Teil des komplexen Anforderungsprofils der Lehrenden in diesem Bereich kennzeichnet. Das gegenwärtige Anforderungs- und erwartete Kompetenzprofil der Lehrenden, die im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) in der Aus- sowie Fort- und Weiterbildung tätig sind, ist im Verhältnis wenig sowie uneinheitlich ausdifferenziert und muss überwiegend aus den Anforderungsprofilen der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) und den Curricula individuell von den Lehrenden abgeleitet und ausgearbeitet werden.

6. Zukunftsgestaltung

Zukunftsgestaltung	<p><i>Lehrende, die in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung null- dreijähriger Kinder langjährig tätig sind, haben Perspektiven, Strategien und Ansätze entwickelt, um mit der vorhandenen Komplexität, den Anforderungen und Strukturen des Feldes, bei der Planung sowie Realisierung von Lehr-/Lernprozessen zukunftsorientiert umzugehen. Für die Erarbeitung einer Aus- oder Fort- und Weiterbildung müssen schwerpunktspezifische, grundlegende feldbezogene Implikationen und Zusammenhänge aufgearbeitet und den Lernenden transparent gemacht werden. Für die Erarbeitung eines Themas/einer Theorie werden Reflexionsfolien zur Kontextualisierung dieser sowie Fokussierung und Individualisierung der Lehr-Lernprozesse eingesetzt. Es wird deutlich, dass die am/im Lehr-/Lernprozess beteiligten/wirkenden Ebenen, Akteur*innen und Anforderungen/Konstruktionen, sich dabei in einem wechselseitigen Prozess der Gestaltung und Aushandlung befinden. Durch ihre vielfältigen Tätigkeitsfelder und Impulse leisten die Lehrenden selbst einen elementaren Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes.</i></p>	So praxisbezogen wie nur möglich: An Bedarfe der Praxis anknüpfen
		Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.) gestalten
		Reflexionsfolien für die Erarbeitung neuer Themen und Theorien der Frühpädagogik (0-3 J.) einsetzen
		Transparenz schaffen im Prozess der Weiterentwicklung

Tab. 7 Kernkategorie „Zukunftsgestaltung“ mit den vier Hauptkategorien

6. Zukunftsgestaltung

Die zentrale Kategorie „Zukunftsgestaltung“ ist eine Kategorie, die von der Forscherin benannt wurde¹²⁸. Der Name der Kategorie ist so gewählt, dass er weit genug ist, um alle zentralen Aspekte zu umfassen und gleichzeitig dicht genug am Material bleibt¹²⁹. Zukunftsgestaltung umfasst die Strategien der Lehrenden sowie die zusammenwirkenden und (mit)gestaltenden Elemente, Prozesse und Akteur*innen, die gemeinsam gestaltend und aushandelnd für eine Weiterentwicklung der Aus-/Fort-/Weiterbildungen für den Bereich der IBEB (0-3 J.) tätig werden. Die forschungsleitende Frage¹³⁰, die den Prozess der Datenauswertung begleitet hat, ist: „*Wie gehen die Lehrenden mit den komplexen Anforderungen und Strukturen [im Feld der IBEB 0-3 J.] bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen um?*“. Einige der herausgearbeiteten Kategorien beantworten zentrale Teile dieser Frage (z. B. Geschichtsbewusstsein, An Bedarfe der Praxis anknüpfen). Auswertungsfragen, die regelmäßig an das Material gestellt wurden und die dann auch zu der Kernkategorie geführt haben, sind:

„*Was hat zu den Phänomenen geführt, welche Intentionen und Ziele werden mit welchen Strategien verfolgt?*“

Die Lehrenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen (0-3 J.) arbeiten in einem Feld mit vielschichtigen Anforderungen und Strukturen, die auf die Planung von Lehr-/Lernprozessen einwirken und daher dabei berücksichtigt werden müssen. Sie kooperieren auf diesen Ebenen mit diversen Akteur*innen und gestalten Weiterentwicklungsprozesse für die Professionalisierung des Feldes aktiv (mit).

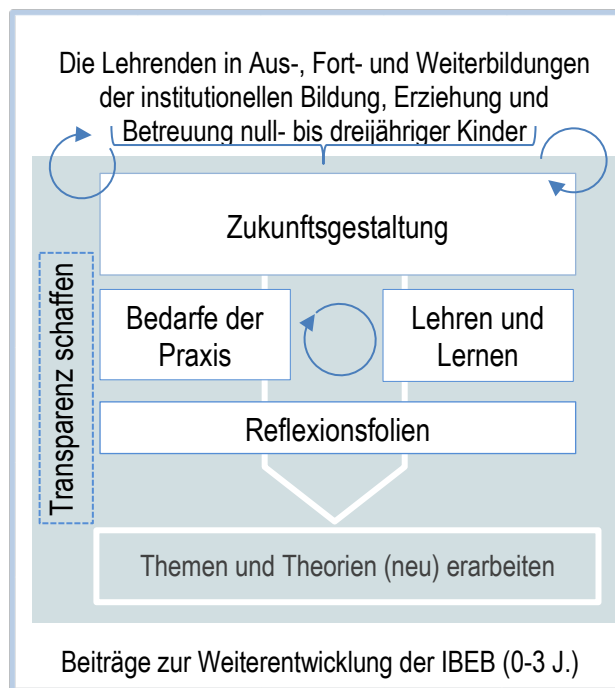


Abb. 3 Zukunftsgestaltung Quelle: Eigene Darstellung

¹²⁸ Kein in-vivo-code (kommt in diesem Wortlaut nicht aus dem Material); und bezieht sich auch nicht direkt auf ein bereits vorhandenes Phänomen aus der Theorie.

¹²⁹ Zukunftsgestaltung kann begrifflich insgesamt den Prozess gut fassen, der sich bei einer (Weiter-)Entwicklung/Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen herausbildet. „Zukunft“ ist ein Code aus dem offenen Kodieren z. B. „(...) sie [die Fachkräfte] brauchen auch, glaube ich, eine gute Aufklärung darüber, was von ihnen in Zukunft erwartet wird (...)“ (IP4, Z. 26); „Weil ich da sowohl im Rückblick, aber auch in der Zukunftsbezogenheit sehr, sehr interessante Veränderungen sehe“ (IP16, Z. 17). Zukunftsgestaltung fasst im Gesamtzusammenhang die Beiträge, Ziele und Perspektiven der Lehrenden (Lehrer*innen, Bildungsreferent*innen, Dozent*innen, Professor*innen) zur Weiterentwicklung des Feldes (der institutionellen Bildung Erziehung und Betreuung (0-3)).

¹³⁰ Im Laufe des Forschungsprozesses/der Datenanalyse hat sich eine Kategorie, die „Komplexität der Planung von Lehr-/Lernprozessen“ als besonders relevant herausgestellt.

Zentral ist, dass für die Unterstützung einer weiteren Professionalisierung des Feldes, ein Fokus und der eigene Beitrag der Lehrenden dabei auf der Ausrichtung der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, primär an den „**Bedarfen der Praxis**“ liegt, von denen ausgehend dann die notwendigen Themen und Theorien geordnet, ausgewählt und (neu) erarbeitet werden. Dabei zeigt sich mit individuellen Schwerpunktsetzungen (der Lehrenden) ein systematisches Vorgehen. So wird die Erarbeitung von Themen und Theorien durch den Einsatz unterschiedlicher „**Reflexionsfolien**“ gestaltet und mit den notwendigen Ansätzen und Perspektiven für das „**Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildung**“ verknüpft. Querliegend und verbindend zeigen sich Facetten der Notwendigkeit, im und über den Prozess einer Weiterentwicklung des Feldes „**Transparenz zu schaffen**“ (IBEB 0-3 J.) (siehe Abbildung 3)^{131 132}.

6.1 Komplexität der Planung von Lehr-/Lernprozessen im Feld der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung null- bis dreijähriger Kinder

<i>Über die Be-/Erarbeitung fünf zentraler Realisierungsebenen, deren Akteur*innen und Anforderungen/Konstruktionen die sich in einem wechselseitigen Prozess der Aushandlung und gemeinsamen Gestaltung befinden, können die Lehrenden die komplexen Eigenschaften, Anforderungen und Strukturen des Feldes in die Gestaltung und Realisierung der Lehr-/Lernprozesse einbeziehen.</i>	Situationen der 0-3 j. Kinder/der Familien
	Praxiseinrichtungen
	Die Lernenden
	Möglichkeiten der Ausbildung, des Studiums, der Fort-/Weiterbildungen
	Die Lehrenden

Tab. 8 Eigenschaften und Dimensionen des zentralen Phänomens

Zur Aufarbeitung der komplexen Anforderungen und um ihr vielschichtiges Zusammenwirken transparent zu machen, wurden diese fünf Ebenen über Mapping-Verfahren in Anlehnung an A. Clarke (siehe Kapitel 2) im Kodierprozess aus dem Interviewmaterial aufgearbeitet und systematisiert. Über diesen Prozess der Aufarbeitung wurde es möglich, jede der Ebenen mit den zentralen Elementen, Anforderungen/Konstruktionen und involvierten Akteur*innen zu charakterisieren. Diese Ebenen werden in allen Interviews deutlich, je nach lehrender Person und Lehr-/Lernsetting diversifizieren sich die Schwerpunkte, Akteur*innen, Bedingungen, etc. unterschiedlich aus. Daher liegt der Fokus in den nachfolgenden Abschnitten auf einer exemplarischen Skizzierung der fünf Ebenen, die eine*ein Lehrende*r individuell im Planungs-

¹³¹ Aus Gründen der Lesbarkeit werden Zitate aus dem Datenmaterial in der Arbeit bei Bedarf sprachlich geglättet.

¹³² Zitate aus dem Interviewmaterial, die länger sind als drei Zeilen, werden i. d. R. gesondert durch einrücken und Wechsel der Schriftart gekennzeichnet. *Kursive Schrift* ohne Anführungszeichen („“) verweist auf die Übernahme des Wortlauts aus den Interviews.

/Realisierungsprozess einer Ausbildung oder Fort-/Weiterbildung erarbeiten muss¹³³. Insbesondere die Ebenen der Lehrenden und der Lernenden sowie einzelne Aspekte und Elemente der Ebene „Möglichkeiten der Ausbildung, des Studiums, der Fort-/Weiterbildungen“ werden in den nachfolgenden Kapiteln ergänzend weiter ausdifferenziert.

Realisierungsebenen¹³⁴ der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen

Die zentralen Rollen, Bedingungen, Situationen und Anforderungen der fünf Realisierungsebenen im Kontext von „Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen für die IBEB 0-3 jähriger Kinder“ sind:

- Die Lehrenden/eigene Person (z. B. Lernbegleiter*in, Teamteaching, kontinuierliche Weiterentwicklung der Lerneinheiten, ausgerichtet am neuesten Erkenntnisstand),
- die Möglichkeiten der Ausbildung, des Studiums und der Fort- und Weiterbildungen sowie deren Konzipierung und Bedingungen (z. B. Modulhandbücher, Dauer/Kosten, auf beruflichen Erfahrungen aufbauend),
- für die Ebene der Lernenden in Aus-, Fort- und Weiterbildung: Schüler*innen, Studierende, Sozial-/Frühpädagogische Fachkräfte (z. B. Kenntnis von Forschungslagen, subjektive Einstellungen zur IBEB (0-3 J.) reflektieren, Lebensunterhalt/Familie/Lebenswelt),
- die Praxiseinrichtungen, deren Aufgaben und Anforderungen bzw. die Situation der Frühpädagogischen Fachkräfte in der IBEB 0-3 Jahre (z. B. Curricula für die frühe Bildung, Systematische Verbesserung der Qualität, Alltag der Institutionen)
- sowie die Situation der Kinder und Familien/Sorgeberechtigten (z. B. Kommune, frühe Bildung, öffentlicher Diskurs über Qualitätskriterien).

Ergänzend wurden aus der Perspektive der Lehrenden auch die Handlungszusammenhänge sowie Verbindungen zu und zwischen „Anforderungssteller*innen“ über Mapping-Verfahren transparent gemacht. Im Prozess der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen wirken diese zentralen Aspekte, Anforderungen und Ebenen wechselseitig aufeinander ein. Zusammenfassend können die komplexen Anforderungen und Strukturen im Feld der IBEB (0-3 J.), mit denen die Lehrenden bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen umgehen müssen, in Anlehnung an die aufgezeigten Ebenen, in folgende sechs Bereiche geclustert werden: 1) Die Aufgaben, Rolle(n) und Biografie(n) der Lehrenden/eigenen Person 2) die Aus-, Fort- und Weiterbildungen mit ihren individuellen Strukturen und Anforderungen 3) die heterogenen Lernenden 4) die/ihre Praxiseinrichtungen 5) die 0-3 jährigen Kinder und ihre Familien inkl. der regionalen und gesamtgesellschaftlichen Kontexte sowie 6) die Aushandlungs-/Weiterentwicklungsprozesse im Feld.

¹³³ Die benannten Elemente, Akteur*innen, etc. sind daher als exemplarische Beispiele zu betrachten, die in dem Material benannt werden und individuell zu erweitern oder zu fokussieren sind.

¹³⁴ Realisierungsebenen: Fasst begrifflich die Ebenen, die im Realisierungsprozess einer Aus-, Fort-/Weiterbildung erarbeitet/einbezogen werden (müssen).

*Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen, die Lehrenden*

Über diese Ebene werden die individuellen Ressourcen, Aufgaben, Ziele und Strategien der Lehrenden für die Realisierung von Lehr-/Lernprozessen aufgezeigt¹³⁵, die für jeden Lehrenden individuell ausgearbeitet werden können. Ziele und Strategien, die bei der Planung und Begleitung von Lehr-/Lernprozessen verfolgt werden, sind zum Beispiel: Theorie und Praxis vernetzen, Bedarfsanalysen anfertigen, Heterogenität der Lernenden berücksichtigen, Lernmaterialien erstellen (Material, Bücher, Texte, Videosequenzen aufbereiten und erstellen), die eigenen Methodenkompetenzen erweitern, die Lehrkonzepte an die jeweiligen (Bildungs-)Institutionen und Lerngruppen sowie an dem neuesten Erkenntnisstand anpassen, Absprachen mit Kolleg*innen über Inhalte und Methoden, flexibel auf die Bedarfe/Fragen der Lernenden reagieren oder z. B. die Lernenden motivieren und beraten (z. B. bei aktuellen Fragen, die sich aus der je konkrete Praxis entwickelt haben oder auch bei Fragen der Anerkennung von erbrachten Leistungen) (vgl. IP4, Z.24; IP12, Z. 12; IP13, Z. 28; IP14, Z. 22; IP16, Z. 13, siehe Kap. 6.3.1). Das Tätigkeitsprofil der Lehrenden und ihre Eingebundenheit in das Feld der IBEB (0-3 J.) ist bei den Interviewpartner*innen vielfältig¹³⁶: sie sind für Stiftungen aktiv, als Gutachter*in, Berater*in, Wissenschaftler*in, Forscher*in oder auch Autor*in. Weitere konkrete Aufgaben/Rollen sind beispielsweise Lernbegleiter*in sowie Initiator*in von Arbeitsgruppen oder curricularen Veränderungsprozessen des Bildungsträgers/der Hochschule/Schule und Kooperationspartner*in (z. B. Buchverlage oder Träger von Fort-/Weiterbildungen). Bezogen auf die Weiterentwicklung der eigene Person ist den meisten Lehrenden beispielsweise die Reflexion der eigenen (Berufs-)Biographie (vgl. u.a. IP16, Z. 23), die eigene (Weiter-)Qualifizierung (z. B. Studium, Kongresse, Tagungen), Netzwerkarbeit und die Teilnahme an Fach- und Theoriediskursen wichtig (siehe u.a. Kap. 6.1, Anforderungen, die auf die Lehrenden einwirken, 6.3.2).

Ebene der Möglichkeiten der Ausbildung, des Studiums und der Fort-/Weiterbildungen

Die Analyse und das Ausloten der Rahmenbedingungen und Vorgaben der Ausbildung, des Studiums bzw. der Fort-/Weiterbildungsangebote, in denen die Lehrenden tätig werden, ist für die Lehrenden zu Beginn elementar, da sie den zeitlichen Rahmen, die zu erarbeitenden Inhalte und Kompetenzen sowie den Lernort und die Möglichkeiten der zu gestaltenden Lehr-Lernarrangements, für die Konzipierung abstecken. Im Kern werden auf dieser Ebene die Anforderungen und Erwartungen an die Lehr-/Lernprozesse (an Vorwissen der Lernenden anknüpfen, Bedarfe der Praxis berücksichtigen, Lernkontrollen, Kompetenzorientierung, etc.), an die Stufen der Aus-, Fort-/Weiterbildung (z. B. Leistungsniveaus, formaler Abschluss, Anrechnung und Anerkennung von Leistungen) und an die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse (Modulhandbuch, Konzepte/Leitfaden des Trägers, mit Video/Filmmaterial arbeiten, Forschendes Lernen, etc.) aufgearbeitet (IP1, Z. 16, 26; IP3, Z. 20; IP4, Z. 20; IP8, Z. 30; IP10, Z. 42; IP12, Z. 31, 43, 45 IP16; Z. 37). Im

¹³⁵ die explizit oder implizit über die Analyse der Interviews aufgearbeitet wurden.

¹³⁶ vgl. Sampling der Interviewpartner*innen

Material zeigt sich, dass auf dieser Ebene auch die Aufgaben der Lehrenden, je nach Thema und Inhalt, konkretisiert werden (beispielsweise die Aufarbeitung der Lernmaterialien, Reflexion der verschiedenen Lernkontexte der Lernenden, Aufarbeitung der Praxisbedarfe, Vernetzung von Theorie und Praxis) (vgl. IP1, Z. 10, 16; IP3, Z. 30, 33, 37; IP4, Z. 24; IP5, Z. 51; IP6, Z. 14, 24; IP12, Z. 18; IP13, Z. 28, 30; IP14, Z. 22, 24; IP15, Z. 8, 10, 12, 16, 18; IP16, Z. 8, 13,15, siehe u.a. Kap. 6.2; 6.3.1).

Ebene der Lernenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen

Im Bereich dieser Ebene „*die Lernenden*¹³⁷ *in Aus-, Fort- und Weiterbildungen*“ ist für die Lehrenden beispielsweise die Aufarbeitung der individuellen Voraussetzungen der Lernenden (z. B. Motivation, Biographie, Vorerfahrungen/-wissen, Lernkompetenzen), die Rahmenbedingungen zur Teilnahme (z. B. Finanzierung der Kosten, Zeitaufwand, Vereinbarkeit mit Familie und Beruf) oder die Selbst-/Reflexionsprozesse (Praxis, subjektive Einstellungen zur IBEB (0-3 J.), das eigen pädagogische Handeln). Ergänzend können (sollten) Aspekte wie die Anforderungen und Erwartungen der Träger und Kolleg*innen, die Möglichkeiten der Praxiserprobung oder die eigenen Bedarfe und Fragen der Lernenden über diese Ebene aufgedeckt und in die Lehr-/Lernprozesse eingebunden werden (vgl. IP3, Z. 30, 33; IP6, Z. 14, 24; IP7, Z. 12, 47; IP8, Z. 44; IP10, Z. 22; IP11, Z. 30; IP12, Z. 18; IP15, Z. 8,18, 52; IP16, Z. 8, 15; siehe u.a. Kap. 6.3.1 Selbstreflexion und Biographiearbeit, Kap. 6.3.3).

Ebene der Praxiseinrichtungen

Als zentrale Elemente auf der Ebene der Praxiseinrichtung heben die Interviewpartner*innen beispielsweise pädagogische und konzeptionelle Aspekte hervor (Raumgestaltung, Pflege, Bild vom Kind, Gruppengröße/-zusammensetzung, Peer-Interaktionen, Erwachsenen-Kind-Interaktionen, Verständnis von Didaktik für diese Altersgruppe, professionelles Verhältnis zu den Eltern, E. Pikler, Familienzentren, etc.), Kooperationspartner*innen, Aspekte der Personalentwicklung (z. B. Fortbildungsplanung, Zugang zu Fachzeitschriften), Reflexion und Supervision der Arbeit, die Rahmenbedingungen der Institution (Träger, Curricula für die frühe Bildung, Kommune, Fachkraft-Kind-Relation), die Position und Aufgabenfelder der Leitungskräfte, die Aufgaben und die Haltung der Fachkräfte oder auch die jeweiligen Ansätze der Einrichtung zur systematischen Verbesserung von Qualität (vgl. u.a. IP1, Z. 32; IP3, Z. 30, IP4, Z. 8; IP5, Z. 89; IP6, Z. 6, 12; IP8, Z. 32; IP9, Z. 11, 21; IP16, Z. 35). Über die Einbeziehung dieser Ebene können Themen und Theorien handlungsbezogen und praxisorientiert von den Lehrenden erarbeitet werden (siehe Kap. 6.2). Die Aufarbeitung dieser Ebene wird von den Lehrenden u.a. über die kontinuierliche Erarbeitung aktueller Praxisbedarfe (siehe Kap. 6.2) realisiert, um die Inhalte ausgerichtet am neusten Diskursstand der Praxis mit den Lernenden erarbeiten zu können. Eine weitere Perspektive stellen hier die konkreten Praxiseinrichtungen, in denen die Lernenden tätig sind, dar. Sie wirken in die Lehr-Lernprozesse explizit und implizit mit ein, da sie für die Lernenden das konkrete

¹³⁷ Schüler*innen, Studierende, früh-/sozialpädagogische Fachkräfte (0-3 J.), Teilnehmer*innen

Handlungsfeld sind, in dem die theoretischen Erkenntnisse gespiegelt, reflektiert, geprüft und übertragen werden (sollten). Im Material zeigt sich, dass die Lernenden in den Fort- und Weiterbildungen der Interviewpartner*innen überwiegend bereits in einer Praxis der IBEB (0-3 J.) tätig sind oder in diesen Bereich, zum Beispiel aus einer Regelgruppe (3-6 J.), wechseln möchten. In den Ausbildungen an Berufsschulen zeigen sich überwiegend die Praktikumeinrichtungen als bedeutsam und in den Studiengängen an Hochschulen neben den Praxiszeiten/-einrichtungen auch die Institutionen, in denen die Lernenden parallel zum Studium arbeiten. Die Möglichkeiten einer direkten Einbeziehung der konkreten Praxis der Lernenden ist dabei abhängig von der Phase der Ausbildung (wann sind die Lernenden in der Praxis), der Dauer der Fort- und Weiterbildung und der Lernenden selbst (z. B. wenn sie aktuell neben der Ausbildung/Studium in der IBEB (0-3 J.) tätig sind (siehe Kap. 6.3.1, Hervorhebungen zur Vernetzung von Theorie und Praxis).

Ebene der 0-3 jährigen Kinder und ihre Familien/Sorgeberechtigten in der IBEB (0-3 J.)

Aus der Perspektive der Lehrenden spannt sich die Ebene der Kinder und Eltern, Familien (Sorgeberechtigten) in der IBEB (0-3 J.) über ihre Situation, die Bedarfe und die heterogenen Lebenswelten auf (vgl. IP3, Z. 16; IP4, Z. 20; IP5, Z. 89; IP11, Z. 14). Zentrale Aspekte sind in diesem Kontext beispielsweise Interkulturalität, Inklusion oder das individuelle Bild vom Kind. Deutlich wird, dass Lehrende auch eine ganzheitliche Perspektive auf Familie und die Bedeutung der jungen Kinder in der Gesellschaft sowie ihre Gelegenheiten für gemeinsame Erlebnisse und Lerngelegenheiten haben (unter Gleichaltrigen; vgl. IP1, Z. 20; IP5, Z. 89; IP6, Z. 10, 12, 18; IP7, 50; IP8, Z. 30; IP14, Z. 10). Aufgearbeitet und in die Lehr-/Lernprozesse einbezogen werden darüber hinaus: Die übergeordneten Rahmenbedingungen aus der Perspektive der Familie (Erreichbarkeit der Einrichtung, Stadt/Land-Unterschiede, Ost-/Westdeutschland vgl. IP3, Z. 41), die ggf. implizit wirkenden gesellschaftlichen Bilder, die aktuellen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen sowie die aktuellen öffentlichen Diskurse, die auf die Familien sowie die Ausgestaltung der IBEB (0-3 J.) und damit auf die pädagogischen Fachkräfte/Lernenden einwirken können (vgl. IP4, Z. 10; IP8, Z. 6, 42; IP16, Z. 19, 41). Auch auf dieser Ebene richtet sich die zweite Perspektive mit den gleichen Aspekten auf die je konkrete Praxis der Lernenden und die jeweiligen Bedürfnisse und Situationen der Kinder und Familien in diesen Einrichtungen (siehe Kap. 6.4.4).

Aushandlungs-/Weiterentwicklungsprozesse im Feld

Über die analytische Trennung und Darstellung der Realisierungsebenen aus der Perspektive der Lehrenden wird eine Reduzierung der vorhandenen Komplexität ermöglicht. Für den Planungsprozess eines Lehr-Lernarrangements in Aus-, Fort- und Weiterbildung können so themenbezogen die zentralen Elemente, Akteur*innen und Aspekte transparent gemacht werden, um anschließend deren wechselseitige Abhängigkeiten und die vorhandenen, (laufenden/erfolgten) oder notwendigen Aushandlungsprozesse (z. B. mit dem Träger, den Lernenden) aufzuarbeiten. Aus dem Interviewmaterial wird deutlich, dass Lehrende im Feld der IBEB (0-3 J.) im Kontext der Gestaltung von Lehren und Lernen auf den verschiedenen Ebenen der Aus-, For-

/Weiterbildung, als zentrale Akteur*innen/Mitgestalter*innen und mitgestaltende Elemente der Lehr-Lernprozesse nicht nur die Lernenden, die Ausbildungsorte, die Möglichkeiten der Fort-/Weiterbildungen, die Praxen IBEB (0-3 J.) und Kinder/Familien haben, sondern mindestens auch die jeweiligen Akteur*innen, Diskurse und Rahmenbedingungen der Fachdisziplin und Profession (Forschungsergebnisse, Curricula für die Ausbildung und die frühe Bildung), der Medizin und Psychologie (Forschungsergebnisse, Ansätze der Eingewöhnung, Bedürfnisse der Null-Dreijährigen Kinder), der Kommerzialisierung (Anbieter für Raumausstattung, Lehrmittel, Elternratgeber, Spielzeug), der Politik (Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz, Mindeststandards der IBEB 0-3, Finanzierung, Verhältnis zu Kindertagespflege) und der Öffentlichkeit, da diese ebenfalls auf allen Ebenen explizit aktiv sind oder implizit in diese hineinwirken (vgl. u.a. IP4, Z.8; IP11, Z. 18; IP16, Z. 12, 41). Die Lehrenden handeln in diesem Feld mit den Akteur*innen explizit und implizit (im direkten/indirekten Dialog) die Rahmenbedingungen sowie Inhalte, Themen und deren jeweiligen Entwicklungspotentiale für die Gestaltung der Lehre aus. Aus diesen wechselseitigen Prozessen der Aushandlungen im Prozess der Weiterentwicklung des Feldes sowie der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements für die Lernenden mit einem Fokus auf die IBEB (0-3 J.), werden an die Person des Lehrenden, vielfältige Anforderungen gestellt.

Anforderungen, die auf die Lehrenden einwirken

In einem weiteren Schritt der Auswertung steht im Fokus, herauszuarbeiten, welche Anforderungen in den Daten benannt werden und auf die Lehrenden, in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.), auf den verschiedenen Ebenen und Stufen¹³⁸ einwirken. Die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Realisierungsebenen¹³⁹ verändern sich in ihren Qualitäten (z. B. Wechselseitigkeit, Freiheitsgrade), Intensitäten und wechselseitigen Abhängigkeiten je nach Lehr-/Lernsetting und Form¹⁴⁰ der Aus-, Fort- und Weiterbildung (siehe Kap. 6.3). In der nachfolgenden Sequenz werden exemplarisch einige der Qualitäten belegt. Eine Lehrende (Professorin, i. R.) berichtet über ihre Erfahrungen mit den Zusammensetzungen der Fort-/Weiterbildungen:

„Also das haben ja in der Regel Träger in der Hand, die einen anfragen, ob man eine Fortbildung macht und ähm dann ist es an ihnen. Also die kommen auch meist aus vielen verschiedenen Einrichtungen und ähm da haben sie dann erstmal in der Regel mit der ganzen Wut der Erzieherinnen zu tun, auf die Bedingungen und was ihnen alles zugemutet wird und (...). Aber ich selber mache lieber Teamfortbildungen oder prozessorientierte Begleitung.

¹³⁸ Die Stufen der Ausbildungen (z. B. Hochschule, Fachschule, Berufsfachschule), der Fortbildungen und der Weiterbildungen (vgl. Kap. 3.2, 3.3).

¹³⁹ Zum Beispiel können die Anforderungen aus dem Bereich Politik und Recht über alle Ebenen mit unterschiedlichen Ausprägungen in die Lehr-Lernsituation einwirken. Der Rechtsanspruch auf einen IBEB (0-3 J.) hat beispielsweise Effekte auf alle Ebenen und hat damit auch die Anforderung an die Lehrenden und die Aus-, Fort- und Weiterbildungen in ihrer Bedingtheit nachhaltig beeinflusst.

¹⁴⁰ Zum Beispiel: Studium, staatlich anerkannte Ausbildung, Fort-/Weiterbildungen bei einem Bildungsträger, Qualifizierung „on the job“ sowie Team oder „in-house“ Fort- und Weiterbildungen (vgl. Kap. 3.3).

Also über mehrere Etappen, weil ich dann immer (...) sozusagen wieder neu anschließen kann an das, was Neues passiert ist bei den Erzieherinnen und auch in der Praxis und wenn die dann fragen und sagen: ‚Also jetzt haben wir die Elterngespräche vor und können sie uns nicht mal helfen, da eine Form zu finden und das zu üben‘ und solche Sachen, dann ist es natürlich viel direkter dran. Dann wollen die das, die wollen das Bestimmte. [...] Und werden nicht geschickt“ (IP1, Z. 26).

In der ersten Passage werden die Anforderungen der (Bildungs-)Träger als Auftraggeber*innen, die vorgegebenen Konzepte der Fort- und Weiterbildung sowie die der Erzieher*innen als „mitwirkende“ Akteur*innen (wechselseitiger Prozess der Aushandlung und Gestaltung) explizit genannt. Implizit wird deutlich, dass mindestens auch die „...vielen verschiedenen Einrichtungen“ der Erzieher*innen (die Bedingungen und Akteur*innen der Praxen) sowie die individuellen berufs-/biographischen Erfahrungen auf das Lehr-/Lernsetting einwirken. Anschließend wird eine andere Form der Fort-/Weiterbildung die „Teamfortbildungen oder prozessorientierte Begleitung“ benannt. Im Unterschied zur ersten Form entfallen in diesem Beispiel die direkten Anforderungen eines Bildungsträgers und es handelt sich nur um genau eine konkrete Praxis. Ergänzend werden explizit die Anforderungen der Eltern (Kinder und Familien) und des „Teams“ benannt. Indirekt wirken zum Beispiel die Anforderungen der Auftraggeber*in (Träger der Einrichtung/Leitung) sowie „das Bestimmte“ (variable Inhalte) und die unterschiedlichen Zeitrahmen, der drei benannten Lehr-/Lernsettings. Mit der letzten Aussage „und werden nicht geschickt“ wird implizit auf zwei weitere Anforderung verwiesen, mit der die Lehrenden konfrontiert werden. Die individuellen Motive und Lernziele der Lernenden sowie die berufsbiographischen Erfahrungen der Lehrenden. Insbesondere das Wirken der eigenen Lebens-/Berufsbiografie auf die Lehrenden wird in einigen Interviews deutlich (vgl. IP2, IP3, IP5, IP7, IP8, IP9, IP12, IP16). Eine Lehrende beschreibt beispielsweise, dass sie froh ist, die eigenen Erfahrungen aufgearbeitet zu haben:

„(...) ich finde es dringend notwendig, dass Erwachsene, die mit Kindern beruflich arbeiten, in dieser Altersstufe Gelegenheiten kriegen, sich das klarzumachen. Ich brauche nur zurückzudenken an mich und meinen Werdegang und meine Therapie, wie lange das gedauert hat und wenn ich mit 19 angefangen hätte mit Kindern in diesem Alter zu arbeiten, die hätten alles das abgekriegt, was ich selber erlebt habe. Also da ist, finde ich, noch viel zu wenig entwickelt“ (IP7, Z. 12).

Herausgestellt wird die Erkenntnis, dass die Kinder ohne eine Aufarbeitung, unreflektiert theoretisch *alles abgekriegt*¹⁴¹ hätten, was sie selbst erlebt hat. Die persönliche Erfahrung führt außerdem dazu, dass die Wichtigkeit der Biographiearbeit bestärkt und diese daher nachdrücklich in die eigene Lehre (Fort-/Weiterbildung) einbezogen werden muss (vgl. ebd.). In dem nächsten Beispiel beschreibt die Lehrerin einer Fachschule, dass sie in einer Fortbildung zu dem Bereich Frühpädagogik (0-3 J.) selbst eine Übung gemacht hat, die *ganz viel gebracht* hat:

„Und die hat tolle Übungen auch gemacht (...). Und die hat zum Beispiel eine Übung gemacht, da gab's einen Innenkreis, es gab einen Außenkreis und wir haben uns gegenseitig die Hände gewaschen und abgetrocknet und haben uns mit der Nachbarin unterhalten und was es dann bei einem auslöst. Also die Sachen haben mir ganz, ganz viel gebracht. Also das / da kann man noch so viel lesen, aber solche Übungen einfach auch für die Schüler“ (IP10, Z. 64).

Hier zeigt sich eine weitere Facette der bewussten/unbewussten Anforderungen der eigenen Berufs-/Biographie an die Lehrenden, die Übertragung der (positiven) Erfahrung mit einer Übung (Lehr-/Lernmethode) in die eigene Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse für die Schüler*innen (vgl. ebd.). Ein Lehrender erwähnt im Kontext der Auswahl geeigneter Lehr-Lernmethoden ebenfalls, den Einfluss dessen, was er selbst erlebt hat: „(...) und geht ja ein bisschen davon aus wo man selbst gelernt hat. Bei mir ist es jedenfalls die Vielfalt gewesen also ich höre sehr gern auch einen guten Vortrag“ (IP16, Z. 23). Die Erinnerungen an Situationen und Erfahrungen in denen ein*e Lehrende*r selbst gut gelernt hat, kann auf die Auswahl der Lehr-/Lernmethoden einwirken (vgl. ebd.).

Die Lehrenden, die im Bereich der Fort- und Weiterbildungen tätig sind, stellen heraus, dass es für die Lehre häufig rahmende Vorgaben gibt, wenn der Träger eigene Konzepte hat. Dieses kann variieren zwischen der Vorgabe thematischer Schwerpunkte, formulierter Kompetenzen/Ziele, Basisliteratur sowie Lern-/Prüfungsaufgaben (IP1, Z. 26, IP12, Z. 31, 43, 45). Im Vergleich dazu werden bei den Lehrenden, die hauptberuflich im Bereich der Ausbildung/dem Studium tätig sind, die expliziten Anforderungen über Curricula, Lehrpläne und Modulbeschreibungen stärker hervorgehoben (vgl. IP10, Z. 42; IP1, Z. 16; IP3, Z. 20). Anforderungen, die aus der Praxis oder von den Lernenden an die Lehrenden gestellt werden, gehen bei der Bearbeitung häufiger mit neuen Verortungen/Aushandlungen mit den Anforderungen über Curricula einher, wie das nachstehende Zitat exemplarisch belegt: „Weil ja auch überlegt werden muss, wie passt das denn in den schulischen Lehrplan, in die Rahmenrichtlinien und so weiter“ (IP11, Z. 10). Ergänzend werden beispielsweise die unterstützenden aber implizit auch (auf-)fordernden Materialien, beispielsweise des DJI (WiFF Wegweiser) angeführt, die als Orientierung bei der Planung der eigenen Lehre eingesetzt werden. Die unterstützenden Materialien beinhalten z. B. kompetenzorientierte Beschreibungen auf der Grundlage des DQR (vgl. IP8, Z. 30; IP4, Z. 20). Einhergehend mit den Anforderungen über Curricula und in Abhängigkeit von den Stufen sowie Lernorten, stellen die ggf. durchzuführenden Lernkontrollen ebenfalls Anforderungen an die Lehrenden (z. B.: Klärungs-/Aushandlungsprozesse mit den Lernenden, Erarbeitung von kompetenzorientierten Prüfungskonzepten; vgl. IP17, Z. 12). Die Interviewpartner*innen stellen im Material dar, dass *Lernkontrollen*¹⁴² in der Ausbildung, dem Studium und in der Fort- und Weiterbildung (hauptsächlich in Zertifikatskursen) Bestandteil der Lehr-/Lernprozesse sind (vgl. u.a. IP1, IP8, IP12, IP13; siehe Kap. 6.3) und deren Einbindung in die Lehr-/Lernprozesse ebenfalls geplant werden

¹⁴² Die Interviewpartner*innen benennen zum Beispiel schriftliche Arbeiten, Kolloquium, Aufgaben für die Praxis.

müssen. Als besondere Herausforderung und Anforderung wird von einem Lehrenden formuliert, dass für eine kompetenzorientierte Ausbildung, eine entsprechende Ausrichtung der Lehr-/Lernprozesse sowie kompetenzorientierte Lernkontrollen/Prüfungen entwickelt und realisiert werden müssen. Die jeweils *richtigen* Lösungen zu erarbeiten und eine durchgängige Kompetenzorientierung zu realisieren, wird als *Mammutaufgabe* bezeichnet (vgl. IP17, Z. 12). Weitere bedeutsame Anforderungen, die explizit oder implizit auf unterschiedlichen Ebenen auf die Lehrenden einwirken können, sind beispielsweise aktuelle Fachdiskurse, die Wissenschaft, Erkenntnisse und Entwicklungen der eigenen Disziplin und Profession sowie die angrenzender Professionen. Der aktuelle Stand der Theorie, Didaktik und die vorhandenen Lehrmittel (z. B. Bücher, Bild-/Videomaterial) können ebenso auf die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse einwirken, wie geschichtliche Aspekte sowie politische und rechtliche Entwicklungen (vgl. u.a. IP3, Z. 44; IP5, Z. 6; IP7, Z. 8, 34, siehe Kap. 6.4). Dieses umfassende Bild der „Anforderungen“ verweist gleichzeitig auf die starke Eingebundenheit der meisten Interviewpartner*innen (Lehrende*r, Autor*in, Berater*in, Forscher*in, Netzwerker*in, etc.) in das Feld der IBEB (0-3 J.).

Über die ausgewählten Beispiele wird verdeutlicht, dass „*Anforderungssteller*innen*“ sowohl direkte als auch indirekte *Anforderung* an die Lehrenden stellen, beziehungsweise explizite und implizite *Anforderungen* – u.a. durch fachwissenschaftliche und (hochschul-) didaktische Diskurse und Standards sowie gesellschaftliche Bilder und Erwartungen – auf die Lehrenden (un-) bewusst einwirken (können). *Anforderungssteller*innen* stehen in den Kontexten von Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) in einem wechselseitigen Prozess der gemeinsamen Gestaltung und Aushandlung, der geprägt wird durch die je individuellen Rollen und professionellen Identitäten, die von den Akteur*innen eingenommen und in Kooperationen und Aushandlungen vertreten werden. Letzteres kann exemplarisch an der nachfolgenden Passage verdeutlicht werden, in der die Lehrende (Professor*in i. R.¹⁴³) ihre Erfahrungen mit der Beratung einer Gemeinde beschreibt, die sie seit zwei Jahren dabei begleitet, mit der IBEB (0-3 J.) zu beginnen:

„Und so begleite ich die ganze Gemeinde schon seit zwei Jahren jetzt zu diesem Bereich und bilde die Erzieherinnen fort oder mache Coaching für die Leitungen oder gehe in die Gremien mit rein, um zu begründen, warum das pädagogisch richtig ist, es so zu machen. Und, das finde ich irgendwie sehr schön [schmunzelt], das macht mir viel Spaß. Also immer noch. Und da ist so, dieses prozessorientierte. Und also mich immer wieder in diese neuen Praxis-Theorie-Geschichten einzuarbeiten, ist irgendwie auch sehr wichtig“ (I1, Z. 4).

In der kurzen Passage können mindestens fünf spezifische Aufgaben/Rollen identifiziert werden, die in diesem Prozess eingenommen werden. Die Akteurin ist *Lehrende/Lernbegleiterin für die Erzieherinnen, Coach für Leitungen, Beraterin für die Gemeinde, Expertin für Pädagogik/die 0-3 jährigen Kinder und ihre Familien* und *selbst Lernende*. Es zeigen sich zudem alle der beschriebenen Ebenen und Anforderungen (s.o.),

¹⁴³ Ist in verschiedenen Bereichen der Aus-, Fort-/Weiterbildung und auf unterschiedlichen Stufen tätig.

die auch in diesen Entwicklungsprozessen der Praxis zusammenwirken. Erkenntnisträchtig ist dabei im Besonderen, dass die auf den verschiedenen Ebenen initiierten und begleiteten Lernprozesse an den Bedarfen einer „sehr konkreten“ Praxis erfolgen können. Bei den meisten Formen der Ausbildung oder der Fort- und Weiterbildungen erfolgt vorerst die primäre Ausrichtung der Lehr-Lernprozessen überwiegend „verallgemeinert“ an *den Bedarfen der Praxis*, wie im nächsten Kapitel 6.2 weiter konkretisiert wird.

6.2 So praxisbezogen wie nur möglich: An Bedarfe der Praxis anknüpfen

So praxisbezogen wie nur möglich: An Bedarfe der Praxis anknüpfen	<i>Die Lehrenden, die in den Ausbildungen an Berufsschulen oder Hochschulen und in den Fort-/Weiterbildungen tätig sind, erarbeiten sich die aktuellen Bedarfe der Praxis institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung 0-3 Jähriger kontinuierlich, damit die eigene Lehre so praxisbezogen wie möglich gestaltet werden kann. Die Ansätze der Erarbeitung, die von den Lehrenden eingesetzt werden, unterscheiden sich dabei primär in der Dauer bzw. der zu investierenden Zeit und im Charakter der jeweiligen Tätigkeit voneinander. Fokussiert werden bei der Erarbeitung beispielsweise einzelne Themen der Frühpädagogik, aktuelle feldbezogene Entwicklungen oder auch die Bedarfe einer konkreten Einrichtung/ Kindertagesstätte (0-3 J.).</i>	Praxisnahe Fortbildungen besuchen
		In den kommunikativen Austausch mit der Praxis gehen
		Sich selbst in die Praxis begeben oder in der Praxis (hauptberuflich) arbeiten
		Entwicklungsprojekte in der Praxis begleiten
		Praxisforschung/Forschung in der/über die Praxis
		Einblicke in die Praxis über die Lehre und den Austausch mit den Lernenden
		Erarbeitung aktueller Forschungsergebnisse und Publikationen

Tab. 9 Kategorie „So praxisbezogen wie nur möglich (...)“ mit ihren Ausprägungen

Eine Ausrichtung der eigenen Arbeit/der Lehre an den Bedarfen der Praxis und das Ziel, Lehr-/Lernprozesse, Lernarrangements „so praxisbezogen wie nur möglich“¹⁴⁴ zu gestalten und aufzubereiten, ist für die Lehrenden zentral (vgl. u.a. IP1, Z. 2, 4, 30, 32). Eine Lehrerin an einer Fachschule stellt heraus: „Also sehr viel Wissen über die Praxis, sehr viel Wissen, was wird in der Praxis gebraucht und daraufhin die Schüler ausbilden“ (IP8, Z. 28). Darüber hinaus betont eine Lehrende (Professorin i. R.) sehr deutlich die Wichtigkeit, mit den eigenen Kenntnissen über die Praxis auch aktuell zu bleiben: „Also da muss man schon: a. Praxiszugänge selber auch haben als Hochschullehrerin und Professorin und da richtig am Ball bleiben (...)“ (IP1, Z. 60). Um in der Lehre an die „Bedarfe der Praxis“ anknüpfen zu können, müssen diese kontinuierlich von den Lehrenden erarbeitet werden. Dabei

¹⁴⁴ „so praxisbezogen wie nur möglich“ (IP11, Z. 25) ist ein in-vivo-code

variieren die explizierten Ansätze und Methoden. Aus dem Material wird deutlich, dass für die Realisierung einer praxisorientierten Lehre, das sich selbst in die Praxis begeben und mit aktuellen Fragen und Themen der Praxis zu beschäftigen, von zentraler Bedeutung ist. Im Wesentlichen zeigen sich sieben unterschiedliche Ansätze der Lehrenden (nicht trennscharf):

- Praxisnahe Fortbildungen besuchen (vgl. IP10, Z 64)
- in den kommunikativen Austausch mit der Praxis gehen, z. B. über Arbeitskreise, Fortbildungen für Praxisanleiter*innen (Praxismentor*innen) oder die Organisation von Fachtagungen und Ausstellungen (vgl. IP10, Z. 56; IP1, Z. 6, 16)
- Entwicklungsprojekte in der Praxis begleiten (vgl. IP8, Z. 6; IP1, Z. 4; IP6, Z. 2)
- sich selbst in die Praxis begeben: (hauptberuflich) aktuell noch in der Praxis arbeiten (IP13, Z. 2; IP15, Z. 2), zwischenzeitig für mehrere Monate z. B. im Forschungssemester (vgl. IP1, Z.2; IP6, Z. 2); über verschiedene Konsultationen (IP10, Z. 26) oder über Konsultationen/Praxiserfahrungen im Ausland (IP2, Z. 10; IP16, Z. 58; IP1, Z. 2)
- Praxisforschung/Forschung in der/über die Praxis (vgl. IP3, Z. 4; IP4, Z. 18)

und unterstützend

- Einblicke in die Praxis über die Lehre, z. B. Analyse von Videosequenzen (vgl. IP6, Z. 12), Austausch mit den Lernenden über ihre Erfahrungen (vgl. IP3, Z. 40) und die Erarbeitung der Bedarfe gemeinsam mit den Lernenden (vgl. IP11, Z. 23; IP1, Z. 24), Betreuung von praxisnahen Abschlussarbeiten (IP6, Z. 18) oder das Einbinden von Kolleg*innen aus der Praxis in die Lehre (z. B. Teamteaching) (vgl. IP1, Z. 16)
- Erarbeitung aktueller Forschungsergebnisse und Publikationen (z. B. Berichte, Curricula/Wegweiser) (vgl. IP8, Z. 30; IP4, Z. 20; IP17, Z. 12; IP10, Z. 60).

Eigenommen werden dabei mindestens drei Perspektiven, die sich auf die letzten beiden Ebenen (siehe Kap. 6) beziehen: Die Perspektive auf 1) die Politik, Stadt und Kommune, 2) die Praxis und was benötigen z. B. Träger, Institutionen, die Fachkräfte sowie 3) die 0-3 jährigen Kinder und ihre Familien/die Eltern (vgl. IP1, Z. 4). Deutlich wird, dass die *Bedarfe der Praxis* für die Lehrenden weit umfassender sind, als die Institutionen und die am Gestaltungsprozess der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Akteur*innen. Aufgezeigt und diskutiert werden gleichermaßen u.a. die Haltung der Fachkräfte (vgl. IP1, Z. 10; IP14, Z. 10), der aktuelle Forschungsstand der Wissenschaft (vgl. IP6, Z. 14; IP17, Z. 43), eine notwendige stärkere politische Einmischung der Eltern für eine Verbesserung der Bedingungen (vgl. IP4, Z. 38; IP16, Z. 43), Kindheiten und Familie oder Fragen der Anerkennung von Fort- und Weiterbildungen auf ein Studium (vgl. IP1, Z. 4; IP11, Z. 30). Bei einer Dimensionalisierung zeigen sich die Unterschiede hauptsächlich im Charakter der jeweiligen Tätigkeit: Realisierung als Bestandteil der hauptberuflichen Aufgaben (vgl. IP10, IP11, IP12), nebenberuflich (vgl. u.a. IP1, IP8, IP13, IP15) oder ehrenamtlich (vgl. IP1, Z. 16) sowie bei der Dauer der Ansätze bzw. der jeweilig zu investierenden Zeit der Lehrenden. Wie im folgenden Interviewabschnitt zu sehen ist,

betont eine Fort- und Weiterbildnerin insbesondere die Notwendigkeit eines geplanten und kontinuierlichen Austauschs mit der Praxis:

„Ich glaube, die Austauschmöglichkeiten müssten stärker institutionalisiert sein. Also ich habe bisher den Eindruck, dass das sehr zufällig ist und ich denke nicht, dass wenn man sich als Wissenschaftler mal eben irgendwie in die Kita oder in die Krippe begibt, dass man dann genügend über die Praxis erfährt. Ich denke auch nicht, dass wenn man eine Praktikerin mal in ein Uni Seminar einlädt oder ein anderes Ausbildungsseminar, dass man dann genügend über die Praxis erfährt. Also da müsste es schon irgendwelche Austauschformen geben, die NICHT zufällig sind! (...) Das ist aber eine Frage, da habe ich jetzt keine Erfahrungen mit, ich habe auch wenige Fantasien dazu. Also vielleicht eine Fantasie, die jetzt auch über eine Praxisausbildungsstätte geht, aber das könnte und müsste jetzt ja nicht das Einzige sein, da wäre man hoffnungslos überfordert. (...) und ja das eben solche Praxisausbildungsstätten eine Möglichkeit wären und eben auch Modellprojekte (...), also in den sich Wissenschaftler und Praktiker eben auf gleicher Augenhöhe begegnen können“ (IP3, Z. 34, 36).

Weitere Aspekte, die angesprochen werden, sind die notwendigen zeitlichen Ressourcen und Ansätze über Modellprojekte und Praxisausbildungsstätten um Austauschmöglichkeiten zu institutionalisieren. Herausgehoben wird zudem, dass ein nur punktueller Austausch nach eigener Einschätzung nicht ausreichend ist (vgl. ebd.). Dieses wird durch das weitere Material bestätigt. Die skizzierten sieben Ansätze werden sehr häufig kombiniert realisiert und sind nicht trennscharf, dieses wird bewusst durch die Auswahl der exemplarischen Beispiele aus dem Material, bei der Beschreibung der Ansätze, aufgezeigt. Neben der allgemeinen Notwendigkeit einer „Aufarbeitung der Praxisbedarfe“ werden ganz individuelle Interessen, Schwerpunkte und Fokussierungen der Lehrenden in diesem Kontext deutlich. Beispielsweise wird hervorgehoben, dass es wichtig ist, die Entwicklungspotentiale der Praxis zu erkennen (vgl. IP6, Z. 12) oder den Fokus auf gute Bedingungen für das Aufwachsen zu richten (vgl. IP6, Z. 10). Durch die Aufarbeitung der Praxisbedarfe ist es den Lehrenden möglich, aktuelle feldbezogene Entwicklungen einzuschätzen und bei der Planung der eigenen Lehre zu berücksichtigen.

Praxisnahe Fortbildungen besuchen

Die Lehrenden verfolgen einzelne dieser sieben Ansätze überwiegend parallel zueinander. Dies wird exemplarisch an einem Beispiel deutlich: Eine Lehrerin (Berufs-/Fachschule) berichtet, dass sie parallel zur Erarbeitung eines schulinternen Curriculums mit dem Schwerpunkt der IBEB (0-3 J.) eine „Konsultationskrippe“ besucht hat, um aktuelle Einblicke in die Praxis zu erhalten (IP10, Z. 26). Ergänzend hat sie außerdem an einer praxisnahen Fortbildung teilgenommen, bei der sie gleichzeitig auch die Rolle der *Multiplikatorin* für die Kolleg*innen eingenommen hat, wie aus den nachfolgenden Sequenzen deutlich wird:

„(...) zum Thema U3 (...) hatten wir zweimal drei Tage [...] Fortbildung. Und das war total klasse, weil die ist auch einfach, die ist sehr SEHR nah dran so auch an der Praxis“ (IP10, Z. 64).

„Nur ich habe das gemacht. Das geht ja vom Unterricht hier einfach nicht. (...) Und dann in unseren Sitzungen berichtet man davon oder richtet einen Ordner ein, dass die anderen auch alleine gucken können. Damit es dann transparent ist. Das ist immer Bedingung, wenn wir ein Seminar besuchen, dass wir das dann hinterher auch nicht für uns behalten“ (IP10, Z. 68).

Über den Besuch einer *praxisnahen Fortbildung* kann sich die Lehrende fokussiert aktuellen Fragen der Praxis annähern, gegenwärtig diskutierte Themen und Theorie aufnehmen, Übungen aus der Fortbildung auf das Lehren und Lernen im Kontext der Erzieher*innenausbildung übertragen und sich mit Kolleg*innen austauschen. Berücksichtigt werden muss dabei, dass die *Bedarfe der Praxis* über die „Selektion“ der Dozentin vorgeprägt ist/sein kann. Bei einer detaillierteren Betrachtung der zeitlichen Ressourcen wird deutlich, dass die Präsenzzeit in der Fortbildung „*zweimal drei Tage*“ ergänzt werden muss, um Ressourcen für die Übertragung auf die eigene Lehre, in das Curriculum und in diesem konkreten Beispiel, um die Nach-/Aufbereitung der Inhalte und Materialien für die Weitergabe an die Kolleg*innen (Strategie der Schule um neues Wissen einer Kolleg*in im Kollegium transparent zu machen) (vgl. ebd.).

Kommunikativer Austausch mit der Praxis

Ein dritter Zugang erfolgt über den regelmäßigen kommunikativen Austausch mit der Praxis. Die Lehrerin berichtet, dass die Schule Arbeitskreise initiiert/realisiert und Fachtagungen organisiert. Das Interesse bei dem regelmäßigen Austausch ist zum Beispiel darauf gerichtet, aktuelle Praxisthemen auch zeitnah in den Unterricht aufnehmen zu können (IP10, Z. 42) und um in den direkten (Erfahrungs-) Austausch mit den Praktikumsstellen der Schüler*innen zu gehen (vgl. IP10, Z. 56). Als konkretes Beispiel für eine erste strukturelle Veränderung der Ausbildung benennt sie, dass die Praktikumszeiten neu strukturiert wurden, von der Eintagespraxis in Blockpraktika, um den Bedarfen der Altersgruppe (0-3 J.) besser gerecht werden zu können (IP10, Z. 14). Außerdem kann der regelmäßige Austausch mit den Praxisvertreter*innen beispielsweise über einen Arbeitskreis systematisiert werden (vgl. ebd., IP11, Z. 27). Hier werden auch die wechselseitigen Synergieeffekte betont:

„(...) weil uns das so wichtig ist, die Praxisleute hierher einzuladen und zu sagen, tauscht euch mit uns aus. Dann können wir auch die Bedürfnisse, die ihr habt an den Erziehernachwuchs von morgen auch erfüllen. Und der Rückschluss, das ist ja immer ein Geben und ein Nehmen. Ich finde es auch gut, dass die Lehrkräfte dann auch den Praktikerinnen manchmal einen Input geben können, was die Theorie angeht“ (IP11, Z. 27).

In der Passage aus dem Interview mit einer Lehrerin einer Fachschule zeigt sich die Bedeutung eines wechselseitigen Austauschs, über das Verständnis von „*Geben und Nehmen*“ werden nicht nur die positiven Effekte für die Lehre, sondern auch für die Praxis betont. Theoretische Impulse können nicht nur über die Lernenden, sondern so auch direkt an die Kolleg*innen in der Praxis gegeben werden.

Entwicklungsprojekte in der Praxis begleiten

Für die Begleitung von Entwicklungsprojekten in der Praxis werden deutlich längere Zeitspannen notwendig, während denen Lehrende mit der Praxis zusammenarbeiten (vgl. IP8, Z. 6; IP1, Z. 4). Eine Lehrende (Studiendirektorin und Dozentin in der Fort-/Weiterbildung) hat sich bei einem Entwicklungsprojekt wöchentlich mit dem Team einer Einrichtung über einen Zeitraum von zwei Jahren getroffen, gemeinsam an der Weiterentwicklung der Praxis und Entwicklung der Konzeption gearbeitet sowie in den Mittagspausen, Fortbildungen zu dringend benötigten Themen wie pädagogisches Handeln oder Entwicklungspsychologie angeboten (IP8, Z. 6). Die Erfahrungen aus der Praxis werden nicht nur für Impulse zur Weiterentwicklung der eigenen Lehre eingesetzt, sondern auch um Veränderungen in der Ausbildung bzw. der eigenen Schule (Struktur/Inhalte) zu initiieren (vgl. ebd.). Entwicklungsprozesse in der Praxis zu begleiten, eröffnet Lehrenden einen umfassenden Zugang zu den Bedarfen einer sehr großen Anzahl von Akteur*innen, die an der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung der 0-3 jährigen Kinder beteiligt sind (z. B. bei der Eröffnung einer neuen Einrichtung, vgl. IP1, Z. 4). Eine Lehrende (Professorin an einer Hochschule in Westdeutschland) berichtet, dass es eine gute Möglichkeit ist, um „parallel sozusagen wissenschaftliches Arbeiten an der Uni und (...) neue Ideen erproben“ zu verbinden (IP6, Z. 2). Das besondere an diesem Ansatz der „Aufarbeitung der Praxisbedarfe“ ist, dass er gleichsam eine Form des Fort-/Weiterbildungsangebots der Lehrenden ist.

Sich selbst in die Praxis begeben oder in der Praxis (hauptberuflich) arbeiten

Lehrende, die selbst in der Praxis arbeiten oder sich für mehrere Monate in die Praxis begeben, können bei der Planung und Realisierung der Lehre als Referenzrahmen die Bedarfe und aktuellen Themen der eigenen Einrichtung heranziehen. Darüber hinaus können sie über trägerspezifische oder regionale Arbeitsgruppen (z. B. für Qualitätsentwicklung, betriebliches Gesundheitsmanagement, IBEB 0-3 J.) in einem regelmäßigen Austausch mit den Kolleg*innen anderer Einrichtungen sein (vgl. IP13, IP15). Konsultationen von Praxiseinrichtungen (auch im Ausland) werden sehr fokussiert ausgewählt, um in einem begrenzten zeitlichen Rahmen zum Beispiel Charakteristika eines pädagogischen Ansatzes in der Praxis zu erfahren oder auch eine bestimmte Konzeption, ein Gruppen- oder Raumkonzept zu erleben/beobachten (vgl. IP10, Z. 26, IP2, Z. 10; IP16, Z. 58; IP1, Z. 2). In der nachfolgend ausgewählten Passage aus einem Interview mit einer Fort-/Weiterbildnerin, werden die Erlebnisse von einem Besuch in Reggio Emilia geschildert:

„Aber ich hätte es nicht für möglich gehalten, dass es irgendjemand gebacken kriegt, das auch in die Praxis umzusetzen. Und war deswegen als ich [...Mitte der 1980er Jahre] das erste Mal in Reggio war, also völlig ja fast sprachlos und dann natürlich unendlich begeistert. Und nach diesen fünf Tagen in denen wir da waren, [XYZ] hatte Gott sei Dank die hervorragende Idee noch [...] andere Praktikerinnen mitzunehmen und da nicht alleine hinzufahren. Ich hätte das niemals vermitteln können, also das war/. Die Diskrepanz zwischen dem was da in den kommunalen Kindertagesstätten in [... einer Großstadt] der Fall war und das was wir in Reggio [...] gesehen haben war (...) GIGANTISCH“ (IP2, Z. 10)!

Das Erleben der Praxis kann ein neues/anderes Verständnis über das Gelesene ermöglichen und wie in diesem Beispiel eines pädagogischen Ansatzes auch einen Zugang u.a. zu den notwendigen räumlichen, personellen und kulturellen Bedingungen eröffnen. Deutlich wird, dass die Übertragung der eigenen Erfahrungen auf die Lehre, bzw. die gelingende Weitergabe der eigenen Erlebnisse an die Lernenden oder Kolleg*innen herausfordernd ist, die Lehrende betont daher, dass es eine *hervorragende Idee* war, andere Praktiker*innen mitzunehmen (vgl. ebd.).

Praxisforschung/Forschung in der/über die Praxis

Aus der Perspektive der Lehrenden betrachtet, entstehen bei praxisorientierten Forschungen oder Forschungsprojekten, die gemeinsam mit der Praxis realisiert werden, Synergien für die Wissenschaft, die Praxis und die Lehre. In dem ausgewählten Auszug werden die positiven Erfahrungen mit einem praxisorientierten Forschungsansatz hervorgehoben:

„(...) also man muss die wissenschaftlichen Erkenntnisse dann am besten gemeinsam mit dem Praxisfeld erarbeiten, das funktioniert am allerbesten, auch in unseren Projekten. Denn die haben ja sehr viel Erfahrungswissen und die können dann auch sagen also puh, also (...). Ja, wir können das am besten mit der oder wir müssen also da schauen, wo man/. Wenn man gemeinsam, Wissenschaft und Praxis sich an ein neues Projekt wagt, die Wissenschaft bringt die Theorie mit und die Praxis bringt die Erfahrung mit und dann sagt, wie könnte man da was machen, DAS funktioniert am besten“ (IP5, Z. 63).

Die Lehrende (Professorin) stellt in einer andere Passage heraus, dass die Akzeptanz wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in der Praxis nicht besonders hoch ist (vgl. ebd.). Eine praxisnahe Forschung kann bei den Praktiker*innen die Akzeptanz wissenschaftlicher Erkenntnisse unterstützen. Eine weitere Lehrende (Professorin) führt exemplarisch die (Forschungs-) Tradition im Kontext der Reggiopädagogik an:

„Für mich ganz wichtig ist auch die Reggiopädagogik, weil die ja eine ungeheuer lange Tradition auch der Krippenbetreuung schon haben, die haben ja auch schon Mitte der achtziger Jahre, eigentlich im großen Stil ihre Krippen entwickelt und ähm können also auf eine wirklich lange Tradition zurückgreifen auch durch das pädagogische Zentrum, wo ja versucht wird die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Fachberatung sehr intensiv in Kooperation mit nur wenigen Einrichtungen auch die Praxis weiterzuentwickeln und die Vernetzung auch hinzubekommen. Also auch immer die wissenschaftlichen Erkenntnisse an die Praxis heranzutragen, um zu gucken, was macht Praxis mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und auch zu gucken, welche Fragen hat eigentlich die Praxis und wie können wir darauf reagieren. Und da sind für mein Gefühl auch wichtige ähm (...) für die Frühpädagogik ungeheuer wichtige Erkenntnisse, von denen man sehr profitieren kann. Also zum Beispiel die 100 Sprachen des Kindes gerade für junge Kinder, die ja eben noch wenig die gesprochene Sprache haben, ist diese Vielfalt der Sprachen sehen und entwickeln zu wollen, von großer Bedeutung“ (IP6, Z. 20)!

Ein zentraler Punkt in dem Beispiel ist der aufgezeigte Forschungsprozess, der eine enge Vernetzung von Forschung/Forscher*innen, Praxisentwicklung und Begleitung sowie Weiterbildung der Fachkräfte, beispielsweise über die benannte Fachberatung, forciert. Die Forscher*innen/Lehrenden erhalten über einen solchen Ansatz über einen längeren

Zeitraum, intensive Einblicke in die Praxis. Bei den Lehrenden, die selbst auch in der Forschung oder in Forschungsprojekten aktiv sind, wird die Motivation für eine Forschung häufig mit den vorhandenen Bedarfen in der Praxis begründet oder es wird von den Interviewpartner*innen ein spezifisches/individuelles Forschungsinteresse an einem Thema herausgestellt bzw. ein Zusammenhang der Forschung mit den Aufgaben, Aufträgen der aktuellen Arbeitsstelle (eine Professur, ein Forschungsinstitut, eine Kooperation) benannt (vgl. u.a. IP3, Z. 4; IP5, Z. 55; IP4, Z. 44).

Einblicke in die Praxis über die Lehre

Die Möglichkeiten, aktuelle Themen der Praxis über die Lehre und mit den Lernenden gemeinsam zu erarbeiten, zeigen sich vielfältig. Die Lehrenden konsultieren gemeinsam mit den Lernenden Einrichtungen, um z. B. spezifische Konzeptionen zu erarbeiten und nutzen bei Teamfortbildungen (In-house) die Einrichtung, um z. B. über Übungen zum Raumerleben die gegenwärtigen Bedingungen und Entwicklungspotentiale vor Ort gemeinsam mit den Lernenden zu erarbeiten. Auch betonen sie, dass genau vor dem Hintergrund solcher Themen über Kooperationen mit Einrichtungen, die Räume von Kindertagesstätte zur Einbindung in die Lehre bzw. für die Ausbildung gut genutzt werden können (vgl. IP11, Z. 23; IP1, Z. 24). Ein weiterer Zugang ist über den Austausch mit den Lernenden im Kontext der Aufarbeitung von Praxiserfahrungen, der Selbstreflexionsprozesse der Lernenden (vgl. IP3, Z. 41) sowie über die Analyse von (selbstgedrehten) Videosequenzen die u.a. für Selbstreflexionen der eigenen pädagogischen Handlungen, ebenfalls regelmäßig in die Lehre eingebunden werden können (vgl. IP6, Z. 12). Im Bereich der Hochschulen betont eine Lehrende die Betreuung von praxisnahen Abschlussarbeiten und führt als exemplarisches Beispiel eine Bachelorarbeit an, bei der eine Studierende (Leitung einer Kindertagesstätte) ein neues Eingewöhnungskonzept ausgewählt, für die eigene Einrichtung weiterentwickelt und dieses u.a. begleitet durch Beobachtungen, Reflexionen, Interviews mit den Kolleg*innen und Erprobungsphasen, eingeführt hat (IP6, Z. 18). Eine weitere Möglichkeit ist die Einbindung von Kolleg*innen aus der Praxis in die Lehre; beispielsweise im Kontext von Projektphasen, zu ausgewählten Themen oder über Teamteaching (vgl. IP1, Z. 16, 20). Bei den Lehrenden, die in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften an Hochschulen tätig sind, zeigen sich die Bezüge zur Praxis auch über die implementierten Praxisforschungen der Studierenden im Rahmen von Projektstudien, die eng von den Lehrenden begleitet werden (vgl. IP1, Z. 22, IP6, Z. 18).

Erarbeitung aktueller Forschungsergebnisse und Publikationen

Auch neue Forschungsergebnisse und Publikationen können dabei unterstützen, sich mit den (aktuellen) Diskussionen und Bedarfen der Praxis auseinanderzusetzen. Insbesondere zu Beginn der Entwicklungsprozesse um den Ausbau der IBEB 0-3 J. war ein Ansatz des Feldes, über Expert*innengruppen eine Neuordnung und Bündelung der vorhandenen Erkenntnisse vorzunehmen (über Curricula, Wegweiser, Medienpaket, etc.), an denen sich die Lehrenden in Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. die Fachkräfte selbst orientieren können (vgl. IP5, Z. 24, IP8, Z. 30; IP10, Z. 60): „*Der Wegweiser unter drei, genau. (...)*“

Das ist wirklich toll und das, das hat mir auch nochmal eine Bestätigung dafür gegeben, welche Bereiche jetzt wichtig sind“ (IP10, Z. 60). Eine Lehrende stellt die positiven Effekte einer zielgruppenspezifischen Aufbereitung der Erkenntnisse auch für die Praxis als positiven und implizit auch in der Lehre unterstützenden Ansatz heraus (Professorin i. R., aktiv in der Fort-/Weiterbildung):

„sonst finde ich ja, dass in der ganzen Forschung und Aufarbeitung der wichtigen Theorien eigentlich, ja zum Glück ähm eine Erleichterung insofern existiert, als so Institutionen wie das deutsche Jugendinstitut, die da ja auch länger daran arbeiten. Also Tagungen dazu machen, Leute dazu einladen und Wissen sozusagen aufbereiten, besser aufbereiten für Praktiker, als es früher der Fall war. Ein schönes Beispiel ist ja die ganze Eingewöhnung. Wie Laewen, Andrés und so weiter, das Berliner Eingewöhnungskonzept gemacht haben, das waren ja so die Anfänge, wo Forschung sozusagen (...) also entwickelt, bis in die Praxis hinein entwickelt wurde“ (IP1, Z. 10).

Aus dem Material wird deutlich, dass die überwiegende Anzahl der Lehrenden die aktuellen Publikationen von Forschungsergebnissen verfolgen, erarbeiten und zur Feldeinschätzung bzw. für die Lehre heranziehen (vgl. u.a. IP3, Z. 20). Bezogen wird sich beispielsweise auf Studien, die sich mit dem Fortbildungsbedarf von Erzieherinnen im Bereich der IBEB 0-3 J. beschäftigen (vgl. IP6, Z. 6, IP3, Z. 18). Eine Lehrende stellt z. B. auch die vergleichsweise international bessere Forschungslage (z. B. England, USA) über die Altersgruppe der Null-Dreijährigen heraus und dass es im Jahr 2012 an aktuellen Forschungsergebnissen in Deutschland überwiegend kleinere, qualitative Studien oder Promotionen und im Verhältnis nur sehr wenig größere oder Längsschnittstudien, die diese Altersgruppe berücksichtigen, gibt (vgl. IP3, Z 22).

6.3 Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.)

Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.) gestalten	<i>Für die Lehrenden ist es elementar, dass sich die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung null- bis dreijähriger Kinder qualitativ kontinuierlich weiterentwickelt. Dieses prägt ihre ganzheitliche Perspektive auf das Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren). Sowie die Perspektive auf die eigene Person als Lehrende, die eigenen Aufgaben in Aus-, Fort- und Weiterbildung, den Umgang mit den Anforderungen und die Schwerpunktsetzungen innerhalb der zur Verfügung stehenden Gestaltungsspielräume, je nach Lehr-/Lernsetting.</i>	Lehr-/Lernprozesse in Ausbildungen, Fort-/Weiterbildungen gestalten
	<i>Die Lernenden stehen dadurch nicht nur als lebenslang lernende Individuen im Fokus, sondern immer auch als Akteur*innen/Pädagogische Fachkräfte, die*der die Praxis durch ihr Wissen und Handeln mitgestalten und weiterentwickeln. Die Lehr-/Lernprozesse werden entsprechend dieser Perspektiven über die zur Verfügung stehenden Ansätze und Lehr-/Lernmethoden gestaltet.</i>	Hervorhebungen zu den Lehrenden
		Hervorhebungen zu den Lernenden

Tab. 10 Kategorie „Lehren und Lernen in Aus-, Fort-/Weiterbildungen (...)“ mit den drei Subkategorien

Die Kategorie „Lehren und Lernen“ umfasst drei Subkategorien. Die Hervorhebungen¹⁴⁵ zu den Lehrenden, die Hervorhebungen zu den Lernenden und die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort-, Weiterbildungen (inkl. Ansätze und Methoden, die eingesetzt werden, um Themen und Theorien (neu) zu erarbeiten). Die einzelnen Ebenen, die aus der Perspektive der Lehrenden, bei Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.) zusammenwirken, werden zu Beginn des Kapitels (6.) vorgestellt. Die beschriebenen Anforderungen und zentralen Aspekte wirken bei der Gestaltung (Planung/Realisierung) von Lehr-Lernprozessen wechselseitig aufeinander ein (siehe Abb. 5, Kap. 6.1). Wie Abb. 4 aufzeigt, konkretisieren sich die fünf Ebenen von den Lehrenden ausgehend über die *Möglichkeiten* der Ausbildung, des Studiums oder der Fort-/Weiterbildungen über die Ebene der Lernenden und die der Praxiseinrichtungen, bis zu den Situationen der Kinder und Familien (oder z. B. Sorgeberechtigten¹⁴⁶) in der IBEB 0-3 J. zunehmend und bedingen die Wahl der notwendigen Ansätze und Perspektiven für das *Lehren und Lernen*.

¹⁴⁵ Hervorhebungen sind pointierte Herausstellungen und individuelle Akzentuierungen der Interviewpartner*innen zum Beispiel über Akteur*innen, Lehr-/Lernmethoden oder Entwicklungen im Feld der Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.).

¹⁴⁶ Die Person(en), die das Sorgerecht für das Kind hat/haben ggf. z. B. auch das Jugendamt, etc.

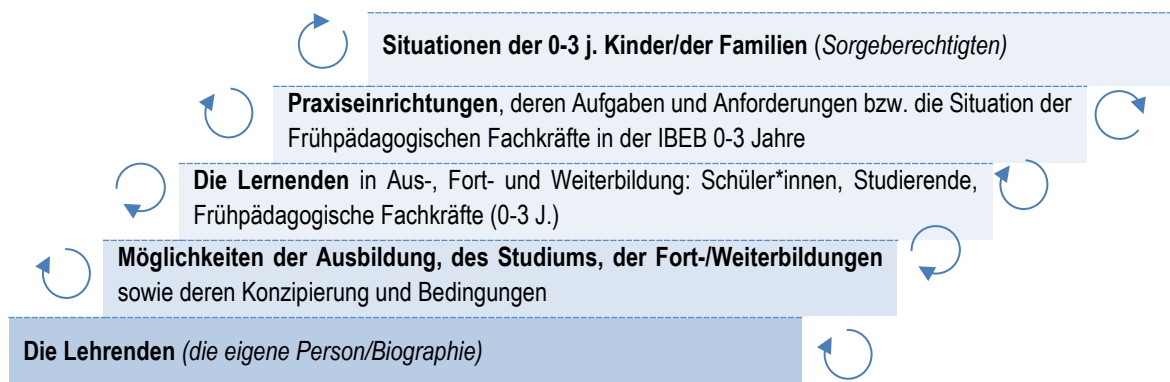


Abb. 4 Realisierungsebenen im Kontext der Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.)

Quelle: Eigene Darstellung

Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.) zu gestalten bedeutet aus der Perspektive der Lehrenden, je nach Stufe und Art der Ausbildung oder Fort-/Weiterbildung, die Vorgaben und Anforderungen, die es bei der Planung der Lehre zu berücksichtigen gilt, aufzuarbeiten (siehe Kap. 6.1).

6.3.1 Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen gestalten

Zu Beginn der Planungsphase ist ein zentraler Bestandteil die thematische Fokussierung der Lehr-/Lernprozesse. Die meisten Lehrenden betonen explizit die rahmenden Vorgaben und Anforderungen aus den Curricula, Modulbeschreibungen der Ausbildungen und Studiengänge sowie die Konzepte und Leitlinien der Träger bzw. die Vorgaben der Auftraggeber*innen (vgl. IP1, Z. 16, 26; IP3, Z. 20; IP10, Z. 42; IP12, Z. 31, 43, 45, siehe Kap. 6.1). Lehrende beziehen sich beispielsweise auch explizit auf die notwendige Kompetenzorientierung (vgl. IP17, Z. 12; IP5, Z. 24; IP4, Z. 2) der Lehre und auf die Ausrichtung „praxisorientiert“ sowie implizit auch handlungsorientiert zu lehren/lernen als Grundlage und Ziel der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Thematisiert wird auch, das unterschiedliche (Anforderungs-)Niveau das in Ausbildungen (Fachschulen und Hochschulen) sowie in Fort-/Weiterbildungen, ausgehend von den Vorerfahrungen der Lernenden, erreicht werden kann/müsste (IP6, Z. 22; IP7, Z. 30). Eine Lehrende benennt als rahmende Vorgabe, dass auch das jeweilig notwendige Anforderungsniveau in der Lehre bzw. der Aus-, Fort- und Weiterbildungen gem. DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) berücksichtigt werden müsste und beschreibt, dass aus ihrer Perspektive der WiFF Wegweiser (Kinder in den ersten drei Lebensjahren) sehr gelungen ist, da dieser in einer Gruppe von Expert*innen, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf das Feld der IBEB (0-3 J.) geschaut haben, verfasst wurde und bei der Entwicklung der Kompetenzprofile, der DQR bereits als Grundlage verwendet wurde (vgl. IP5, Z. 24). Es wird allerdings deutlich, dass durch den Anspruch der Lehrenden, mit der eigenen Lehre an die Vorerfahrungen der Lernenden und die aktuellen Bedarfe der Praxis anzuschließen, eine Flexibilität im Umgang mit diesen Vorgaben und den eigenen Planungen notwendig ist (z. B. Ergänzungen und Schwerpunktsetzungen, vgl. ebd.).

Insbesondere Letzteres wird in der nachfolgend ausgewählten Sequenz aus einem Interview mit einer Fort-/Weiterbildnerin deutlich:

„Natürlich kann man sagen so sollte ein Semester anfangen und aber man braucht ja auch Strukturen! Also ich finde es wirklich schwierig und ich mach natürlich auch, wenn ich Fortbildung mach ich setz natürlich auch für mich fest, welche Themenschwerpunkte da behandelt werden müssten. Aber dann gucke ich, wo die Leute sind und wie sich das entwickelt und an welchen Stellen ich was dazuspeise und ja deswegen verläuft das auch nie jedes Mal gleich. Also die einen haben vielleicht einen anderen Schwerpunkt vertieft als die anderen oder irgendetwas ist weggefallen, weil das da nicht mehr rein passte. Aber ich weiß schon, dass ich damit ziemlich allein auf weiter Flur stehe“ (IP7, Z. 43).

In einer weiteren Passage beschreibt sie, dass die Themen, die es zu erarbeiten gilt, wie ein Gewebe zusammenhängen und diese daher nicht losgelöst voneinander bearbeitet werden sollten. Ausgehend von diesem Bild, ist es dann beispielsweise auch nicht relevant mit welchem Thema gestartet wird:

„Aber natürlich heißt Modul auch immer, dass man etwas in Schachteln packt und eigentlich kann man kein Gebiet von anderen abgrenzen. Für mich ist es eigentlich wurscht, ob ich anfang mit Raumgestaltung, ob ich anfang mit ähm mit Portfolio, ob ich anfang mit Beobachtung, das ist für mich wie ich ziehe an einem Fädchen aus einem ganzen Gewebe und ich krieg damit sozusagen alle anderen Themen auch mit“ (IP7, Z. 43).

In der ersten Passage wird ergänzend problematisiert, dass eine Aufteilung der Themen in einzelne Module auch ein *in Schachteln packen* von thematischen Gebieten bedeutet, dass die Erarbeitung eben jener Zusammenhänge nicht unterstützt. Mit Bezug auf die Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.) wird von einigen Lehrenden dennoch explizit unterstrichen, dass ihnen die Notwendigkeit einer Modularisierung, für die Verhandlung von Fragen der Anrechnung/Anerkennung, bewusst und dass ihnen jenes auch sehr wichtig ist und in diesem Sinn auch unterstützt wird (vgl. IP1, Z. 4; IP7, Z. 43; IP11, Z. 31; IP12, Z. 22). Bedeutend ist, dass sich die Kritik einer „künstlichen“ Trennung von Lernbereichen parallel auch sehr deutlich in Bezug auf die Bildungspläne und Lern-/Bildungsbereiche für die 0-3 Jährigen in der IBEB zeigt (vgl. IP6, Z. 12, 14; IP7, Z. 22, 57; IP15, Z. 52):

„Es ist immer noch diese Vorstellung von Didaktik, wo man einteilen muss eigentlich, wie irgendwelcher Stoff vermittelt wird und das passt überhaupt nicht für die ersten drei Jahre und schon die Bildungspläne passen nicht, weil die ja alle schon eingeteilt sind in Lern- und Bildungsbereiche, das/ Kinder teilen die Welt so nicht ein und wenn wir das so machen, fällt es uns aber schwer einen freien Blick zu kriegen für das, was die Kinder tun und was es bedeutet. (...) Ja ich glaube da ist noch viel zu tun und ich weiß nicht ob es jemals irgendwie so weit kommen wird oder ob es immer eine Minderheit bleiben wird, die das so anschaut“ (IP7, Z. 22).

Eine weitere Lehrende (Professorin) formuliert ebenfalls explizit die Aufgabe, die Bildungsbereiche *„neu zu denken für die unter Dreijährigen“* (IP6, Z. 12). In einer späteren Passage wird verdichtend die Herausforderung beschrieben, dass die Bildungsbereiche bzw. die möglichen (singulären) Angebote zudem dazu verleiten, sie als Agenda zu handhaben:

„(...) die zehn Angebote, dann haben wir schon mal die Kompetenz gefördert“ (IP6, Z. 14). Insbesondere, da damit einhergehend, der Fokus abgelenkt werden könnte, von der notwendigen Differenzierung der Angebote innerhalb der Kindergruppe (0-3 J.), um auf die Heterogenität der je individuellen Voraussetzungen (z. B. im Kontext von dem individuellen Lebensalter oder Migration) einzugehen (vgl. IP6, Z. 12, 14). Deutlich wird der Anspruch, die Bildungs- und Lernkontexte sowie die Lernprozesse von Lernenden (Kindern und Erwachsenen) ganzheitlich und individuell zu fokussieren (vgl. IP4, Z. 24; IP6, Z. 14 IP7, Z. 57): „Aber der ganze Kanon der Methoden des individuellen Lernens oder des differenzierten Lernens und was da so zugehört, das geht natürlich auch“ (IP14, Z. 24). Entsprechend werden die einzelnen Ansätze zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen von den Lehrenden überwiegend exemplarisch angeführt, um zu verdeutlichen, welche Fokussierungen und Schwerpunktsetzungen in der eigenen Lehre vorgenommen oder insgesamt als relevant für Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der IBEB 0-3 J. erachtet werden. Die Wahl eines Ansatzes (Selbstreflexion (vgl. IP12, Z. 18), Biographisches Arbeiten (vgl. IP3, Z. 30), etc.) oder spezifischer einer Lehr-/Lernmethode (z. B. Rollenspiel, vgl. IP16, Z. 23) und eines Lernarrangements, einer Sozialform (z. B. Gruppenarbeit, Teamarbeit, Einzelarbeit, vgl. IP10, Z. 26) wird überwiegend in Abhängigkeit der Lernsituation bzw. des Themas begründet, das es zu erarbeiten gilt (vgl. IP10, Z. 26; IP3, Z. 33):

„Also das Stichwort ist Vielfalt würde ich sagen. (...) eine Vielfalt unterschiedlicher Lernformen die natürlich auch Themen adäquat sein müssen also dialogorientiertes, orientierte Kommunikation kann man nur sehr eingeschränkt frontal lernen das kann bei anderen Themen anders sein“ (IP16, Z. 23).

„Also das ist wirklich sehr vielfältig. Es muss natürlich jede Methode, jede Didaktik, muss sich nach dem Gegenstand und nach der Zielgruppe richten und nach den Möglichkeiten“ (IP3, Z. 33).

Betont wird in beiden ausgewählten Passagen, dass durch die wechselseitige Abhängigkeit zwischen dem Inhalt und der Didaktik, die Integration vielfältiger Ansätze bei der Gestaltung von Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.) notwendig wird. In der zweiten Passage werden ergänzend die Zielgruppe und die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten als wechselseitig abhängige Variablen herausgestellt.

Bezeichnung der Lehr-Lernsettings

Die Bezeichnung der „Lehr-Lernsettings“ kann gemäß der Stufen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen zugeordnet werden. Die Lehrenden an Hochschulen sowie einige, der in Fort- und Weiterbildung Tätigen, arbeiten in „Modulen“ (vgl. IP1, Z. 4; IP3, Z. 32; IP12, Z. 12) und beispielsweise zwei Lehrerinnen einer Fachschule für Sozialpädagogik (in Norddeutschland) zudem auch mit handlungsorientierten „Lernsituationen“ (vgl. u.a. IP10, Z. 26; IP11).

Lehr-/Lernmaterialien, Lernzeiten und Lernräume gestalten

Zur Gestaltung und zu dem Einfluss der Rahmenbedingungen werden von den Lehrenden unterschiedliche Hervorhebungen im Material gemacht. Eingegangen wird unter anderem auf die Raumausstattung und Raumgestaltung (vgl. IP16, Z. 8; IP8, Z. 13), die Lernmaterialien (z. B. Texte, Bilder, Videos), die themenspezifisch selektiert und aufbereitet werden müssen (vgl. IP5, Z. 51; IP10, Z. 22; IP11, Z. 18; IP12, Z. 18; IP15, Z.54), die Orte des Lernens (z. B. in der jeweiligen Einrichtung, in der Hochschule; vgl. IP4, Z. 24; IP11, Z. 23) oder auch die Gestaltung der Lernzeiten (vgl. IP14, Z. 14; IP12, Z. 43; IP15, Z. 10, 18). Insbesondere der zeitlich gesetzte Rahmen für eine Fort-/Weiterbildung beeinflusst den Gestaltungsspielraum der Lehrenden. In einem Interview wird betont, dass die Gestaltung *ein bisschen* darauf ankommt, was für einen Rahmen die Lehrende (Professorin, Aus-, Fort-, Weiterbildung) gesetzt bekommt. „*Wenn ich ähm ein bisschen mehr Zeit habe, dann mache ich das ähnlich wie an der Uni (...) Natürlich mach ich das immer mit Filmen und Anschauungsmaterial, das ist klar!*“ (IP5, Z. 51, vgl. ebd.). Die Möglichkeiten, längerfristige Prozesse des Lehrens und Lernens zu gestalten sind für Lehrende entscheidend, da davon ausgegangen wird, dass initiierte (Selbst-) Reflexionsprozesse und erarbeitetes Wissen/erarbeitete Theorie von den Lernenden gelingender auch in die Praxis resp. die eigene Handlungskompetenz übertragen werden können (vgl. IP1, Z. 16; IP12, Z. 18; IP13, Z. 30; IP15, Z. 10):

„Und was ich auch wichtig finde ist, diese Fort- und Weiterbildung nicht auf wenige Termine zu beschränken. Also ein Wochenende Fortbildung oder meinetwegen auch zwei, finde ich nicht so günstig. Weil da passiert in der Praxis sehr vieles und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer brauchen ein gewisses Vertrauen zu den anderen, bevor sie sagen können, bei mir ist das so und ich komme damit gar nicht zurecht. Und von daher würde ich immer vorziehen einen Kursus der über eine längere Zeit geht, sagen wir mal ein halbes Jahr oder ein Jahr. Und dann aber alle drei bis vier Wochen, also nicht zu häufig. Aber um dieses Vertrauen zu schaffen und um das was man besprochen hat auch zu sehen: geht das in der Praxis, welche Schwierigkeiten gibt es? Diese sehr kurzen und sehr geballten Fortbildungen ermöglichen das meistens nicht“ (IP14, Z. 14).

In dem Interviewauszug werden von der Lehrenden (Lehrerin, i. R., Fort-/Weiterbildnerin) neben der Anzahl der einzelnen Termine, *nicht auf wenige Termine beschränken*, auch ein möglicher Zeitraum einer Fort-/Weiterbildung, *sagen wir mal ein halbes Jahr oder ein Jahr* sowie ein notwendiger/angemessener Zeitraum zwischen den Präsenzterminen herausgestellt. Wenn die Termine ca. *alle drei bis vier Wochen* stattfinden, hätten die Lernenden ausreichend Zeit, das Erarbeitete auch in der Praxis zu erproben und mögliche Schwierigkeiten zu identifizieren, die dann beim nächsten Termin von den Lehrenden wieder aufgegriffen werden können.

Die aktuelle Materiallage wird von einer Lehrenden als sehr umfangreich beschrieben: „*Also Materialien gibt es ja Unmengen und das ist schon fast inflationär, wenn man guckt, was da auf dem Markt ist. Das also jeder und jede, die irgendwas eben zu sagen hat, Bücher herausgebracht hat*“ (IP12, Z. 18). Dieser Eindruck wird von vielen der Lehrenden geteilt,

„der Fachbüchermarkt ist ja explodiert [lacht] als das Thema Krippe auf den Tisch kam“ (IP11, Z. 18). Dennoch werden auch noch einige Lücken gesehen, z. B. hinsichtlich forschungsbasierter Konzepte, Evaluationen und Publikationen (vgl. IP2, Z. 26; IP9, Z. 18; IP10, Z. 20; IP12, Z. 18; IP14, Z. 18, siehe Kap. 6.1.3/3 kritisches Hinterfragen (...)). Im Bereich Filmmaterial (-sequenzen) und Fotos wird ebenfalls ein Bedarf nach noch mehr Materialien geäußert (vgl. IP11, Z. 18). Eine Lehrende beschreibt auch, dass sie sich aktuell intensiver mit computergestützten Möglichkeiten/Materialien auseinandersetzt und führt exemplarisch an, dass sie sich eine stärkere Unterstützung durch Apps vorstellen kann, z. B. eine App für Elternabende, aus der die frühpädagogischen Fachkräfte Impulse für 5-Minuten-Spiele für den Einstieg erhalten können (vgl. IP11, Z. 18). Die Selektion und Auswahl der Lehr-/Lernmaterialien wird überwiegend von den Lehrenden selbst vorgenommen (vgl. IP9, Z. 18; IP10, Z. 20; IP12, Z. 18; IP13, Z. 18). Teilweise wird herausgestellt, dass über die Curricula, Grundlagentexte empfohlen oder vorgeschrieben werden (vgl. IP1, Z. 26; IP12, Z. 42; IP8, Z. 12, siehe Kap. 6.1). Einige der Lehrenden verfassen zum Teil aber auch selbst (Lehr-)Bücher (siehe Kap. 2.2; IP2, Z. 14), Texte und (Film-) Materialien (vgl. IP3, IP4, IP5, IP6), mit denen sie arbeiten oder wählen sie aus den vorhandenen Publikationen aus. Bei der Gestaltung der Räume, wird beispielsweise die notwendige themenbezogene Adäquatheit betont *„Dialogfähigkeit baut sehr stark auf Selbstreflexion. Und das setzt zum Beispiel auch voraus, dass Lerngruppen nur eine bestimmte Größe haben dürften. Das kann man nicht mit 50 Leuten in einem Hörsaal machen“* (IP16, Z. 8). Eine Lehrende (Lehrerin, i. R.) beschreibt in einer Interviewpassage, dass sie bei einem Fort-/Weiterbildungsanbieter einen Raum mit Material zur Verfügung hatte, wie sie sich das Klassenzimmer immer gewünscht hatte: einen schönen großen Raum, mit allen Medien, Beamer und *„also alles was man braucht: Farben und Pinsel und Knete und was weiß ich. (...) Alle möglichen Materialien um so Gruppensimulationen zu machen“* (IP8, Z. 13). Darüber hinaus arbeiten die Lehrenden mit vielen Materialien, die sie selbst zur Verfügung stellen bzw. zur jeweiligen Lehr-/Lerneinheit mitbringen. Bei In-house Fortbildungen können die Lehrenden auf die Ressourcen der Einrichtung zurückgreifen, zum Beispiel für eine Analyse der Räume (Einbauten, Bodenbeläge, etc.) oder Spielmaterialien (vgl. IP11, Z. 23; IP1, Z. 24).

Ansätze der Lehrenden bei der Planung und Realisierung

Die Ansätze der Lehrenden bei der Planung und Realisierung der eigenen Lehre werden nachfolgend in vier Abschnitten beschrieben. Im ersten sind die Ansätze zusammengefasst, die überwiegend zu Beginn eines Lehr-/Lernprozesses sowie begleitend eingesetzt werden, im zweiten Abschnitt folgen die beschriebenen Lehr-Lernmethoden, Settings und Sozialformen, die themenspezifisch ausgewählt werden, im dritten Abschnitt die besonderen Fokussierungen bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse und im vierten Abschnitt einzelne Hervorhebungen zur Gestaltung der Theorie und Praxis Vernetzung (siehe auch Kap. 6.4.3). Eine Übersicht der Ansätze ist in Form einer Aufzählung jeweils einleitend vorangestellt. In den nachfolgenden Abschnitten wird durch die Aufschlüsselung der Ansätze und Strategien der Lehrenden die Diversität eben jener deutlich. Gleichzeitig

können durch die Auswahl der exemplarisch eingebundenen Datenbelege die notwendige Vielfalt (s.o.) sowie die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den fünf Ebenen (0-3 J. Kinder/Familien, Praxis IBEB (0-3 J.), Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Lehrenden selbst) verdeutlicht werden.

1) Einführung und Begleitung der Lehr-/Lernprozesse

Ansätze für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Aus-, Fort-, Weiterbildungen für die IBEB (0-3 J.)
(ohne Rangfolge)

– Das Kennenlernen der Lernenden untereinander ermöglichen (vgl. IP15, Z. 20)
<i>Vorerfahrungen, individuelle Lernmotivation, Interesse der Lernenden</i>
– An konkreten Vorerfahrungen, dem Vorwissen und den Lernsituationen der Lernenden/der Praxis anknüpfen, Heterogenität der Lernenden berücksichtigen (vgl. IP4, Z.24; IP12, Z. 12; IP13, Z. 28; IP14, Z. 22; IP16, Z. 13),
– Den Zusammenhang zwischen dem vorhandenen Wissen und dem vielleicht neuen Wissen immer wieder herstellen (vgl. IP5, Z. 51).
– Individuelle Lernmotivation und das Interesse aufdecken (vgl. IP15, Z. 28; IP7, Z. 45,47)
– Von den konkreten (Forschungs-) Fragen der Lernenden ausgehen (vgl. IP6, Z. 22; IP7, Z. 45; IP14, Z. 14)
<i>Selbstreflexion und Biographiearbeit</i>
– Biographische Methoden, Biographiearbeit einsetzen, Erfahrungen aufarbeiten (vgl. IP3, Z. 30, 33; IP7, Z. 12, 47; IP10, Z. 22)
– Selbstreflexion, Reflexion (vgl. IP3, Z. 30, 33; IP12, Z. 18, 20; IP15, Z. 8, 52; IP16, Z. 8, 15; IP6, Z. 14, 24; IP9, Z. 23), Supervision IP14, Z10
– Die persönlichehaltungsfrage (vgl. IP15, Z. 12, 16; IP3, Z. 30; IP1, Z. 10; IP14, Z. 10)

Tab. 11 Einführung und Begleitung der Lehr-/Lernprozesse

Ein wichtiges Element für die Zusammenarbeit und die gemeinsame Gestaltung der Lehr-Lernprozesse ist für eine Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) insbesondere das Kennenlernen der Lernenden/der Teilnehmer*innen untereinander.

„Also es ist so, als Einstieg, dass wir halt erst mal die Inhalte des Kurses vermitteln, präsentieren. Und dass man sich auch erst mal so in diesem Kurs kennenlernt. Dass die Teilnehmer das Gefühl haben, hier kann ich jetzt, ich will nicht sagen, sein wie ich bin, aber hier habe ich die Möglichkeit, in diesem Rahmen auch Dinge anzusprechen. Die ich vielleicht woanders nicht so ansprechen würde. Einfach so ein Grundvertrauen erst mal zu bekommen“ (IP15, Z. 20).

Das *Grundvertrauen* der Teilnehmer*innen wird als Voraussetzung benannt, damit die Lernenden offen ihre Fragen und Probleme, *Dinge* ansprechen können. Auf dieser Basis lassen sich dann auch die regelmäßigen Reflexionsprozesse gestalten, die in Fort-/Weiterbildungen eingebunden werden (vgl. IP15, Z. 8; IP14, Z. 14).

Vorerfahrungen, individuelle Lernmotivation, Interesse der Lernenden

Als besonders wichtig wird von einigen Lehrenden herausgestellt, dass die Lehre an den theoretischen/praktischen Vorerfahrungen der Lernenden anknüpfen muss. Zu Beginn der Lehr-/Lernprozesse bzw. Einheiten werden daher der aktuelle Wissensstand und die

bisherigen Erfahrungen der Lernenden aufgearbeitet (vgl. IP4, Z. 24; IP16, Z. 13; IP13, Z. 28; IP14, Z. 22). Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) beschreibt beispielsweise, dass sie häufig bewusst mit einer Gruppenarbeit startet, *„um zu gucken, was wissen die alle, und da kommt immer ganz viel raus. Weil sie sich dann plötzlich erinnern“* (IP13, Z. 28). Der Dialog in der Gruppe unterstützt die Lernenden dabei, einen Zugang zu den eigenen Wissensständen zu erhalten (vgl. ebd.). Skizziert werden zwei Wege der Vernetzung von neuen Erkenntnissen mit dem bereits vorhandenen Wissens- und Erkenntnisstand. Sie selbst beschreibt, dass sie bevorzugt erst in die Erarbeitung eines Themas gemeinsam mit den Lernenden einsteigt und erst später oder im Prozess neue theoretische Impulse in die Lerngruppe gibt. Als Gegensatz wird die Möglichkeit aufgezeigt, *„erst mal die ganze Theorie an die Wand zu schmeißen [Beamer] und dann sollen die arbeiten“* (IP13, Z. 28). In einem Beispiel beschreibt sie exemplarisch ihre Erfahrungen mit dem ersten Ansatz:

„Also ich arbeite auch zum Beispiel an einem ganz langen Tisch. Zum Beispiel, wenn es um Entwicklungspsychologie geht, dass ich einen ganz langen Tisch mache, da lege ich eine Decke drauf. Oben kommt erstes Jahr oder erstes halbes Jahr bis zu einem Jahr, eineinhalb Jahre. Und dann habe ich so Kärtchen, wo die Entwicklungsschritte und alles was Kinder zu bestimmten Zeiten nach Möglichkeit können sollten, müssten, das ist ja sowieso/. Aber da sollen sie erst einmal zuordnen, ohne dass sie jetzt schon etwas gehört haben über Entwicklungspsychologie. Einfach mal zuordnen, wo sie es zuordnen würden. Jeder bekommt eine Handvoll Kärtchen und ordnet einfach erst mal zu. Was da rauskommt, ist ganz lustig [schmunzelt]. Und dann ordnen wir es eben richtig zu. Und dann wird es aufgeschrieben und dann kriegen die Teilnehmer das auch oder vielmehr ich habe es ja schon aufgeschrieben. Die kriegen das dann natürlich auch“ (IP13, Z. 28).

Das regelmäßige Anknüpfen an die Vorerfahrungen wird von einer Lehrenden (Lehrerin i. R., Fort-/Weiterbildnerin) als Prozess charakterisiert, der von Lehrenden und Lernenden kontinuierlich gemeinsam gestaltet werden muss, *„(...) wirklich zusammen mit ihnen immer wieder den Zusammenhang zwischen dem Wissen, was sie schon haben und dem vielleicht neuen herzustellen oder vielleicht auch manchmal, dass sie etwas ganz anderes gelernt haben, das gibt es nämlich auch“* (IP5, Z. 51). Eingeplant werden muss, dass neue Erkenntnisse, die erarbeitet werden, neben der Erweiterung des vorhandenen Wissens auch einen Prozess der Revision über jenes einleiten können. Eine Fort-/Weiterbildnerin beschreibt ebenfalls die Aufgabe, mit den Lernenden genau zu erarbeiten, wo sie stehen, was ihr Ausgangspotential ist, wo sie an Themen oder Inhalten jeweilig anknüpfen können und auch wo die Lernenden individuelle Ansätze benötigen, um sich Inhalte/*den Stoff auf ihre eigene Art anzueignen* sowie daraus ableitend, dann auch die Anforderungen an die Lehr-/Lerngestaltung zu erarbeiten (vgl. IP12, Z. 24). Als weiteres Element der Einführung in gemeinsame Lehr-/Lernprozesse zeigt sich die Auseinandersetzung der Lehrenden mit der individuellen (Lern-) Motivation und den Interessen der Teilnehmer*innen in den Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Eine Lehrende aus dem Bereich der Fort-/Weiterbildung stellt heraus, dass sich die individuelle Motivation der Lernenden im Lern-/Arbeitsverhalten bemerkbar macht. Dieses zeigt sich deutlich bei den Teilnehmer*innen, die von ihrem Träger zur Teilnahme aufgefordert wurden. Im Verhältnis fällt auf, dass sie in den Lehr-

/Lernprozessen weniger motiviert sind, sich inhaltlich intensiv mit den Themen auseinanderzusetzen oder sich aktiv zu beteiligen (vgl. IP15, Z. 28). Nach den Erfahrungen der Lehrenden unterstützen eine hohe Lernmotivation und das Interesse an einem Thema den eigenen Lernprozess positiv und werden daher in die Gestaltung von Lehren und Lernen einbezogen (vgl. IP7, Z. 45; IP15, Z. 28; IP10, Z. 12). Eine Lehrende fasst pointiert zusammen, dass es ihrer Meinung nach wenig Sinn macht, „(...) immer weiter von oben reinzubuttern und noch mehr Input zu geben und noch neueste Erkenntnisse, wenn ich nicht vorher abgefragt habe, wo stehst du, was weißt du schon, was kannst du und was ist dein ja, deine Handlungsoption und deine Ausgangslage“ (IP12, Z.12). Durch die beschriebene Vielschichtigkeit (Wissensstand, Kompetenzen, aktuelle Handlungsoptionen) wird die Relevanz begleitender (Selbst-) Reflexionsprozesse deutlich. In dem nachfolgenden Interviewausschnitt wird der Zusammenhang von Interesse und Motivation zusammenfassend argumentiert:

„Ich glaube, das Entscheidende ist, dass man sich für was interessiert und dass man es nicht macht, weil es im Lehrplan steht und weil man das halt machen muss, um seine, seinen Abschluss zu kriegen oder eine gute Note zu kriegen, sondern wenn ja was wir für die kleinen Kinder sagen äh sich zu interessieren, ist die beste Garantie dafür, dass man motiviert ist sich was anzueignen auch unter schwierigen Bedingungen und so ist das natürlich mit Erwachsenen auch! Und müsste vielmehr davon ausgehen, was interessiert dich denn, was wolltest du schon immer mal wissen oder möchtest du jetzt gerne wissen und wie könnte, wie könntest du da rangehen, wie könntest du das rauskriegen, mit wem könntest du dich zusammen tun äh, wie könntest du denn mal anfangen und dann gucken wir, wie es geht und was du dann noch dazu brauchst. Eigentlich das, was ich mir vorstelle an Bildungsbegleitung für die Kleinkinder so muss das auch für Studierende sein. Aber so ist natürlich die ganze Struktur gar nicht. Und aber ich ich weiß aus Fortbildungen, vor allen Dingen [...mein*e XYZ] hat viel so gearbeitet, anzufangen mit einer Forschungsfrage, die die Teilnehmerinnen haben. Es ist wirklich das A und O, die sind so erst einmal völlig irritiert und denken, sie hatten gar keine Frage aber das kann man ja entsprechend vorbereiten und darüber reden und dann kommt was und dann wirklich dem nachzugehen und dann machen die neue Entdeckungen und Erfahrungen“ (IP7, Z. 45)!

Die Fort-/Weiterbildnerin beschreibt die Lehrperson als Begleiter*in, die die Lernenden darin unterstützen müsste, das eigene Interesse an einem Thema aufzudecken, um anschließend gemeinsam mögliche Wege der Erarbeitung zu entwickeln. Dabei wird der Prozess analog zur *Bildungsbegleitung für die Kleinkinder* beschrieben. Perspektivisch wird abschließend auf den Ansatz verwiesen, Lehren und Lernen ausgehend von den je individuellen Forschungsfragen der Teilnehmer*innen zu gestalten, was jedoch eine spezielle Struktur notwendig macht, die ihrer Erfahrung nach i. d. R. erst entsprechend angelegt werden muss (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang wird auch von einer weiteren Lehrenden (Lehrerin i. R., Fort-, Weiterbildnerin) problematisiert:

„Und die Konkretisierung, also so wie es abläuft ist es halt meistens, dass die Leute zu irgendeinem Kursus zusammenkommen und wenn es gut läuft, dann haben sie Anliegen. Also einfach vom lernpsychologischen her, denke ich, es kann auch nur gut gelernt und umgesetzt werden, wenn es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrifft. Von daher wäre das so der

Anknüpfungspunkt. Aber so läuft es meistens nicht. Sondern es gibt einen Kursus und der hat bestimmte Themen, und wenn ich Glück habe, dann haben die Leute dazu fragen. Also auch da wäre diese Begleitung wichtig, und ich könnte mir vorstellen, wenn das nicht so strikt festgelegt ist, dass es da mehrere Möglichkeiten gibt. Also zum Beispiel, so in kleinen Gruppen so etwas wie kollegiale Beratung machen in der Fortbildung, so dass sich daraus Fragen ergeben. Gegenseitige Hospitationen ergeben auch häufig Fragen. Wo man dann sagt, also ich habe gesehen, da ist das ganz anders, bei uns sieht der Raum so aus und bei denen so, was ist eigentlich richtig in Anführungsstrichen“ (IP14, Z. 14).

Die Herausforderung im Lehr-/Lernprozess besteht immer wieder darin, die Fragen oder Anliegen der Lernenden aufzudecken. Als mögliche Methoden werden die kollegiale Beratung oder die gegenseitige Hospitation vorgeschlagen, da aus dem Dialog mit den Kolleg*innen und den Beobachtungen in einer „fremden“ Praxis ein Abgleich mit bzw. eine Reflexion der eigenen (Handlungs-)Praxis initiiert wird. Auch eine Lehrende, die in der Ausbildung der Erzieher*innen tätig ist, argumentiert, dass viele Schüler*innen erst mal in die Lage versetzt werden müssen, Fragen zu stellen. Ihrer Erfahrung nach kommen die Schüler*innen aus der Praxis und sind der Meinung, dass es nichts zu besprechen gibt: *„Nein. Das läuft alles prima! So und da denke ich, muss, sollte eine Lehrkraft am Anfang sehr dicht dabei sein, um den Schülern das Fragen und Hinterfragen beizubringen. Also fällt denen extrem schwer, auch Fragen an die Anleitung in der Praxis zu stellen“* (IP14, Z. 10). Als Ziel wird für die Gestaltung der Lehre argumentiert, dass die Fragen, die aus der Praxis heraus, von den Lernenden formuliert werden, gemeinsam mit der Theorie beantwortet werden. Angemerkt wird: *„Ob ich diese Theorie jetzt auch in der Praxis leisten kann, weil ich auch da bin oder ob wir die mit in die Schule nehmen und dort besprechen, das finde ich, lässt sich so und so regeln“* (ebd.). Da im Kontext der Ausbildung die Praxisphasen bewusst verblockt sind, um den Bedarfen der Altersgruppe (0-3 J.) besser gerecht werden zu können (IP10, Z. 14; IP13, Z. 30), können die Schüler*innen die neu erarbeiteten Erkenntnisse nicht immer unmittelbar mit in die Praxis nehmen (siehe Kap. 6.4.3).

Selbstreflexion und Biographiearbeit

Überwiegend lernprozessbegleitend eingebunden in die Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildungen (IBEB 0-3 J.) werden von den Lehrenden Ansätze der Biographiearbeit (vgl. IP3, Z. 30, 33; IP7, Z. 12, 47; IP10, Z. 22) sowie Prozesse und Übungen zur Selbstreflexion (vgl. IP3, Z. 30, 33; IP12, Z. 18; IP15, Z. 8,18, 52; IP16, Z. 8, 15; IP6, Z. 14, 24). Reflexion wird von einer Lehrenden (Professorin) als Schwerpunkt und Querschnittsdimension in der Fort- und Weiterbildung charakterisiert (vgl. IP3, Z. 30). In dem nachfolgend ausgewählten Interviewabschnitt wird die Relevanz für die Fachkräfte in der IBEB (0-3 J.) deutlich:

„Je größer der Handlungsdruck ist, desto mehr muss ich auf etwas zurückgreifen, was ich nicht erst noch einmal durchdenken kann und wo ich mich noch einmal vergewissern kann, was mach ich denn jetzt, sondern ich muss handeln. Und wenn ich nicht erstens ein gutes Handwerkszeug habe, zweitens ein Erfahrungswissen und drittens aber eine Reflexion dieses Erfahrungswissens habe, dann werde ich auf Sachen zurückgreifen, die eher

biographisch eingeschrieben sind sozusagen. Und wenn ich da kein Korrektiv habe, dann wird sich das auch weiter verfestigen und das werde ich natürlich für richtig halten! Das ist ja identitätsbildende Notwendigkeit, dass ich das, wie ich handle, auch von mir selber verantworten kann! Ja? Deshalb ist es SEHR sehr wichtig, überhaupt diese Fähigkeit zu erwerben sich selbst sozusagen, aus sich selbst ein Stück herauszutreten und zu schauen, was passiert da eigentlich? Wenn ich da mal unter Stress gerate oder warum agiere ich eigentlich so. Das wäre für mich eine ganz wesentliche Grundlage“ (IP3, Z. 30).

Reflexion, die Fähigkeit *aus sich selbst ein Stück herauszutreten*, kann die Fachkräfte dabei unterstützen, bei der täglichen Arbeit und unter *Handlungsdruck*, fachlich begründet handlungsfähig zu sein. Damit in der Arbeit nicht auf *Sachen* zurückgegriffen wird, die rein *biographisch eingeschrieben* sind, stellen die Lehrenden heraus, dass die Aufarbeitung der individuell biographischen Erfahrungen ein zentrales Element der Lehr-/Lernprozesse ist (vgl. IP3, Z. 30, 33; IP7, Z. 12; IP10, Z. 22). Ein Auszug aus einem Interview mit einer Lehrenden zeigt mit einem Fokus auf die eigenen Erfahrungen in der Fort-/Weiterbildung relevante Schwerpunkte exemplarisch auf:

„(...) für mich stellt sich jetzt nach zwölf [... Durchgängen der Qualifizierung mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik (0-3 J.)], das sind ca. 250 Erzieherinnen, die wir hier jetzt qualifiziert haben. Und da stellt sich für mich immer wieder klar heraus, (...), die Reflexion darüber, von welchem Status quo ich ausgehe, dass das ein ganz wichtiger Faktor ist. Das diejenigen sich eigentlich nie darüber im Klaren sind, was sie eben mit ihrer Erziehungs- und Bildungsbiografie eben eigentlich anrichten können bzw. unterstützen können. D. h. weder wissen sie, oder reflektieren sie über diese defizitären Dinge, die bei ihnen vorhanden sind noch über Kompetenzen, die sie in bestimmten Bereichen haben. Das ist ein wesentlicher Grund, warum wir in den Modulen an diesen, an dieser biographischen Seite sehr stark arbeiten. Ein Beispiel ist, wenn wir abfragen zum Thema Lernen, wie eben dort die Erwartungen sind und es also ja zu 80 % in den Bereich geht, Anstrengung macht keinen Spaß, es ist, war Stress, es macht Angst und auf Grundlage dessen natürlich auch Bildungsprozesse dann bewusst und unbewusst lanciert werden. Im Gegenzug aber auch die Frage, was kannst du gut, was hast du für Kompetenzen, wo fühlst du dich fit und fähig auch in diesem Bereich wenig reflektiert wird. D. h. das Kompetenzen also auch brachliegen. Das ist ein großer Bereich, wo für mich eben ganz stark wird, ich kann so viel gute Angebote machen, aber wenn ich das nicht an der richtigen Stelle ansetze bei den Menschen, dann greift es nicht. Dann ist es aufgesetzt, und dann ist es auch irgendwann wieder weg und dann kann es auch nicht transferiert werden“ (IP12, Z. 12).

In dem eigenen Konzept der Fort-/Weiterbildung sind biographische Aspekte über verschiedene Module fest verankert, um die Nachhaltigkeit der Lernprozesse und den Transfer der Inhalte in die eigenen (Handlungs-)Kompetenzen zu unterstützen. Beispielhaft werden drei Bereiche skizziert, die erarbeitet werden: Die Wirkmächtigkeit der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie sowie vorhandene Kompetenzen und Defizite (vgl. ebd.). Begründet wird von einer Lehrenden auch, dass die Erwachsenen ihre Kompetenzen stärker in den Erziehungsalltag einbringen können, wenn sie diese bewusst aufarbeiten. Ergänzend wird herausgestellt, dass Erzieherinnen sich dann auch trauen sollten „*ihre Kompetenz in der Kita mehr zu leben, so dass die Einrichtung ein größeres Profil kriegt*“ (IP8, Z. 34). In den Interviews werden weitere konkrete Themen, Schwerpunkte und

Bedeutungsgehalte über exemplarische Impulsfragen benannt: Wie bin ich bereit, mich selbst als Erzieher*in zu hinterfragen, wenn Feiertage stattfinden (z. B. Ostern); welche Bedeutung hat es für mich und welche Bedeutung bin ich bereit sozusagen den Kindern zuzubilligen; wie ist es mir ergangen, wenn ich allein gelassen worden bin, mit unterschiedlichen Körpern von Männern/Frauen bzw. Jungen/Mädchen, bei der Sauberkeitserziehung oder wie geht es mir heute, wenn ein Kind gewickelt wird (vgl. IP4, Z. 50; IP8, Z. 68; IP9, Z. 23; IP20, Z. 20; IP15, Z. 8; IP14, Z. 24). In dem nachfolgenden Auszug aus einem Interview mit einer Lehrenden zeigen sich spezifische Themen, die insbesondere für die Entwicklung und Reflexion der eigenen Haltung zu Fragen der IBEB (0-3 J.) bedeutend sind:

„Aber ganz viel muss auch in Richtung Selbstreflexion gehen, weil wir alle irgendwie, jeder von uns, sein ideales Bild von Mütterlichkeit, sein ideales Bild von früher Kindheit, ein ideales Bild von Betreuung in den ersten Lebensjahren in uns tragen, weil wir es selber erlebt haben oder selber aus bestimmten Familienkonstellationen kommen oder eben auch schon selber Familie haben und diese Reflexionen, wie stehe ich mit meiner ganz persönlichen Haltung zu Fragen der Betreuung außerhalb der Familie, bei sehr jungen Kindern, wie sehe ich diese jungen Kinder, was habe ich für ein Bild von diesen jungen Kindern“ (IP4, Z. 12).

In einer vorherigen Passage wird von der Lehrenden (Fort-Weiterbildnerin) die Selbstreflexion als Schwerpunkt neben dem Fachwissen benannt, für Fachkräfte, die mit diesen sehr jungen Kindern arbeiten. Eine Lehrende (Professorin) beschreibt in dem nächsten Interviewabschnitt die Herausforderung, mit den Lernenden von der *intellektuellen Auseinandersetzung* mit Themen und Inhalten dazu zu kommen, dass die Lernenden in den Lehr-/Lernprozessen ihre je individuelle Haltung (weiter-) entwickeln und das neu Erarbeitete dann auch im Alltag umsetzen können:

„Naja, die das klingt immer so einfach. Das Bild vom Kind hat sich so geändert. Aber dieses Bild vom Kind eben dann auch in der Pädagogik so zum Tragen kommen zu lassen, dass man tatsächlich die Kinder beobachtet und guckt, was sie tolles alles machen [lacht] und was sie eigeninitiativ machen und ähm daran dann anschließt und ja wirklich in das forschende Lernen als Pädagogik kommt, das ist ja. (...) Naja, das wird überall gesagt, aber ich glaube, das ist noch nicht so wirklich im Alltag verankert, wie es eigentlich sein sollte (...) da kann man jetzt die ganzen Stichworte nennen, ja aber, also Neurobiologie und diese ganzen Sachen, aber ich bin eigentlich (...) immer wieder an dem Punkt, dass ich denke, das ist alles schön und gut, aber das ist erst einmal die intellektuelle Auseinandersetzung damit, da beginnt es auch ja? Aber die Haltung dazu zu gewinnen und Fortbildungen so zu machen, dass das dabei rauskommt und dann auch im Alltag umgesetzt wird, ist ja wirklich noch einmal ein anderes paar Schuhe. Und das finde ich doch ziemlich schwierig. (...) Da finde ich ähm (...). Also da habe ich ja selber auch in der Ausbildung an der Fachhochschule auch unheimlich drum gerungen. Wie man das so machen kann, dass es dann auch wirklich ankommt und das es in der Praxis dann auch landet. Das finde ich dann schon auch zentral“ (IP1, Z. 10).

Die Fokussierung der Lehrenden auf die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die die Entwicklung einer reflektierten Haltung ermöglichen, zeigt sich im Material deutlich. Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) stellt heraus, dass an der *persönlichen Handlungsfrage, persönlichen Einstellung oder Haltung* „immer weiter dran

gearbeitet werden muss“ (IP15, Z. 12) in der Ausbildung und während der Arbeit. „Wichtig dabei wäre immer, den Blick auf das Kind zu richten und auf meine eigene Haltung“ (IP15, Z. 16). In der eigenen Lehre aktuell eine Fort- und Weiterbildung IBEB (0-3 J.), die über einen Zeitraum von einem Jahr läuft, zieht sich die Arbeit an der persönlichen Handlungsfrage daher *eigentlich durch das ganze Konzept* (vgl. IP15, Z. 12, 16). Eine Lehrende (Professorin) beschreibt, dass sie gemeinsam mit Kolleg*innen Module mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik (0-3 J.) erarbeitet hat und eins dieser Module auch den inhaltlichen Schwerpunkt „professionelle Haltung“ hat:

„Und das ist für mich auch ganz entscheidend, ich würde keine Fortbildung machen, kein Modul, keinen Studiengang, egal in welcher Größenordnung, ohne dass ich da etwas einbauen würde, das sich die Fachkräfte oder die zukünftigen Fachkräfte sich mit ihrer eigenen biografischen Erfahrung beschäftigen und mit ihrer eigenen Haltung, mit ihren eigenen Einstellungen gegenüber jungen Kindern, Familien, Eltern, die ihr Kind in die Kinderkrippe geben, wie man es selber machen würde, wie man es selber früher erlebt hat. Also diese ganzen Dinge beeinflussen doch sehr stark das eigene Verhalten. Es ist nicht linear, aber es hat einen Einfluss und wenn/, ich muss da ein geklärtes, ich muss eine Klärung herbeiführen. Einfach eine Idee davon haben, was mich vielleicht früher beeinflusst hat. Was ich heute für Überzeugungen in mir trage, vielleicht auch woher die kommen, wobei das ist sicherlich wichtig, aber wichtig ist noch, dass mir klar wird, dass ich eben diese biografischen Anteile in mir trage und diese sozialisatorischen und das die mein Denken und mein Handeln im Umgang mit diesem jungen Kindern bestimmen“ (IP3, Z. 30).

In der ausgewählten Passage wird zusammenfassend die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Prozessen der Selbstreflexion, der Biographiearbeit und der Fokussierung auf die Herausbildung/Entwicklung einer eigenen, reflektierten resp. professionellen Haltung argumentiert. Durch die Einbindung der (Selbst-) Reflexionen in die Lehre zeigen sich unterschiedliche Strategien. Eine Fort-/Weiterbildnerin beschreibt, dass vor dem Hintergrund der verschiedensten Themen und Inhalte, Reflexionsrunden zu jedem Wochenende eingeplant werden, damit die Teilnehmer*innen jedes Mal wieder neu reflektieren, was sie unter der Woche, z. B. bezogen auf das eigene Verhalten oder einzelne Methoden, in ihrer Praxis probiert, erlebt oder auch schon verändert haben. Bekräftigt wird, dass durch den offenen Austausch in der Gruppe alle Teilnehmer*innen jeweilig etwas für sich rausziehen können weil „(...) *der kollegiale Austausch und die Beratung dann halt auch von großer Bedeutung sind*“ (IP15, Z. 20). Eine weitere Möglichkeit der strategischen Einbindung ist, ausgewählte Übungen zur Aufarbeitung von biografischen Erfahrungen entweder als Ausgangspunkt der Lernprozesse einzusetzen, um anschließend in die Erarbeitung der Theorie einzusteigen oder um mit den Lernenden an ihrer Haltung zu arbeiten. Die Lehrende (Lehrerin i. R., Fort-/Weiterbildnerin) merkt ergänzend an, dass die Schüler*innen eine *gewisse Vorbereitung* benötigen, um den Bedarf eines Nachdenkens über die eigene Biographie nachzuvollziehen, es dann aber *meistens recht gut* funktioniert (vgl. IP14, Z. 24). Entscheidend ist, einhergehend mit den Reflexionsprozessen, den Nutzen für den *weiteren Werdegang* zu erarbeiten und „*sich so Handlungskompetenzen anzueignen*“ (IP15, Z. 8, vgl. ebd.). Die Selbstreflexionsprozesse der frühpädagogischen Fachkräfte sind im Alltag bedeutend, um (außerhalb begleiteter Lernprozesse) die eigenen

Handlungen und pädagogischen Orientierungen/Konzepte zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Eine Lehrende (Professorin) problematisiert den in der Regel intransparenten Zusammenhang zwischen dem theoretisch erarbeiteten Wissen und der darauf beruhenden tatsächlichen Handlung in der Praxis. Die Lehrende beschreibt, dass sie lange eine Praxisstätte begleitet hat und es dort einen Konflikt zwischen zwei Erzieherinnen gab, die nach eigenen Beschreibungen, zwar nach der gleichen konzeptionellen Orientierung und dem gleichen Bild vom Kind handeln (vom Kind aus gehen, nur Anregungen geben, das Kind steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, etc.), sich dann aber herausstellte, dass sie jedoch jeweils für sich sehr unterschiedliche Umgangsformen innerhalb dieses Ansatzes gefunden hatten (*ungeheuer zurückhaltend, abwartend* vs. *eher instruktiv*). Die Wichtigkeit des Nachdenkens über diesen Zusammenhang wird in der nachfolgenden Interviewpassage ersichtlich:

„Und das ist für mich auch eine ungeheuer spannende Frage. Diesen Zusammenhang mehr zu verstehen zwischen der pädagogischen Orientierung und WIE muss eigentlich zum Beispiel eine Teamarbeit, Reflexionsarbeit, Nachdenken über pädagogische Prozesse, Supervision, wie muss das gestaltet werden, damit diese pädagogische Orientierung, die ja über Fortbildungen erzeugt wird, über Weiterbildung, über Ausbildung erzeugt wird, damit die überhaupt auch in der Praxis umgesetzt wird. Das finde ich ungeheuer spannend, sich das genauer anzuschauen, wo da Verbindungslinien sind oder einfach diese Zusammenhänge zunächst einmal überhaupt besser zu verstehen“ (IP6, Z. 14).

Die Bearbeitung dieses Zusammenhangs ist insbesondere relevant, damit das in Aus-, Fort- und Weiterbildungen erarbeitete Wissen auch nachhaltig in die Praxis transferiert werden kann. Entscheidend scheint, dass die Reflexionskompetenzen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung erarbeitet werden, auch in den Arbeitsalltag übernommen werden können. Aus der Passage geht deutlich hervor, dass die Lehrende selbst auch ihre Erlebnisse in der Praxis reflektiert und als Impuls nutzt, um sich mit einer diesbezüglich notwendigen Weiterentwicklung der Lehr-/Lernprozessgestaltung auseinanderzusetzen. Wichtig ist einer Lehrenden auch, dass die Grundlage für Reflexionsprozesse, die sich auf die eigenen pädagogischen Handlungen oder beispielsweise die in der Praxis implementierten Konzepte beziehen, Theorien bzw. neueste wissenschaftliche Erkenntnisse sein sollten, wie in dem nachfolgend ausgewählten Abschnitt argumentiert wird:

„Bis jetzt war es ja häufig so, oder manchmal stoße ich auch noch drauf, das Erzieherinnen sagen: „Ach Theorie brauchen wir nicht, wir müssen wissen, wie es geht.“ Und nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Also die Fachkräfte der Zukunft, die müssen wirklich theoriesicher sein, denn nur wenn man auch eine gute theoretische Basis für sein pädagogisches Handeln hat, dann kann man die Frage beantworten, warum machen wir das überhaupt so, was ist die Grundlage dafür, theoretisch, wissenschaftlich, dass wir es so und nicht anders machen. Man kann sich nur selber in Frage stellen, wenn man das, was man tut auch so theoretisch hinterlegt hat und Theorie ist ja nichts in Stein Gemeißeltes, was für alle Zeiten festgeschrieben ist, sondern auch Theorien verändern sich, Erkenntnisgewinne kommen dazu und so weiter. Also dieser dynamische Prozess der fachlichen und theoretischen, wissenschaftlich begründeten Basis der praktischen Arbeit, der wird heute noch viel zu sehr unterschätzt“ (IP4, Z. 26).

Die Reflexion des eigenen Wissens- und Erkenntnisstands zeigt sich als elementar, damit dieser bei Bedarf an veränderte Theorien und neueste Erkenntnisse angepasst werden kann, um dem *dynamischen Prozess der fachlichen und theoretisch, wissenschaftlich begründeten Basis der praktischen Arbeit* gerecht werden zu können (vgl. ebd.). Ergänzend zu den bisher angeführten Foki und Schwerpunkten ist die Hervorhebung der besonderen Potentiale gemeinsam gestalteter Reflexionsprozesse unter Kolleg*innen. Ausgehend von einer Kritik am „*Beobachtungs- und Dokumentationswahn*“ (IP6, Z. 24), bei dem überwiegend dokumentiert wird, was Kinder sagen und tun, wird argumentiert, dass über die Implementierung einer gegenseitigen Feedbackkultur und beispielsweise der gemeinsamen Auswertung von selbstgedrehten Filmaufnahmen, Reflexionsprozesse der pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden können. Zu bedenken ist, dass die Fachkräfte dazu lernen müssen, sich *zu riskieren*, da das Team gemeinsam mit der Fachkraft die Momente aufdeckt, in denen sie evtl. viel zu laut war, etwas nicht gesehen hat oder die Möglichkeit eine *schöne Anregung* zu geben, verpasst hat. Die notwendige Einstellung für erfolgreiche Reflexionsprozesse im Team werden im nachfolgenden Auszug skizziert:

„Und dann zu sagen, HEY! Wir gemeinsam lernen ganz viel daraus und wir versuchen es jetzt einmal anders zu machen und wir versuchen es jetzt mal neu zu gestalten und das wäre, glaube ich, ein wichtiger Weg für die Reflexion. (...) Und mich selbst zu professionalisieren und auch eine hilfreiche Kollegin oder ein Kollege zu sein für andere! Und da auch ein Feedback zu geben, was für die wiederum hilfreich ist. Weil das ist ein Prozess, den ich in ganz vielen Teams beobachte. Einfach der, die persönliche Betroffenheit lernen zu überwinden und das beleidigt sein lernen zu überwinden, wenn mich jemand kritisiert und zu sagen: hey, was ist denn nicht so gut gelaufen, was könnte ich denn besser machen, gibt mir mal ein Feedback! Also da ist noch eine wahnsinnige Kultur, sich gegenseitig Feedback zu geben, zu entwickeln. Und das kann im Studium oder MUSS im Studium anfangen, sonst mache ich es dann später auch nicht“ (IP6, Z. 24).

Eine Lehrende spezifiziert im Bezug auf die Analyse von selbstgedrehten Videosequenzen in der Lehre ebenfalls sowohl, dass sich die Lernenden ihrer Erfahrung nach erstmal überwinden/*sich trauen* müssen als auch den Bedarf, vorab die Themen Gesprächsführung und Feedback zu erarbeiten, damit die Studierenden grundlegende Kenntnisse darüber haben, was wichtige Aspekte sind und wie Feedback gegeben werden kann: „*Und die, die sich da getraut haben sozusagen, sich zu präsentieren, die haben davon sehr sehr profitiert. Aber die gesamte Gruppe eben auch* (IP3, Z. 33)“. Bekräftigt wird, dass über die gemeinsame Erarbeitung alle Lernenden von dem Austausch profitieren können.

Explizit und implizit haben sich in diesem Abschnitt zu den Ansätzen der Selbstreflexion und Biographiearbeit, Haltung, Lehr-/Lernmethoden, Settings und Sozialformen gezeigt, die von den Lehrenden bei der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Aus-, Fort-, Weiterbildungen für die IBEB (0-3 J.) eingesetzt werden. Folgend werden diese und weitere akzentuiert aus der Perspektive der Interviewpartner*innen vertieft, wodurch die Erfahrungen der Lehrenden über die individuellen Potentiale und Herausforderungen aufgezeigt werden.

2) Lehr-/Lernmethoden, Settings und Sozialformen

Ansätze für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Aus-, Fort- und Weiterbildungen für die IBEB (0-3 J.)

(ohne Rangfolge)

– Beobachtungen von Kindern (0-3 J.) integrieren (vgl. IP5, Z. 51; IP15, Z. 52; IP16, Z. 15)
<i>Videos, Filme, Bildmaterial</i>
– Mit Filmen/Filmausschnitten arbeiten (vgl. IP2, Z. 32; IP5, Z. 51; IP16, Z. 8; IP15, Z. 14, 54; IP14, Z. 14, 24; IP11, Z. 18), mit Videos arbeiten (vgl. IP3, Z. 33; IP6, Z. 12, 24)
– Bildmaterialien integrieren (vgl. IP14, Z. 24; IP15, Z. 14; IP11, Z. 18)
<i>Projektstudien, Forschungsfragen, ein forschender Zugang zur Praxis und eine forschende Haltung</i>
– Forschendes Lernen (vgl. IP6, Z. 18), Projektstudien (IP1, Z. 16)
– Theorie-Praxis-Forschung (vgl. IP1, Z. 20, 22), kleine wissenschaftliche Studien (IP6, Z. 18)
– Teamteaching (vgl. IP1, Z. 16)
<i>Hospitation, Konsultationseinrichtungen, Exkursion</i>
– Hospitationen (vgl. IP12, Z. 43; IP14, Z. 14, IP10, Z. 26; IP11, Z. 25; IP15, Z. 20)
– Konsultationseinrichtungen besuchen (vgl. IP4, Z. 24; IP10, Z. 26, 28), Exkursionen (IP3, Z. 33),
– Externe Experten einbinden (vgl. IP3, Z. 33)
<i>Weitere Lehr-/Lernmethoden, -settings, Lehrveranstaltungsformen und Sozialformen</i>
– Rollenspiel (vgl. IP16, Z. 23), Handpuppenspiel, z. B. zum Trainieren von Kommunikation (vgl. IP16, Z. 10)
– Fallbezogene/praktische Übungen (vgl. IP16, Z. 10, 23; IP12, Z. 24; IP1, Z. 24)
– Schreibgespräche (vgl. IP14, Z. 24)
– Kollegiale Fallberatung (vgl. IP14, Z. 24).
– „peer to peer“ Lernformen, Studierende miteinander ins Gespräch kommen lassen (vgl. IP16, Z. 23)
– Gruppenarbeit (vgl. IP16, Z. 23, IP13, Z. 28; IP10, Z. 26), Kleingruppenarbeit (IP9, Z. 23), Teamarbeit (vgl. IP10, Z. 26)
– Seminaristische Elemente (IP9, Z. 23)
– Vortrag (IP16, Z. 23), Vorlesung (IP9, Z. 23)
<i>Selbständige Erarbeitung</i>
– Selbständige Erarbeitung durch die Lernenden (vgl. IP5, Z. 51; IP13, Z. 28), Einzelarbeit (vgl. IP10, Z. 26)

Tab. 12 Lehr-/Lernmethoden, (-settings), Lehrveranstaltungsformen und Sozialformen

Für die Lehrenden sind die Themen Beobachtung und Dokumentation im Bereich der IBEB (0-3 J.) elementar für eine gelingende Begleitung der frühen Lern-/Bildungsprozesse der Kinder (0-3 J.). In den Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird daher viel zu und mit diesen Ansätzen gearbeitet (vgl. IP5, Z. 51; IP15, Z. 52; IP16, Z. 15). In der nachfolgend ausgewählten Interviewpassage werden einige Spezifika und Anforderungen bei der Arbeit mit *Krippenkindern* zusammengefasst, die den Bedarf dieser Ansätze verdeutlichen:

„Was für mich halt wirklich immer von ganz großer Bedeutung ist und was ich auch immer wieder gerne betone ist: Wenn ich mit Krippenkindern arbeite, heißt das, ich muss mich täglich immer wieder aufs Neue reflektieren und hinterfragen, was tue ich hier eigentlich. Weil dieser Bereich ist für mich ein hochsensibler Bereich (...) und da hat der Krippenbereich, sage ich mal, eine ganz hohe Anforderung. Oder da fängt für mich die Bildung AN! Im Bereich

Krippe. Mit den lebenspraktischen Kompetenzen, die Kinder stark machen. Und da kann ich halt die verschiedensten Bereiche, wie es jetzt aus dem Orientierungsplan für die Kindergärten hervorgeht, wo es ja um Bereiche: physikalische, Mathematik und was ist da alles gibt. Kann ich im Krippenbereich umsetzen, nur halt auf einem ganz anderen Niveau. Wenn Kinder die Möglichkeit haben, von sich aus zu experimentieren, einfach Wasserspiele zu machen, hin und her zu schöpfen, das ist PHYSIK für die Kinder. Es ist zwar im lebenspraktischen Bereich, aber sie lernen dadurch. Und das ist für mich immer so wichtig, Eltern, Erziehern oder auch Gästen, die in die Einrichtung kommen, deutlich zu machen, was Bildung im Krippenbereich überhaupt bedeutet. Da kommt es nicht darauf an, irgendwelche Jahresprojekte oder Wochenprojekte durchzuführen, sondern wirklich zu gucken, was brauchen die Kinder jetzt und HEUTE“ (IP15, Z. 52).

Damit die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) die aktuellen Entwicklungs-/Bildungsthemen der *Kinder jetzt und HEUTE* erkennen können, müssen sie über das Wissen entsprechender Theorien und (wissenschaftlicher) Erkenntnisse sowie Kompetenzen im Bereich der Beobachtung verfügen. Eine Lehrende beschreibt, dass es für sie zentral ist zu verstehen, „*was diese jungen Kinder [auch Säuglinge] umtreibt, wenn sie sich so verhalten, wie sie sich verhalten*“ (IP3, Z. 30). Um das zu ermöglichen, bedarf es einen *trainierten* Blick, Deutungskompetenzen und umfangreiches entwicklungspsychologisches Wissen zum Beispiel über Themen, die je nach Altersstufe gerade präsent sein könnten, um zu schauen, ob das Verhalten der Kinder (0-3 J.) mit diesen Entwicklungsthemen in Verbindung gebracht werden kann. Im Kontext von Inklusion werden außerdem individuell spezifische Kenntnisse benötigt, um die Entwicklungsthemen eines Kindes mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen zu erkennen (vgl. IP3, Z. 30; IP6, Z. 18). Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildung) betont, dass sie in den Fort-/Weiterbildungen die Erfahrung gemacht hat, dass die Lernenden zwar Entwicklungstheorien in der Ausbildung hatten, das Wissen aber nicht mehr verfügbar ist. Ihren Fokus setzt sie in der Lehre daher auf das wahrnehmende Beobachten als ein *Kern-Lernfeld*:

„(...) ich würde mir durch die Sensibilisierung der Wahrnehmung, sprich eben das wahrnehmende Beobachten versprechen, dass die Leute das tun, was ja auch der Königsweg der Pädagogik ist, nämlich von den Kindern zu lernen. Also nicht irgendwelche großartigen Erkenntnisse im Kopf zu haben und dann nicht wissen, was man tut, wenn das Kind schreit oder wenn es sich ans Hosenbein hängen oder wenn es den Wasserhahn so weit aufdreht, dass das Badezimmer nass ist. (...) oder eben, wenn man das nasse Badezimmer aufwischen muss, eben das Kind ausschimpft und nicht versteht das Wasser eben überhaupt DAS Element ist, (...) mit dem das Kind Umgang braucht und sich dann eben als nächstes einmal überlegt, wie man dem Kind das Wasserspielen ermöglichen kann. Also sprich, wahrnehmendes Beobachten, was können die Kinder, was wollen die Kinder, was machen die (...) aber überhaupt mitzukriegen, was können die, was machen die, ist also eine fantastische Grundlage dafür, sich dann doch auch für die ein oder andere Theorie zu interessieren“ (IP2, Z. 30).

Angemerkt wird die Herausforderung, dass die Lernenden bzw. Frühpädagogische Fachkräfte durch Theorien und Erkenntnisse unterstützt werden, diese sie jedoch nicht in der Handlungsfähigkeit einschränken, sollten. Dabei ist für die Lehrende das *Lernen von den Kindern der Königsweg der Pädagogik*. Die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte in der

Praxis soll orientiert an den Themen der Kinder, über das *wahrnehmende Beobachten* unterstützt werden. Eine Interviewpartnerin (Professorin) hebt den Bedarf in diesem Bereich ebenfalls hervor und beschreibt, „(...) *dass man über die besonders erhobenen Daten hinaus, Formen finden muss, (...) dass einem überhaupt etwas im Alltag auffällt!*“ (IP6, Z. 12). In einem Studiengang hat sie einen Studienbereich „Forschendes Lernen“ entwickelt, der die Themen wahrnehmen, beobachten sowie dokumentieren beinhaltet und einfühend darauf fokussiert ist, dass die Studierenden das Wahrnehmen erlernen. Betont wird, dass dieser Schwerpunkt insbesondere im Bereich der IBEB (0-3 J.) wichtig ist, da die Kinder (0-2 J.) ihre Bedürfnisse und das, was sie gern möchten nicht/nur eingeschränkt gegenüber den Fachkräften äußern und diese daher aus den Handlungen, Gesten und dem Verhalten erkannt werden müssen. Für die Erarbeitung wurde in der Lehre zum Beispiel mit Videographie gearbeitet:

„Wo alle Studierenden auch mit Videographie gearbeitet haben und selbst Kinder videografiert haben und das dann eben analysieren mussten. Und wir uns sehr viel Zeit genommen haben in den Seminaren auch wirklich diese Szenen durchzugehen und dabei auch immer wieder gemerkt haben oder ja versucht haben zu vergleichen! Was sehen wir denn, wenn wir nach dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichte jetzt analysieren oder wenn ich jetzt dieses Kind mit der Beller'schen Entwicklungstabelle betrachte oder/und dann auch die nächsten Schritt zu machen, zu überlegen, wie können aus diesen Beobachtungen neue pädagogische Kontexte gestaltet werden. D. h. wie können wir Lerngelegenheiten gestalten für junge Kinder“ (IP6, Z. 12).

Für die Analyse der Videoaufnahme haben die Lehrenden und Lernenden aus der Perspektive unterschiedlicher Beobachtungs-/Dokumentationsverfahren auf das Material geschaut, so kann nicht nur aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden, sondern parallel können auch die unterschiedlichen Potentiale der Verfahren erarbeitet werden. Die Lehrende merkt an, dass der Bereich Beobachtung und Dokumentation für die Fachkräfte i. d. R. ein schwieriges Thema ist, da es viele Verfahren gibt und Träger auch vorgeben, mit welchem Verfahren gearbeitet werden soll. Ihrer Meinung nach muss aufgepasst werden, dass man nicht „*nur das Verfahren abhakt wie ein Formular, was einem lästig ist*“ (ebd.). Auch in diesem Datenbeispiel wird deutlich, dass der Fokus im Lehr-/Lernprozess abschließend daher auf die möglichen Handlungsoptionen der Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte in der Praxis gerichtet wird, die sich durch Beobachtungen/Dokumentationen ableiten lassen (vgl. IP6, Z. 12).

Videos, Filme, Bildmaterial

Die Einbindung von Bildmaterial, Filmausschnitten und Beobachtungen ist ein zentraler Schwerpunkt bei der Gestaltung der Lehre (vgl. u.a. IP5, Z. 51; IP14, Z. 24; IP16, Z. 15). Bei Filmaufnahmen wird die Ermöglichung einer besseren und eindrücklicheren Veranschaulichung gegenüber Texten und Bildern von einer Lehrenden beschrieben: „*Und das ist natürlich auch sehr viel anschaulicher als wenn man aus einem Buch liest oder das kann noch so ein guter Artikel sein vom Kollegen, aber so etwas machts natürlich anwendungsbezogen, dann viel anschaulicher und eindrücklicher*“ (IP3, Z. 33). Eine

Lehrerin beschreibt ebenfalls, dass sie die Schüler*innen *ganz schnell erreichen* kann über Filmsequenzen (IP11, Z. 18). Als Quellen für das Material werden Filmaufnahmen, die von den Lernenden in der eigenen Praxis aufgenommen wurden, Sequenzen, in denen die Lernenden selbst zu sehen sind, Material z. B. aus Forschungsprojekten oder Bild-/ Filmaufnahmen die von Dritten für die Lehre bzw. Praxis erstellt wurden, benannt (vgl. IP3, Z. 33; IP14, Z. 24; IP5, Z. 51). Im Zusammenhang mit dem möglichen Auftrag an die Lernenden, kurze Sequenzen in der eigenen Praxis zu filmen, wird auf die zunehmend schwierigeren Voraussetzungen durch den Datenschutz verwiesen (vgl. IP14, Z. 24). In dem Auszug aus dem Interview mit einer Lehrenden (Professorin), die im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung aktiv ist, werden verschiedene Alltagssituationen der IBEB (0-3 J.) beschrieben, die über Videosequenzen eingefangen wurden:

„Natürlich mach ich das immer mit Filmen und Anschauungsmaterial, das ist klar! (...) was ich versuche ist, dass ich die selber, ich würde zum Beispiel DVD´s einsetzen, es gibt einige schöne, die auch öffentlich zugänglich sind und die man sich besorgen kann, mit so Ausschnitten von, also in diesem Medienpaket „Wach, neugierig, klug“, (...) da ist eine sehr schöne DVD dabei, wo so Szenen in Kindertageseinrichtungen gefilmt wurden, die tatsächlich spontan entstanden sind, die dann da aufhören, wo es spannend wird. Also zum Beispiel ein Kind, ein unter drei Jähriges draußen, im Freispiel draußen und ein Kind zieht einen Regenwurm aus der Pfütze, da stehen andere Kinder mit rum und die Kinder haben den auf der Hand und dann nimmt das Kind den Regenwurm und macht den Mund auf und dann hört der Film auf. Und das sind, also das ist jetzt nur ein sehr lustiges, es ist ein sehr harmloses Beispiel. Aber es gibt auch Filmszenen weniger, es gibt welche, wo mal wo wirklich ein heftiger Konflikt zwischen zwei Kindern ist und wo man aber auch ein anderes Kind sieht, was die ganze Zeit in der Ecke sitzt und eigentlich gar nichts macht und anfängt so ein quasi, so ein bisschen sich selbst zu ja, zu stimulieren, in einem ungunstigen Sinne. Einfach die Leute schu/. Ihnen die Chance geben, sehen zu lernen, also auf die Signale von Kindern, die ja Bedürfnisse ausdrücken, achten zu lernen und vor allem auch die Kinder zu beachten, die ganz wenig oder keine Signale geben. Also die scheinbar keine geben, aber deren Bedarf an, an Zuwendung und Unterstützung mindestens genauso groß ist, wie der von den zwei Kampfhähnen, die sich gerade in der Wolle haben. Das ist schon etwas, was ich einsetzen würde“ (IP5, Z. 51).

Thematische Schwerpunkte, die über Filmmaterial gut mit den Lernenden erarbeitet werden können, sind für die Lehrende z. B.: Die Signale der Kinder sehen und achten lernen, Feinfühligkeit, Wahrnehmung und im weiteren, die Analyse von Freispielsituationen (vgl. IP5, Z. 51; IP11, Z. 18). (Selbst-) Reflexionsprozesse sind ebenfalls ein Bereich, der über diese Ansätze gut bearbeitet werden kann (vgl. IP6, Z. 24). Auch der Fokus auf das Verstehen (lernen) von bestimmten Situationen/Sequenzen wird benannt. Eine gemeinsame Auswertung des Materials kann in Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung und Theorie erfolgen und ermöglicht die gemeinsame Erarbeitung denkbarer Interpretationen. Durch den Austausch/Diskurs über das Material kann die Möglichkeit geschaffen werden, über beobachtete bzw. zu analysierende Situationen, eine geteilte Bedeutung, ein gemeinsames Verständnis herzustellen (vgl. IP3, Z. 33).

Projektstudien, Forschungsfragen, ein forschender Zugang zur Praxis und eine forschende Haltung

Die Interviewpartner*innen, die im Bereich der Hochschulen lehrend tätig sind, begründen die Einbindung von Projektstudien, Forschendem Lernen und forschenden Ansätzen in die eigene Lehre (IP1, Z. 16; IP6, Z. 18; IP7, Z. 22, 47). Eine Lehrende (Professorin, i. R., Aus-, Fort- und Weiterbildnerin) führt an, dass für sie die Erarbeitung und Weiterentwicklung der *Grundhaltung und Grundeinstellung* in der Aus-/Weiterbildung ein schwieriges Thema ist, da *Formen* gefunden werden müssen, die jeden einzelnen Menschen erreichen. In der Hochschule hat sie u.a. an diesem Themenbereich über implementierte Projektstudien gearbeitet. Sie beschreibt, dass die Studierenden *unter relativ guten Bedingungen* über vier Semester in Kleingruppen gearbeitet haben. Zentrale Elemente waren für sie das Teamteaching, die Verknüpfung mit den Praxisphasen, die Einbindung verschiedener begleitender Module und die Arbeit in den Gruppen, da die Lernenden fähig sein müssen, untereinander zu arbeiten. Im nachfolgenden Datenbeispiel werden diese Aspekte zusammenfassend argumentiert:

„Aber eben auch so über Teamteaching, dass so etwas reinkommen kann, wie eine wissenschaftliche Fortbildung, eine methodische Fortbildung und jemanden aus der Praxis hinzuziehen, der noch einmal eine andere Seite repräsentiert. Und wenn das über vier Semester mit einer kleinen Gruppe und also so, dass man noch gucken kann, was sind die Ergebnisse und was sind die Probleme auch in der Gruppe oder durch Theorie-Praxis-Geschichten/. Dann hat man das eher im Blick, dass so etwas mit reinkommen kann, ne? Also ich habe zum Beispiel eine Kollegin immer reingeholt, die eine Gesprächsführungsausbildung systematisch gemacht hat. So, dass die Studierenden vier Semester so richtig gelernt haben. Also so im Sinne von, alle Stadien selbst ausprobieren, erst mit den eigenen Studienkollegen dann mit fremden Personen, dann mit anderen fremden Erwachsenen aus dem Feld und dann auch mit Kindern. Und das wurde immer alles aufgenommen und supervidiert, so dass das schon eine Konsequenz auch wirklich hatte und dann das auch mit ins Praktikum hineingenommen wurde, also mit Praxisaufträgen, die dann im Studium wieder supervidiert wurden. Und flankierend dazu dann die wissenschaftlichen Seiten eben auch in der Gruppe erarbeitet wurden. Aber das ist schon/ (...) auch nicht eine einfache Lösung“ (IP1, Z. 16).

Die Lehr-/Lernprozesse wurden innerhalb des Projektstudiums zirkulär angelegt, die Phasen der theoretischen Erarbeitung in der Hochschule und in den Gruppen haben sich mit den individuellen Aufträgen für die Praxisphasen abgewechselt und wurden im Prozess wechselseitig aufeinander bezogen. In einer späteren Passage wird der strukturelle Aufbau etwas konkreter dargelegt: Die *Theorie-Praxis-Forschung* wird als *Kernmodul* beschrieben, dem *flankierend* weitere wissenschaftliche Module (z. B. Diversity, Entwicklungspsychologie, Überlegungen von Gerd Schäfer) ergänzt werden. Also, dass da ein „*Praxis-Theorie Modul ist und rundherum etwas von anderen [Modulen] abgerufen wird, Aber auch WERDEN MUSS.*“ (IP1, Z. 20, vgl. ebd.). Als zentral für die Praxisforschung werden genaue Inhalte benannt, Lernende sollten die Praxis-/Forschungsfragen parallel zu den theoretischen/methodischen Inhalten erarbeiten. Sie hatten ihre Fragestellungen bevor sie in die Praxis gehen „*zumindestens so klar (...), dass sie damit etwas anfangen können*“ (IP1, Z. 22). Eine Lehrende beschreibt, dass die

Erarbeitung einer forschenden und fragenden Haltung lange dauern kann aber wichtig ist, damit die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte dazu in der Lage sind, über die Generierung und Aneignung neuer Erkenntnisse, vorhandene und gelebte Praxis zu revidieren und weiterzuentwickeln. Passend hierzu zeigt der ausgewählte Auszug aus dem Interview, die Potentiale einer forschenden Haltung, unter Rückgriff auf die eigenen biographischen Erfahrungen der Lehrenden, auf:

„Das kann lange dauern, aber da für viele kommt dann irgendwann der Durchbruch irgendwie anders heranzugehen und das fände ich, wäre toll diese forschende, fragende Haltung auch bei vielem überhaupt noch einmal neu zu gucken, denn vieles, was uns als Theorie verkauft wird und was in Büchern steht, stimmt nicht unbedingt! Also viele Sachen, die ich gelernt habe, musste ich alle über Bord werfen. Weil ich hab das ja noch gelernt, dass kleine Kinder nichts miteinander anfangen können und so war auch die Pädagogik ausgerichtet, sie möglichst auseinanderzuhalten, damit sie gar nicht erst anecken, denn dann gibt es ja bloß Streit und so! Ähm und ich hatte das Glück, das ich in der Forschung anfangen konnte und gesehen habe, was die kleinen Kinder machen und zwar die Kinder, die nicht im Blick der Erzieherinnen waren. Ich habe gesehen, dass waren einjährige Kinder, weil wir hatten diese Altersstufe ausgesucht, das zweite Lebensjahr, die haben selbstorganisierte Bewegungsspiele gemacht. Ein Kind hat etwas angefangen, dann war schnell ein zweites dabei, das konnten gut vier werden und das konnte auch bis zu acht werden! Also das geht natürlich nur, wenn die Gruppen so sind, dass so viele Gleichaltrige da sind, das ist nicht unbedingt eine Gruppestuktur, die ich vertrete, aber äh nur so kann man sehen, was möglich ist! Wenn man diese Struktur gar nicht hat, wenn dann Kinder gar nicht auf genügend andere Gleichaltrige treffen, kann man das nicht sehen! Dann kann man es nicht wissen! Und schon äh hat man das Augenmerk nicht drauf und macht die ganze Pädagogik so dass das, vielleicht gar nicht vorkommen kann. (...) Und das mehr zu lernen: Ich muss selber gucken, ich muss selber reflektieren, woher nehme ich meine, woher nehme ich meine Kriterien und meine Bewertungen, was steckt dahinter, hat das mehr mit meiner eigenen Kindheit zu tun und meinen persönlichen Vorlieben oder verwende ich dazu Literatur oder Theorie oder was ich gelernt habe, dann finde ich wird es spannend“ (IP7, Z. 47)!

Aufgezeigt wird, dass auch Aspekte, wie das Einrichtungskonzept bzw. die Struktur der Kindergruppe Einfluss nehmen auf die Forschungsergebnisse und diese daher in die Reflexionen einbezogen werden müssen (Aufarbeitung der je individuellen Praxis-Ebene der Lernenden, siehe Kap. 6.1). Im letzten Abschnitt wird ergänzend auch die Bedeutung der Selbstreflexion/Biographiearbeit parallel zu den Lehr-/Lern-/Forschungsprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen deutlich (vgl. ebd.). Eine Lehrende (Fort-, Weiterbildnerin) betont explizit, dass es *notwendig* ist, dass die Lernenden in der Ausbildung eine fragende/forschende Haltung entwickeln können, damit sie diese auch bei den Kindern in der IBEB (0-3 J.) unterstützen können (vgl. IP7, Z. 22). Wird die Perspektive auf die Praxis und deren kontinuierliche Weiterentwicklung gerichtet, so sind die Lernenden/die Frühpädagogischen Fachkräfte zentrale Akteur*innen, die über diese *Fähigkeiten*, Neuentwicklungen aus dem Praxisfeld heraus realisieren könnten, wo sie notwendig sind (vgl. IP6, Z. 18):

„Und dass sie das als Forschungsfrage verstehen und (...) eine Art sozusagen gelernt haben, wie kann ich eben beobachten, dokumentieren, auswerten so dass ich aus dieser kleinen

Forschung, also wie gesagt man muss es auch so konzipieren, dass es tatsächlich handhabbar ist. Es wäre Unsinn jetzt anzunehmen, dass da zwei Erzieherinnen nur forschen würden. Das ist unrealistisch. Sondern es muss eine Praxisforschung sein, die die Entwicklung, die Praxisentwicklung begleitet. Und solche Fähigkeiten sollten, sollten im Studium ausgebildet werden“ (IP6, Z. 18).

Exemplarisch werden als mögliche Themen insbesondere für das Bachelor- oder auch das Masterstudium beispielsweise Aspekte der Qualitätsentwicklung, Fragen die das Thema Leitung betreffen, *„auch welche Konzepte haben welche Wirkungen auf welcher begründeten Grundlage, kann ich Entscheidungen treffen, mich für das ein oder das andere Konzept zu entscheiden“* (ebd.), die Entwicklung einrichtungsspezifischer Konzepte oder auch die forschende Begleitung der Implementierung und Entwicklung von Verfahren benannt (vgl. ebd.):

„Natürlich ist es keine Begleitforschung, wie sie die Bertelsmann Stiftung oder ähnliche Großkonzerne jetzt anzetteln können, aber es ist es ist eine Forschung. Insofern ich, wenn ich das gelernt habe, insofern ich mir überlegen kann, auf welche Weise können wir als Team denn diesen Prozess selbst beobachten, auf welche Weise können wir als Team, diese Beobachtungen notieren und auf welche Weise können wir als Team diese Beobachtung reflektieren und auswerten. Und auf welche Weise können wir als Team, auf der Grundlage dieser Auswertungen, unser Eingewöhnungskonzept vielleicht noch einmal modifizieren oder aber gerade einen tollen Flyer machen und sagen Juchhu, wir haben es jetzt erst einmal, das hat sich als wunderbar erwiesen“ (IP6, Z. 18).

Wichtig ist der Lehrenden, dass die Lernenden ein Verständnis dafür entwickeln, *„dass wir keine fertigen Konzepte niemals haben werden und wenn wir noch so viel forschen und noch so viele Erkenntnisse haben werden, sondern, dass wir immer divergente Konzepte haben werden“* (ebd.). In der Praxis komme es daher immer darauf an, dass die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) Konzepte/die eigene Praxis kritisch diskutieren können und bei Bedarf Forschungsfragen entwickeln und bearbeiten können (ebd.).

Hospitation, Konsultationseinrichtungen, Exkursion

Über Hospitationen, den Besuch von Konsultationseinrichtungen und Exkursionen von bzw. zu Einrichtungen und Institutionen wollen die Lehrenden beispielsweise ermöglichen, dass Lernende Einblicke in andere Praxen (der IBEB 0-3 J.) erhalten, unterschiedliche Raumkonzepte oder pädagogische Konzeptionen erleben, sich gegenseitiges Feedback geben, Fragen über das Gesehene entwickeln und gemeinsam mit den Lehrenden in die theoretische Reflexion über das Beobachtete einsteigen können (vgl. IP3, Z. 33; IP4, Z. 24; IP10, Z. 26; IP12, Z. 43; IP14, Z. 14; IP15, Z. 20). In dem nachfolgenden Beispiel beschreibt eine Lehrende (Fort-/Weiterbildung) die Einbindung von Hospitationen in der Fort-/Weiterbildung an einzelnen Praxistagen:

„Auch die Möglichkeit den Teilnehmern anzubieten, dass sie andere Einrichtungen kennenlernen und andere Methoden oder Methoden will ich jetzt gar nicht mal so sagen, andere Einrichtungen und Konzepte. Dass sie die verschiedensten Bandbreiten an Möglichkeiten kennenlernen können. Wo man dann, die verschiedensten Praxistage auch anbietet. Sie haben zum einen die Möglichkeit, in den Einrichtungen sich umzuschauen, sie haben aber auch

die Möglichkeit, wirklich Praxis kennenzulernen. In den Praxistagen, dass sie die verschiedensten Dinge, auch selbst einmal ausprobieren können“ (IP15, Z. 20).

Eine Lehrende führt an, dass ihrer Erfahrung nach Lehr-/Lernmethoden wie Exkursionen oder Hospitationen, Lernende/Schüler*innen dabei unterstützen können, von einer verhältnismäßig passiven Haltung im Unterricht, in das *aktive Tun* zu kommen (vgl. IP14, Z. 24). Aufgezeigt wird auch, dass Phasen der Hospitation in der Lehre vorbereitet und begleitet werden sollten, um die Potentiale auszuschöpfen:

„Das müsste dann aber etwas sein, was dann auch aufgegriffen und begleitet wird. Wenn man einfach nur vorschreibt, jeder guckt mal bei den anderen, dann bringt das natürlich nicht viel. Am besten also so, wenn ich das gestalten könnte [schmunzelt], wäre das so etwas vorher. Also die müssten sich natürlich kennenlernen, aber dann müsste das sehr schnell passieren, dass die gegenseitig hospitieren und dann könnte man das aufgreifen und darüber weiter theoretisch und praktisch nachdenken“ (IP14, Z. 14).

Im zweiten Abschnitt der ausgewählten Passage werden gegenseitige Hospitationen relativ zu Beginn der gemeinsamen Lehr-/Lernprozesse vorgeschlagen, damit sie Ausgangspunkt für das weitere theoretische und praktische *Nachdenken* sein können. Implizit wird herausgestellt, dass auch die zeitliche Einbindung einer Lehr-/Lernmethode bzw. eines Ansatzes Teil einer didaktisch begründeten Planungsentscheidung sein kann. Eine weitere Lehrende verweist auf die Möglichkeit, dass der Besuch von Institutionen, die die Frühpädagogischen Fachkräfte und Familien unterstützen, über Exkursionen ebenfalls in die Lehre eingebunden werden können:

„Auch jetzt in Bezug auf die jungen Kinder. Ich finde auch Exkursionen, Zusammenarbeit mit externen Experten, finde ich sehr, SEHR gut an einigen Stellen. Dass man zum Beispiel so eine Schreimbücherei besichtigt. Wenn es zum Beispiel um frühe Entwicklung und auch um Entwicklungsproblematiken geht. Oder dass man sich auch einmal einen Überblick verschafft über dieses Zentrum Frühe Hilfen oder so etwas. Also auch sich institutionelles Wissen aneignet und es geht eben sehr gut, wenn man auch selbst mal recherchiert oder sogar die Möglichkeit hat, dahin zu gehen“ (IP3, Z. 33).

Angemerkt wird, dass die Aneignung *institutionellen Wissens* auch ausgehen kann von selbständigen Recherchen der Lernenden.

Weitere Lehr-/Lernmethoden, -settings, Lehrveranstaltungsformen und Sozialformen

Die bisher skizzierten Lehr-/Lernmethoden, die von den Lehrenden in den Aus-, Fort-/Weiterbildungen eingebunden werden, fokussieren alle, dass die Lernenden eine überwiegend aktive Rolle in den Lehr-/Lernprozessen übernehmen. Dieser Anspruch oder dieses Ziel der Lehrenden zeigt sich auch in den weiteren Methoden, Kombinationen von Lehrveranstaltungsarten/Settings und Sozialformen wieder, die exemplarisch in den Interviews benannt werden. Eine Lehrende (Lehrerin i. R., Fort-/Weiterbildnerin) stellt heraus, dass die Verknüpfung von Theorie und praktischer Erfahrung ein herausforderndes Grundelement ihrer Lehr-/Lerngestaltung ist:

„Also meine Erfahrung auch schon in der Schule ist, dass nichts geht ohne Erfahrung. Keine Theorie wird aufgenommen, wenn die nicht mit Erfahrungen verknüpft ist. Das finde ich richtig schwierig zu realisieren. Also, sie mögen alle nicht gerne lesen, auch wenn das Lesen einfach grundnotwendig ist und ich nehme eigentlich für jedes Modul immer einen praktischen, eine praktische Grundlage (...) oder ich fange plötzlich ein Rollenspiel an. Sie sagen im Erwartungsschiff immer, ich will kein Rollenspiel [lacht], dann grinse ich nur und sage dazu nichts und plötzlich sind sie mitten drin und es macht ihnen Mordsspaß. Also zum Beispiel so dieses sich Eltern gegenüber zu behaupten. Also das eigene Konzept vertreten, das geht gar nicht ohne dass sie/. Das ich da, was weiß ich, so einen misstrauischen Vater spiele und sie sollen meine Argumente entkräften oder diese pro und contra Diskussionen oder eine Sachlage aus der Sicht des Kindes sehen oder eine Sachlage dann aus der Sicht der Erzieherin oder aus der Sicht der Eltern. Solche Elemente. Jedes Thema muss damit verknüpft sein, sonst bleibt es nicht hängen. Und dann die Theorie möglichst auf Kernsätze verdichtet, damit sie nicht zu viel meinen Lernen zu müssen und dann Literatur möglichst so, dass sie sehr stark mit Bildern möglichst verknüpft ist. Also das visuelle Lernen, nimmt ja offensichtlich ganz stark zu. (...)“ (IP8, Z. 52).

In der ausgewählten Passage wird der eigene Anspruch formuliert *eigentlich immer* mit einer praktischen Grundlage in ein Modul einzusteigen. Konkret benannt werden eine einführende Methode, das *Erwartungsschiff* und ein Rollenspiel, verknüpft mit einer pro und contra Diskussion, die darauf ausgerichtet ist, dass die Lernenden verschiedene Perspektiven der beteiligten Akteur*innen einer realen Situation aus der Praxis einnehmen und das eigene Wissen fachlich argumentieren (können) müssen. Die Lehrende reflektiert auch die Haltung/Motivation der Lernenden gegenüber einer Lehr-/Lernmethode und beschreibt, wie sich diesbezüglich im Verlauf der gemeinsamen Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses, Dynamiken verändern können „*und plötzlich sind sie mitten drin und es macht ihnen Mordsspaß*“. Die Wahl der Lehr-/Lernmethoden scheint bei der Lehrenden auch dadurch beeinflusst zu werden, dass davon ausgegangen wird, dass die Lernenden *alle nicht gerne lesen mögen*, obwohl es *grundnotwendig* ist. Anknüpfend daran wird betont, dass die Theorie möglichst auf *Kernsätze verdichtet* und Literatur ausgewählt wird, die *stark* mit Bildern verknüpft ist. Abgeleitet werden kann daraus die Notwendigkeit, die Ansätze und Lehr-/Lernmaterialien vom Anforderungsniveau auf die Lerngruppe und das zu erarbeitende Kompetenzniveau abzustimmen. Eine ähnliche Argumentation zeigt sich auch in weiteren Interviews (vgl. IP11, Z. 18, IP1, Z. 24), eine Lehrende (Professorin, i. R. Fort-/Weiterbildnerin) stellt heraus, dass Theorie und Forschungsergebnisse zwar zunehmend für die Praxis aufgearbeitet werden, die Herausforderung des Transfers allerdings bleibe, da auch sie wahrnimmt, dass die Fachkräfte/Lernenden in Aus-, Fort-/Weiterbildungen nicht viel lesen:

„Aber da, (...) ich bin da ein bisschen desillusioniert, wie viele Leute wirklich lesen. (...) Und ich sehe auch, also ich denke die meisten Erzieherinnen, die lesen nicht viel. Auch die Zeitschriften, also, wenn ich da mal so nachfrage, haben sie denn das mal angeguckt, also meinerwegen von Kindergarten heute oder KiTa oder TPS oder was es da alles so gibt. Ich erfahre immer, dass fast niemand diese Artikel kennt, ja [lacht auf] und das finde ich schon erstaunlich, weil die sind ja auch aufbereitet für die Praxis und äh das heißt, ich glaube, das muss immer sowohl von der Ausbildung als auch Fortbildung jemanden geben, der diese

Vermittlung macht. Und zwar sehr praxisnah und ja viel mit Medien auch arbeiten und so“ (IP1, Z. 24).

Eine möglichst praxisnahe Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse soll die Verschränkung zwischen der Theorie, Forschung und der Praxis unterstützen. Herausgestellt wird, in einem weiteren Abschnitt, dass es am *hilfreichsten* ist, den theoretischen Input an den Stellen in die Lerngruppe zu geben, wenn die Frage aus der Gruppe kommt. „(...) *das zu dem Punkt anzubringen, wenn es sozusagen praxisnah irgendwie gefragt wird. Dann, dann wird auch zugehört. Aha so! Das steht dahinter*“ (IP1, Z. 24). Als praxisnahes Beispiel führt sie eine erlebte Situation im Kontext einer Team-Fort-/Weiterbildung an, bei der sie gefragt wurde, welche Spielsachen für kleine Kinder eingekauft werden sollten:

„Dann ist es natürlich völlig sinnlos, wenn sie denen eine Aufzählung geben und sagen, das reicht ja(?) Aber wenn sie meinetwegen sagen: So jetzt verbinde ich Ihnen die Augen und wir gucken, was hier alles auf der Erde ist und wenn sie das ganze Alltagsmaterial, eine Auswahl da haben und dann, was haben sie denn jetzt gelernt, also wenn die dann erst einmal experimentieren und man mit ihnen erarbeitet, ähm was bei ihnen plötzlich da eigentlich in Gang gesetzt wurde. Und wie sie plötzlich neugierig wurden und so und das dann übertragen auf kleine Kinder, dann sind sie ein Stück weiter. Aber das sind natürlich alles, auch sehr aufwendige Sachen“ (IP1, Z. 24).

Die Lehrende beschreibt, wie über die praktische Erfahrung, das Experimentieren der Lernenden mit den Alltagsmaterialien, Lehr-/Lernprozesse in Gang gesetzt werden konnten und wie die im Anschluss angeleiteten Reflexionen, Anknüpfungspunkte für eine Erarbeitung des Themas eröffnet haben. Betont wird auch in diesem Beispiel, die durch das praktische Erleben geänderte Lernmotivation der Lernenden, *die plötzlich neugierig* wurden (vgl. ebd.). Eine weitere Lehrende (Lehrerin, i. R., Fort-/Weiterbildnerin) betont ebenfalls, dass *sie sehr viele Selbsterfahrungselemente* in die Lehr-/Lernprozessgestaltung einbringen würde. Exemplarisch benennt sie Schreibgespräche, „(...) *die ansetzen an den eigenen Erfahrungen und die dann so rum gehen in der Gruppe. Wo dann Kommentare dazu kommen (...)*“ (IP14, Z. 24) und kollegiale Fallberatungen für die gemeinsam mit den Teilnehmer*innen Muster (Ablauf) erarbeiten werden können. Ein Lehrender (Professor, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aktiv) betont, dass er im Kontext einer Fortbildung gute Erfahrungen damit gemacht hat, über verschiedene Übungen einen Themenbereich zu erarbeiten. Bei dem Thema Kommunikation kann über Handpuppenspiel *wunderbar Kommunikation trainiert* werden oder sich über Selbstreflexionsübungen Mimik und Gestik bewusst zum Beispiel anhand eines Bilderrahmens angeschaut werden (IP16, Z. 10). Als ein weiterer Schwerpunkt wird auch das Einbringen von Lernformen benannt, in denen Lernende miteinander *peer to peer* in ein Gespräch kommen können (vgl. IP9, Z. 23; IP10, Z. 26; IP13, Z. 28; IP16, Z. 23):

„(...) Ich halte auch viel von peer to peer, d. h. von Lernformen in denen die Studierenden miteinander ins Gespräch kommen, nicht nur ins Gespräch auch Übungen gemeinsam machen, das ist auch meine Art an der [...Hochschule] meine Kurse zu gestalten, dass ich sehr viel Gruppenarbeit mache, aber auch nicht in dem Sinne, dass ich jetzt meine Verantwortung an die Gruppe abgebe, das gibt es ja auch manchmal, macht ihr mal! So meine ich das nicht,

sondern Gruppenarbeit heißt natürlich auch eine Verantwortung des Lehrenden oder der Lehrenden für die Inhalte, für die Formen, für die Auswertung dessen, was in den Gruppen passiert und auch dort kann es von einer Empathie Übung, fallbezogen bis zu einem Rollenspiel ganz ganz unterschiedliche Formen geben“ (IP16, Z. 23).

Wichtig ist dem Lehrenden die Herausstellung, dass hinter der Lernform nicht die Intention stehen sollte, die Verantwortung des Lehrenden an die Gruppe abzugeben, sondern als Lehrende*r weiterhin bewusst die Verantwortung für die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses zu tragen (Inhalte, Auswertungsformen, Begleitung der Gruppenprozesse). Betont wird auch, dass für eine Gruppenarbeit vielfältige Facetten/Schwerpunkte entwickelt werden können, wie beispielsweise verschiedene themen/fallbezogene Übungen und Rollenspiel. Eine Lehrende (Professorin) betont, dass für sie in der Hochschule, eine Kombination aus seminaristischen Elementen mit Kleingruppenarbeit und Veranstaltungen mit Vorlesungscharakter *durchaus geeignet* sind: „(...) also der Aufbau von Expertenwissen ganz klar. Ich muss, die Kolleginnen müssen etwas wissen über Entwicklung, über Sozialisation, über didaktische Grundannahmen. (...) Kleingruppenarbeit zur Aneignung dieser Inhalte“ (IP9, Z. 23). Als Rahmenbedingung wird ergänzend benannt, dass die Seminargößen für die Realisierung der Kleingruppenarbeiten und die Integration reflexiver Elemente *in hohem Umfang, überschaubar* sein müssen (vgl. ebd.).

Selbständige Erarbeitung

Sozialformen und Lehr-/Lernsettings in denen gut aufbereitetes Wissen (vgl. IP8, Z. 52; IP13, Z. 28; IP16, Z. 23) von den Lehrenden zur Verfügung gestellt wird, sind ebenfalls ein zentrales Element der Gestaltung. Die Strategien, wie dieses Wissen in den Lehr-/Lernprozess eingebracht werden kann sind, wie bereits ersichtlich wurde, divers. Von der Einbringung situativ, wenn entsprechende Nachfragen der Lernenden kommen, bis zu den klassischen Sozialformen (Frontalunterricht, vgl. IP16, Z. 23) oder Lehr-/Lernsettings und Versaltungsformen (z. B. Vorlesung, vgl. IP9, Z. 23). Im Zusammenhang mit der Aneignung dieses Wissens werden Phasen eingebunden, in denen die Lernenden selbständig etwas erarbeiten, sei es im Kontext von eigenen (kleinen Forschungs-) Projekten, Prozessen der Selbstreflexion oder spezifischen, thematischen Aufgabenstellungen (vgl. IP13, Z. 28). Von einer Fort-/Weiterbildnerin wird herausgestellt, dass die Lernenden, was sie selbst, allein oder in Partner*innenarbeit erarbeitet haben, nachhaltiger aufnehmen. „Also mir ist wichtig, das meiste selber erarbeiten. Was ich erarbeitet habe selber, das habe ich auch im Kopf. Also ich kann auch nicht anders lernen. Ich finde, dass immer am besten. Die dürfen auch bestimmte Angebote zu zweit machen, wo sie sich das zu zweit erarbeiten“ (IP13, Z. 28). Eine Lehrerin beschreibt in einer Interviewpassage ebenfalls, den höheren Lernwert einer eigenständigen Erarbeitung und dass sie *sehr oft* versucht, den Unterricht von sich loszulösen:

„(...), indem ich möchte, dass die eigenverantwortlich zu bestimmten Schlüssen kommen. D. h. nicht, dass ich mich nicht positioniere, ich kann nicht alles so stehen lassen, was die Schüler selber da erarbeiten. Manchmal muss ich da auch korrigieren, aber es ist ein höherer Lernwert, wenn sie selber sich etwas erarbeiten. Wenn ich jetzt sage, ihr lernt jetzt für die

Klassenarbeit das und das und ich schreibe die Klassenarbeit, dann fällt die vielleicht gut aus. Wenn ich diese Klassenarbeit einen Monat später, genau die gleiche, schreiben würde, kann es passieren, dass die viel schlechter ausfällt und so ist mein Unterricht nicht. Ich möchte, dass sie nachhaltig lernen und deswegen würde ich da auch bereit sein, SEHR viele, sehr viel Zeit außerhalb meiner Unterrichtsstunden zu investieren, um solche Arrangements hin zu bekommen. Ich würde mit denen auch hospitieren fahren und so weiter, aber immer unter dem Vorbehalt, es darf die Situation der kleinen Kinder da nicht zu einer Zoo-Situation machen. Das möchte ich nicht“ (IP11, Z.25).

Wie an der ausgewählten Passage zu den peer to peer Lernformen von einem Lehrenden aufgezeigt wurde, wird auch in diesem Abschnitt betont, dass Phasen, in denen die Lernenden eigenständig in die Erarbeitung gehen, aktiv von der Lehrenden begleitet werden müssen, insbesondere um z. B. die „Richtigkeit“ der Arbeitsergebnisse prüfen zu können, „*ich kann nicht alles so stehen lassen*“ (ebd.; IP16, Z. 23). Im letzten Abschnitt des Datenbeispiels weist die Lehrende darauf hin, dass die Gestaltung nachhaltiger Lehr-/Lernarrangements *sehr viel Zeit außerhalb der Unterrichtsstunden* in Anspruch nimmt. Es zeigt sich ergänzend auch in diesem Abschnitt, dass ein Fokus neben einer gelingenden Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, immer auch auf die IBEB (0-3 J.) bzw. die Kinder (0-3 J.) gerichtet ist, deren Bedürfnisse von den Lehrenden aufgearbeitet und mit berücksichtigt/reflektiert werden (sollten) (vgl. ebd., siehe Kap. 6.1).

3) Individuelle Fokussierungen bei der Gestaltung der Lernprozesse

Ansätze für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Aus-, Fort-, Weiterbildungen für die IBEB (0-3 J.)¹⁴⁷

(ohne Rangfolge)

Praxis-/anwendungsorientierte Ansätze, Lernsituationen auswählen

- Praxis-/anwendungsorientierte Ansätze (vgl. IP4, Z. 28; IP11, Z. 12, 23; IP12, Z. 20, siehe Kap. 6.2 Bedarfe der Praxis)
- Lernsituationen konstruieren oder aus der Praxis der Lernenden auswählen (IP14, Z. 22; IP10, Z. 26; IP11)
- Abschlussarbeiten, Prüfungen/Lernkontrollen praxisorientiert anlegen, in den Lernprozess einbinden (vgl. IP4, Z. 28; IP6, Z.25; IP11, Z.25; IP12, Z. 12)
- Kritisches Hinterfragen und in Frage stellen des Gegebenen, etwas mal ganz anders denken/neu entwickeln z. B. eine Theorie, ein Konzept (vgl. IP2, Z. 26; IP6, Z. 12, 18; IP8, Z. 34; IP11, Z. 18; IP14, Z. 10; IP15, Z. 25, 27; IP16, Z. 25)

Tiefe der Erarbeitung, kleine Details, Umgang mit dem eigenen Wissen

- Wissen, Theorie als Werkzeuge begreifen (vgl. IP6, Z. 18), Fachliche Argumentationen erarbeiten (vgl. IP13, Z. 30), das eigene Handeln kommunikativ begründen können (IP12, Z. 12; IP14, Z. 12)
- Kritischer/reflektierter Umgang mit Theorien und Forschungen (vgl. IP2, Z. 26; IP5, Z.103; IP6, Z. 12, 18; IP7, 47; IP8, Z. 34; IP11, Z. 18; IP14, Z. 10; IP15, Z. 25, 27; IP16, Z. 25)
- Wissen in der Praxis auch fachlich argumentieren können (vgl. IP4, Z. 26; IP12, Z. 12; IP13, Z. 30)

Erfahrungen am und mit dem eigenen Körper, Perspektive der Kinder (0-3 J.) einnehmen

- Erfahrungen am eigenen Körper, mit den eigenen Sinnen wahrnehmen, ausprobieren (vgl. IP1, Z. 16; IP10, Z. 14, 64; IP12, Z. 24; IP14, Z. 10)
- Perspektive der Kinder einnehmen lassen, z. B. auf die Gestaltung der Räume in einer Einrichtung (vgl. IP11, Z. 23)

Interaktionen

- Interaktionen mit Kindern und Eltern ermöglichen, trainieren, reflektieren (vgl. IP16, Z. 15; IP4, Z. 20, IP8, Z. 11, 36; IP12, Z. 20)
- Lernsituationen für die Kinder gestalten (0-3 J.) (vgl. IP6, Z. 24; IP10, Z. 22; IP1, Z. 72)

Tab. 13 Individuelle Fokussierungen bei der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Eng verwoben mit den Lehr-/Lernmethoden, -settings, Lehrveranstaltungs- und Sozialformen sind die individuellen Fokussierungen der Lehrenden, die bei der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse vorgenommen und im Material deutlich werden.

Praxis-/anwendungsorientierte Ansätze, Lernsituationen auswählen

Die Herausstellung von in Aus-, Fort- oder Weiterbildung notwendigerweise (neu) zu erarbeitenden oder vertiefenden Themen und Theorien¹⁴⁸ sowie der begründete Einsatz

¹⁴⁷ Auch die Kategorien „Transparenz im Prozess der Weiterentwicklung schaffen“ (siehe Kap. 6.5) und „Reflexionsfolien“ (siehe Kap. 6.4) sind in diesem Sinne individuelle Fokussierungen zur Kontextualisierung (Geschichtsbewusstsein und gegenwärtige Entwicklungen), Fokussierung (Transparenz schaffen, Theorie und Praxis Vernetzung) und Individualisierung (die Einrichtungsstrukturen und ihre systematischen Gestaltungsprozesse für Veränderungen, je konkrete Praxis) der Lehr-/Lernprozesse.

¹⁴⁸ Konkret benannt werden zum Beispiel (Auswahl ohne Wertung): Bedeutsame Interaktionssituationen, Pflege, Hygiene, körperliche Entwicklung, körperliche/seelische/kommunikative

einer Lehr-/Lernmethode oder Übung wird von den Lehrenden häufig begleitet mit einer Betonung der Wichtigkeit, des „*in der Lage sein*“ das Wissen auch in der Praxis anwenden zu können. Eine Fokussierung auf anwendungsorientierte und praxisorientierte Ansätze wird von mehreren Lehrenden in den Interviews skizziert (vgl. IP4, Z. 28; IP11, Z. 12, 23; IP12, Z. 20). Zwei der Lehrenden beschreiben beispielweise, dass sie Lernsituationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildungen mit dem Ziel der Praxisorientierung gestalten bzw. auswählen (IP14, Z. 22; IP10, Z. 26). Eine Lehrende erwähnt, dass die Lernsituationen erst für die konkrete Fortbildung ausgewählt werden sollten, damit sie jeweils auf den zu erarbeitenden Themenbereich abgestimmt sind (z. B. Eingewöhnungssituation, Erforschung vom Mobiliar). *Die beste Lernsituation* wäre für die Lehrende eine, die von den Lernenden selbst kommt bzw. in den Lehr-/Lernprozess eingebracht wird (z. B. Erfahrungen und Fragen, die sich im Anschluss an eine Hospitation entwickeln), da diese nach eigener Einschätzung besser sind als eine, die sie konstruieren kann (vgl. IP14, Z. 22). Auch in Bezug auf Abschlussarbeiten und Prüfungen/Lernkontrollen wird verdeutlicht, dass diese praxisorientiert angelegt und in den Lehr-/Lernprozess eingebunden werden (vgl. IP4, Z. 28; IP6, Z.25; IP11, Z.25; IP12, Z. 12).

Im Kontext einer Fort-/Weiterbildung (über einen Zeitraum von einem Jahr) sollen die Lernenden beispielsweise eine Hausarbeit ausgehend von einer praxisorientierten Fragestellung (mit Bezug zur eigenen Praxis) ausarbeiten, die erarbeitete Theorie in den Bezug zur Praxis setzen und z. B. für das eigene Handeln eine pädagogische Begründung argumentieren. „*Das ist schon für diejenigen eine große Aufgabe und sie wählen häufig Themen die sie jetzt gerade akut behandeln, Eingewöhnungsprozess*“ (IP12, Z. 31). Durch die Anlage der Hausarbeit wird diese zu einem zentralen Bestandteil der gestalteten Lehr-/Lernprozesse und ermöglicht den Lernenden parallel zur Erarbeitung theoretisch auch eine Weiterentwicklung der eigenen Praxis (vgl. ebd.). Eine Lehrende problematisiert in diesem Kontext auch, dass das Fachwissen anwendungsorientiert eingesetzt werden muss von den Lernenden, um nicht auf der Ebene eines Anlesens von Prüfungswissen zu verbleiben, das abgerufen, aber von den Lernenden nicht auf die Zusammenhänge in der Praxis übertragen werden kann (vgl. IP4, Z. 28).

Kritisches Hinterfragen und in Frage stellen des gegebenen

Im Kontext der hochschulischen Studiengänge der Frühpädagogik wird argumentiert, dass die Erarbeitung von Theorie und die Möglichkeit sich dieser auch kritisch und hinterfragend gegenüber zu positionieren, zentrale Fähigkeiten/Kompetenzen sind, die in der Praxis (IBEB 0-3 J.) von den Fachkräften benötigt werden und in dem Studium erarbeitet werden sollten:

Bedürfnisse (vgl. IP16, Z. 13), Beobachtung (vgl. IP16, Z. 15), Bindung (vgl. IP16, Z. 15), Recht (vgl. IP16, Z. 17), sprachliche Entwicklung (IP4, Z. 28), didaktischen Fähigkeiten, Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung von Lernsituationen (IP6, Z. 18); „(...) Sprachförderung und Sprachanregung“ (IP3, Z. 18). Kommunikationsmodul, Konfliktmanagement (IP12, Z. 14); Portfolioarbeit, Spiele, Musik, Raum, Entwicklungsgespräche mit Eltern (IP13, Z. 14); Transitionen, Eingewöhnung (IP10, Z. 22) Lern- und Bildungsgeschichten (IP1, Z. 6), Ko-Konstruktion unter Kindern sowie Erzieher*in-Kind (IP7, Z. 8, 36).

„Man sieht nur, was man weiß, also ich muss mir vorher Gedanken machen, auf was ich überhaupt meine Aufmerksamkeit richte, um dann auch interessantere Beobachtungen machen zu können. Aber auch das wieder in Frage zu stellen, was ich beobachte. Also insofern ist es ja ein Wechselspiel und ich beobachte eher mit etwas Besorgnis die Theorievergesenheit vieler Massenstudiengänge. Da würde ich mir sogar mehr theoretische Reflexionen wünschen, das hat ja eher inzwischen so den Charakter, jedenfalls die Bachelorzeit, von Oberstufenlernen in der Schule. Also Zack durch und Lernkontrolle. Alles ist vorgegeben, aber nicht im Sinne des Reflektierens, das in Frage stellen, das Alternativen finden, das vermissem ich eher. (...) Überhaupt die Anregung etwas Gegebenes nicht für selbstverständlich zu halten, sondern zu überlegen, wie es anders sein könnte, welche Alternativen sinnvoll wären und was wir verändern müssten. Das ist nach meiner Erfahrung, die jetzt nicht so groß ist, weil ich in der Hochschule jetzt nicht so intensiv verankert bin, aber dennoch relativ selten. Eigentlich steht immer schon fest, was gelernt werden soll. Also das ist jetzt übertrieben, so schlimm ist es sicherlich nicht in allen Studiengängen, ich vermute auch, dass es in den Masterstudiengängen etwas anders ist, da habe ich noch weniger Erfahrungen, ein bisschen. Aber das sollte man ja auch schon zu Beginn des Studiums lernen, Dinge in Frage zu stellen“ (IP16, Z. 25)

Eine weitere Hervorhebung des Lehrenden (Professor Aus-, Fort-/Weiterbildung) bezieht sich auf den kritischen Umgang mit Theorien und ein *in Frage stellen* des Gegebenen. Der Lehrende (Professor, Aus-, Fort-/Weiterbildung) betont seine Freude darüber, wenn Studierende in der Lehre *wirklich etwas mal ganz anders denken* und Veränderungen herbeiführen wollen. Als Schwierigkeit der Realisierung wird formuliert, dass Hochschulen ggf. nicht die notwendigen Ressourcen haben, um einen solchen Ansatz durchgängig zu verfolgen. Bekräftigt wird, dass durch einen Perspektivenwechsel, das *mal ganz anders Denken*, neue Ideen, Erkenntnisse/*Errungenschaften* im Feld/für das Feld erreicht werden könnten (vgl. IP16, Z. 27).

Tiefe der Erarbeitung, kleine Details, Umgang mit dem eigenen Wissen

Eine Lehrende aus dem Bereich der Fort-/Weiterbildung zeigt im Kontext notwendiger Entwicklungsbedarfe für die *Aus- und Fortbildung* auf, dass es ihrer Erfahrung nach wichtig ist, bei der Erarbeitung eines Themas auch den für die Lernenden notwendigen Detailgrad zu berücksichtigen:

„Wenn man die Tagesablaufsituationen mal so richtig analysiert, dann bietet jede einzelne eine Riesenfülle an Lerninput und den mal sich richtig vergegenwärtigen, das also, das erfordert auch noch viel Diskurs mit der Praxis. Ich merke das, weil die immer als aller erstes danach fragen: Wie mache ich das mit dem Tagesablauf und das sind diese kleinen Details, so pädagogisches Verhalten beim Essen, was dürfen sie, was dürfen sie nicht, wo ist das Lernen und wo ist es nur schmaddern. Also die Details einfach mehr, die gehen irgendwie verloren, finde ich“ (IP8, Z. 32).

In dem Abschnitt wird implizit die Tiefe der Bearbeitung eines Themas angesprochen. Im ersten Teil geht es darum, eine Situation im Tagesablauf *mal so richtig* zu analysieren, um durch die Tiefe der Analyse den möglichen *Lerninput* zu erkennen. Im zweiten Abschnitt wird dieses mit den eigenen Erfahrungen in der Lehre bekräftigt, da auch die Lernenden insbesondere die Details erfahren möchten. In der weiteren Betrachtung ermöglicht ein

höherer Detailgrad den Lernenden beispielsweise eine/n konkretere/n Orientierung/Anknüpfungspunkt für das pädagogische Handeln im Alltag. Eine Betonung der notwendigen Tiefe der Bearbeitung wird von einer Lehrenden am Beispiel der Beobachtungsverfahren aufgezeigt. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit reflexiver Anwendungen von *Verfahren* und Auswertungsprozesse der *Daten*, *damit diese* als Grundlage der pädagogischen Arbeit dienen können:

„Und da sehe ich eigentlich einen ungeheuer großen Entwicklungsbedarf für Ausbildung, für Fort- und Weiterbildung und auch fürs Studium, weit über die Kenntnis der Verfahren hinaus, was ja schon schwierig genug ist, die Verfahren/ nicht nur ein Verfahren zu kennen, sondern auch die Verfahren voneinander unterscheiden zu können und differenzieren zu können, was erfasse ich denn am Kind, mit welchem Verfahren und was hilft mir diese Datendichte zu erfassen? Für was kann ich die gebrauchen? Für Elterngespräche? Für die Arbeit mit dem Kind? Hefte ich sie nur ab in einen Ordner oder sind sie für mich die Grundlage für die pädagogische Planung jeden Tag? Und all diese Frage, sind ungeheuer wichtig“ (IP6, Z. 12).

In einer anschließenden Passage hebt die Lehrende hervor, dass die Beobachtungsverfahren zwar Chancen bieten, da die Beobachter*innen *gezwungen/aufgefordert* sind, „(...) *Kinder anders wahrzunehmen und das ist ja auch die Voraussetzung für eine sinnvolle pädagogische Arbeit!*“ (ebd.), Verfahren aber auch dazu verleiten könnten auf der Grundlage kurzer Beobachtungen (10-15 Min., *die Armbinde übergestülpen*) Planungsentscheidungen für die pädagogische Arbeit zu treffen, die jedoch eines *viel breiteren Blicks* bedürfen. Ein Schwerpunkt, der sich aus dieser Passage für die Planung von Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen begründen lässt, sind analytische Ansätze, die die Lernenden darin unterstützen, Verfahren voneinander differenzieren, unterscheiden und bewerten („*was erfasse ich denn am Kind mit welchem Verfahren*“ (ebd.) zu können. Die Tiefe der Bearbeitung eines Themas zeigt sich in einem Interview beispielsweise auch mit einer Akzentuierung auf den Grad der Durchdringung, der über ein Themengebiet erarbeitet werden kann. Am Beispiel Recht beschreibt ein Lehrender, welche Chancen sich für Lernende/Frühpädagogische Fachkräfte eröffnen könnten, wenn die Erarbeitung dieses Themengebiets über die reine Reproduktion, das *Lernen von Gesetzestexten*, hinausgeht:

„(...) weil Recht ja, ich glaube fälschlicherweise, lediglich als Regelung bezeichnet wird. Aber in rechtlichen Formulierungen ja eigentlich die Wertvorstellung einer Gesellschaft auch einfließt. Also mein Wunsch wäre, ich finde Recht sehr wichtig, mein Wunsch wäre, das so zu vermitteln, dass es nicht darum geht, Paragraphen zu verstehen, das gehört natürlich irgendwie dann auch dazu, aber viel mehr die Norm und Wertsetzung, die in Rechten zum Ausdruck kommt zum Thema zu machen, auch deutlich zu machen, dass Recht genauso wie alles andere auf dieser Welt veränderbar ist und auch sich verändert. Weil ich da sowohl im Rückblick, aber auch in der Zukunftsbezogenheit sehr, sehr interessante Veränderungen sehe. Also zum Beispiel den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz. Was heißt das eigentlich für eine Gesellschaft? Welche Vorstellung verbindet sich damit, was verändert sich dadurch und auch was die nächsten Schritte und daran kann man ja zum Beispiel hervorragend das Verhältnis von Familie und Staat, von Bildung und Beziehung und ganz viel an solchen Dingen aufhängen. (...) wie spannend rechtliche Formulierungen sein können. Wenn man es eben

nicht nur als lernen von Gesetzestexten versteht, sondern das Dahinterstehende auch politisch bedeutsame. Und das ist ja die Aufgabe unseres Gesetzgebers, d. h. der Politik hier Normen zu setzen und das ist ja neben dem Geld das entscheidende, was Politik macht. Recht und Geld, das sind ihre Steuerungshebel und das finde ich auch für Ausbildungen sehr interessant“ (IP16, Z. 17).

Einhergehend mit der kontextualisierten Erarbeitung des Themas, der gegenwärtigen Entwicklungen wie dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz und geschichtlicher Aspekte, wie dem Hinterfragen der zum Zeitpunkt der Entwicklung/Verabschiedung von Gesetzestexten vorherrschenden Wertvorstellung einer Gesellschaft, der Normen und Wertsetzungen, die im Recht zum Ausdruck kommen, kann ein neues/anderes *Verstehen* der *Paragraphen* erarbeitet werden. Und über die Breite/Einbettung der Erarbeitung auch eine Tiefe und Durchdringung des Themas. Lernenden kann so zu einem Verständnis über die Veränderbarkeit sowie die Möglichkeit Bedeutungsgehalte für eine Gesellschaft zu erschließen und einen Zugang zu den Dahinterstehenden, auch politisch bedeutsamen, Aspekte eröffnet werden (vgl. ebd.). Als bedeutsam für die Lehre zeigt sich das Ziel, dass Lernende das erarbeitete Wissen in der Praxis auch einsetzen können (vgl. IP3, Z. 30; IP8, Z. 44; IP11, Z. 25). Der Einsatz des eigenen Wissens, so wird von einer Lehrenden (Professorin) charakterisiert, sollte für die Lernenden möglich sein, wie die gezielte Anwendung eines Werkzeuges:

„Also, dass sie mit dem Wissen auch etwas anfangen können. Ich sage immer gerne, dass das Wissen ein Werkzeug wird. Dass sie das, womit sie sich beschäftigt haben, wenn sie Theorien gelesen haben, Theorien der Entwicklungspsychologie, Theorien zum Beispiel der Erziehungswissenschaften, der Sozialwissenschaften auch der Kulturwissenschaften, also die Kulturwissenschaften halte ich für (...) wichtig, weil in den Kulturwissenschaften ein großer Diskurs im Augenblick da ist, auf welche Weise denn Bedeutungen erzeugt werden und die Kulturwissenschaften thematisiert etwas, die Erzeugung von Bedeutung über Rituale, über performative Prozesse, was für kleine Kinder, für junge Kinder ungeheuer wichtig ist. Weil sie ja noch viel weniger als die älteren über diskursive Prozesse ihr Wissen erwerben und deswegen halte ich die kulturwissenschaftliche Theoriebildung und was da passiert, für ungeheuer ertragreich, um Prozesse besser verstehen zu können. Aber diese Verlinkung muss natürlich stattfinden, ich kann nicht nur sagen, o.k. jetzt lesen wir mal Clifford Geertz oder Christoph Wulf oder andere und (...) beziehen das nicht auf die Prozesse, die wir äh in der Praxis haben. Sondern die müssen als Werkzeug dienen und das auch begreifen zu können“ (IP6, Z. 18).

Einbezogen in die Argumentation wird, dass insbesondere im Feld der IBEB (0-3 J.), *für kleine/junge Kinder*, die theoretischen Zugänge zur Aufarbeitung, zum *besseren Verstehen* der beobachtbaren Prozesse im Alltag, vielfältig sind. Benannt werden die Erziehungswissenschaften, die Entwicklungspsychologie, die Sozialwissenschaften und die Kulturwissenschaften. In der letzten Passage wird angemerkt, dass die *Verlinkung* zwischen der jeweilig erarbeiteten Theorie und der Prozesse in der Praxis *natürlich* auch *stattfinden muss*. Daraus kann eine Aufforderung an die eigene/eine lehrende Person gelesen werden, jenes auch in der eigenen Planung von Lehren und Lernen zu berücksichtigen. Die Hervorhebung der Lehrenden ist anschlussfähig an die Argumentation einer Professorin,

die im Kontext von Projektstudien an Hochschulen ebenfalls aufzeigt, dass die Tiefe der Erarbeitung systematisch initiiert und in der Planung implementiert werden muss. Die Lehr-/Lernprozesse wurden innerhalb des Projektstudiums bewusst zirkulär angelegt und Phasen der theoretischen Erarbeitung in der Hochschule, in Gruppen, haben sich mit den individuellen Aufträgen für die Praxisphasen abgewechselt und wurden im Prozess wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. IP1, Z. 16, IP6, Z. 22; siehe oben).

Kritischer/reflektierter Umgang mit Theorien und Forschungen

Von vielen Lehrenden wird der Bedarf der Erarbeitung einer kritischen Haltung bzw. eines reflektierten Umgangs mit Theorien und Forschungen herausgestellt (vgl. IP2, Z. 26; IP5, Z.103; IP6, Z. 12, 18; IP7, 47; IP8, Z. 34; IP11, Z. 18; IP14, Z. 10; IP15, Z. 25, 27; IP16, Z. 25). Eine Lehrende zeigt beispielsweise auf, dass ein Schwerpunkt im Weiterbildungsbereich insbesondere auf der kritischen Überprüfung der zu erarbeitenden Ansätze, Konzepte und *Rezepte* vor dem Hintergrund ihrer Entstehungskontexte liegen sollte. Angeführt werden beispielsweise *Early Excellence Centres*, die *Krippenpädagogik aus Reggio* oder *Rezepte von Emmi Pikler*:

„eine kritische Überprüfung eben dieser (...) ja im Wesentlichen, sind das *Rezepte* von Emmi Pikler. Also sie hat einen kleinen theoretischen Überbau, aber der ist nicht ... wirklich interessant. Im Wesentlichen sind es ihre Erfahrungen, die sie ja auch interessanterweise medialisiert hat. Also das ist ungeheuer lehrreich, sich ihre Videos anzugucken. Und also aus denen finde ich, geht eine Menge hervor. (...) Das was da an Büchern erschienen ist, (...) legt die ... Leute ziemlich fest. Aber das, was ich jetzt in im Weiterbildungsbereich also kritisierenswert finde ist, dass also zum Beispiel, was Emmi Pikler angeht, sich da so eine Schule bildet. Und dann wird man also Emmi Pikler gläubig und praktiziert das dann eben auch hundertprozentig so, wie sie das unter völlig anderen Voraussetzungen, nämlich eben im (...) ja also (...) sozialistischen oder kommunistischen Ungarn beginnend eben mit den fünfziger Jahren, also bis in die achtziger Jahre entwickelt hat und zwar in einem Kinderheim und nicht in einer Krippe, also in einer Tagesbetreuung. Das sind ja so Sachen, also das trifft man unter Umständen auch eben bei Reggiofortbildnern an, dass die dann also in erster Linie vermitteln, wie es in Reggio gemacht wird, was ich relativ uninteressant finde. Also in der Ausbildung sollte man sich damit beschäftigen, wenn man also eben irgendwie ganz viel Zeit und Geld und Lust hat, also dann natürlich auch. Aber also von Trägern würde ich erwarten, dass sie Weiterbildungskonzepte anbieten, die sich damit beschäftigen, wie setzen wir denn die Krippenpädagogik in Reggio hier in Deutschland um. Wie setzen wir denn die Ideen, die Emmi Pikler vor 60 Jahren entwickelt hat, hier in Deutschland um. Und also dasselbe eben mit den *Early Excellence Centres*“ (IP2, Z. 26).

Herausgestellt wird von der Lehrenden (Fort-/Weiterbildnerin), dass es in Fortbildungen nicht zielführend ist für die Weiterentwicklung der Praxis IBEB (0-3 J.) in Deutschland, die Ansätze/Konzepte lediglich ausgehend von ihrem Ursprung (*wie es in Reggio gemacht wird*) zu erarbeiten. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Formulierung *Emmi Pikler gläubig*, die als deutlicher Hinweis gelesen werden kann, dass es wichtig ist, eine Distanz gegenüber einem Ansatz einnehmen und damit auch eine kritische Perspektive auf diesen richten zu können. Im Fokus der Weiterbildungskonzepte bzw. der Lehre sollten Fragen einer konkreten Realisierbarkeit stehen, z. B. „*Wie setzen wir denn die Ideen, die Emmi*

*Pikler vor 60 Jahren entwickelt hat, hier in Deutschland um“ (ebd.). Über die wiederholte Betonung hier in Deutschland wird implizit auf zwei der Realisierungsebenen „die Praxen IBEB (0-3 J.)“ und die „die 0-3 jährigen Kinder und ihre Familien/Sorgeberechtigten in der IBEB (0-3 J.)“ verwiesen, die es im Kontext von Lehren und Lernen in Aus-, Fort-/Weiterbildungen zu erarbeiten gilt (siehe Kap. 6.1) und auf deren Grundlage dann eine reflektierte Erarbeitung und Übertragung der Ansätze diskursiv/reflexiv möglich werden kann. „Also die ganze Sache mit Sprachentwicklung, das sehen wir jetzt ja heute unter einem ganz anderen Licht als noch vor zwei Jahren“ (IP8, Z. 34; vgl. IP5, 103). Die Notwendigkeit, eine kritisch reflexive Perspektive einnehmen zu können, wird auch in Bezug auf Forschungsergebnisse aufgezeigt, damit für die Lehre und für die/in der Praxis beispielsweise erarbeitet werden kann, welche Lerntheorien oder auch tiefenpsychologischen Erkenntnisse *haltbar* sind und was *vernachlässigt* werden kann (vgl. ebd.). Eine weitere kritische Perspektive, die eingenommen werden kann/sollte, bezieht sich auf das eigene Handeln der Lernenden bzw. der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) in der Praxis. Eine Lehrende (Professorin i. R., Fort-/Weiterbildung) skizziert zur Verdeutlichung eine Praxiserfahrung:*

„Ja, also ich bin relativ viel auch in der Praxis und sehe dann eigentlich zum Beispiel, dass sie sagen, ja wir arbeiten nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell. Wenn man dann nachfragt, dann sagen sie, ja ach wir lassen, wir überlassen das den Eltern, wie sie das machen, Ja (?) Also dann gibt es zwar so ein Label, genauso wie mit Situationsansatz oder Anti-Bias-Orientierung so [...]. Aber in Wirklichkeit, wenn man dann hinguckt, dann passiert es nicht und das finde ich richtig schwierig. Weil das wäre eigentlich nicht nötig, das wäre auch eine Klärung der Professionalität und ja wahrscheinlich auch eine höhere Identifizierung des Ganzen. Aber was ich wahrnehme ist dann ein bisschen eine Beliebigkeit oder sogar auch da noch selbst mit der Idee, wir machen jetzt Eingewöhnung nach dem Berliner Modell, dass dann eigentlich doch eine große Elternfeindlichkeit festzustellen ist. Also da und die professionelle Idee, also sich wirklich den Eltern zuzuwenden, das zu erklären, aber auch professionell zu leiten, diese ganzen Prozesse, das finde ich, trifft man so oft nicht. Also die Umsetzung ist da doch sehr, sehr unterschiedlich“ (IP1, Z. 30).

Eine kritische Perspektive auf das eigene Handeln bezieht sich in diesem Beispiel auf eine von der Lehrenden beobachtete Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Konzept nach dem gemäß der Konzeption oder eigenen Aussagen gehandelt wird und den sich in der tatsächlichen Handlung zeigenden Überzeugungen/Ansätze. Aus der Perspektive einer Lehrenden kann sich an diesen Rückblick anschließend auf die notwendigen Ansätze von Lehren und Lernen fokussiert werden, die es für eine zu erarbeitende Durchdringung der Theorie bedarf sowie auf die Reflexion einer notwendigen Tiefe der Erarbeitung dieser Themen in der eigenen Lehre. Hier zeigt sich ergänzend auch deutlich die Verwobenheit mit den bereits aufgezeigten Ansätzen und Lehr-/Lernmethoden. An einem ähnlichen exemplarischen Beispiel aus dem Datenmaterial wird der in der Regel intransparente Zusammenhang zwischen dem theoretisch erarbeiteten Wissen und der darauf beruhenden tatsächlichen Handlung in der Praxis, als Herausforderung für die Lehre im Kontext der Selbstreflexion problematisiert (vgl. IP6, Z. 14). Prozesse der Selbstreflexion können als elementar markiert werden, wenn es darum geht, mit den Lernenden eine kritische

Reflexion der und Perspektive auf die eigenen Handlungen/die eigene Praxis oder auch die Kolleg*innen zu erarbeiten (vgl. ebd., IP1, Z. 30).

Wissen in der Praxis auch fachlich argumentieren können

Eine Fokussierung der Lehrenden, die sich in mehreren der Interviews zeigt ist, dass die Lernenden das erarbeitete Wissen auch kommunizieren können müssen. Beispielsweise um fachliche Argumentationen zu erarbeiten (vgl. IP13, Z. 30; IP4, Z. 26) oder um das eigene Handeln kommunikativ begründen zu können (IP12, Z. 12). Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildung) begründet die Notwendigkeit dieser Kompetenz damit, dass die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) hierdurch befähigt werden, fachlich argumentieren und einen *anderen Stand* einnehmen zu können:

„Dann kann ich auch Eltern gut gegenüber argumentieren, ich kann dann auch Trägern gegenüber gut argumentieren, bestimmte, bestimmte sage ich mal Rahmenbedingungen nicht ausreichend sind, wenn ich dann fachlich argumentieren kann, dann habe ich natürlich auch einen ganz anderen Stand, als pädagogische Fachkraft und auch was die Öffentlichkeitsarbeit angeht, also Einrichtungen müssen ja heute auch in ihrem Gemeindeumfeld auch ihr Profil darstellen“ (IP4, Z. 26).

Es wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) ihr eigenes Handeln oder die Handlungsweisen und Konzepte der Einrichtung gegenüber unterschiedlichen Akteur*innen der IBEB (0-3 J.), wie dem Träger oder den Eltern sowie gegenüber der Öffentlichkeit argumentieren können müssen/sollten. Abgeleitet werden kann daher der Auftrag einer entsprechenden Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen (vgl. ebd.). Dass die Lernenden das eigene Wissen auch kommunizieren können müssen, hebt eine Lehrende auch im Kontext des Arbeitens in multiprofessionellen Teams hervor. Im Studium pädagogischer Berufe sollte erarbeitet werden

„(...) wie man mit verschiedenen Professionen zusammenarbeitet. Das größte Problem ist tatsächlich, unterschiedliche Professionen zusammenzubekommen in eine Institution und dann tatsächlich gemeinsam kompetent und auch wertschätzend miteinander arbeiten zu können. Das ist ein ganz großes Manko und das zieht sich durch alle Institutionen. Wobei es eben auch häufig so ist, dass in diesen Lehrgängen für Erzieherinnen es auch nirgendwo angelegt ist, sich entsprechend dann auch kommunikativ zu äußern und zu sagen, warum machst du das so, also nachzufragen und auch die, die Fähigkeit dieser Personengruppe zu stärken. Dass sie wirklich nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben bzw. auch wenn sie das Gefühl haben, sie werden nicht wertgeschätzt. Sie akzeptieren das eher so, anstatt dass sie es zum Thema machen, obwohl sie miteinander arbeiten müssten. (...)“ (IP12, Z.12).

Als elementar wird herausgestellt, dass es nicht nur um eine „einseitige“ Kommunikation gehen kann. Wichtig ist der Lehrenden, dass die Lernenden/Erzieher*innen mit den Kolleg*innen anderer Professionen in den Austausch gehen können, dass sie ihre eigenen Kompetenzen ausdrücken können und lernen auch *nachzufragen*, wenn etwas für sie unverständlich ist. Fokussiert werden sollten demnach kommunikative Fähigkeiten, die den Fachkräften eine *kompetente* und *wertschätzende* Zusammenarbeit mit Kolleg*innen *verschiedener Professionen* ermöglichen. Im Bezug auf kommunikative Fähigkeiten hebt

eine Lehrende eine weitere Facette heraus, ihrer Erfahrungen nach haben Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.) Defizite im Bereich der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, die sich für sie insbesondere in schriftlichen Ausarbeitungen zeigen:

„Und ein ganz großes Problem ist eben, ich bin jetzt gerade am Korrigieren der Hausarbeiten und wie gesagt, das ist jetzt die 250. oder 260. Hausarbeit, das ist Sprache, die Sprachkompetenz. Basiert natürlich auch auf der Bildungsbiografie. Aber wenn ich mir vorstelle, ich würde jetzt mein Kind von 0-3 in die Obhut einer Krippe geben und ich habe dort eben Menschen, die ja, sprachlich eben doch Defizite aufweisen und ich habe mein Kind dann vielleicht länger als vier oder fünf Stunden am Tag in der Obhut, dann würde ich mir doch schon sehr große Sorgen machen, wie dieses Vorbild sich auswirkt, sprachlich. Weil daran ja eine ganze Menge hängt. Und dieses Modell und nachahmen von Kleinstkindern in diesem Bereich natürlich sehr groß ist und ich immer wieder feststelle, dass viele sich darüber überhaupt gar keine Gedanken machen, was für ein Sprachvorbild sie abgeben und was das für Auswirkungen hat. Das merken letztendlich immer dann nur die Eltern, die irgendwann kommen und sagen, mein Kind hat die gleichen Begriffe, spricht ähnlich oder in der gleichen Sprachmelodie wie du, oder benutzt Worte oder sagt irgendetwas und ich habe Mühe, das wieder irgendwie ja anders reinzubekommen, weil du bist für mein Kind jetzt im Moment der, die wichtige Person und das macht und das macht enorm viel aus“ (IP12, Z.12).

Im Vordergrund stehen in der Passage die kommunikativen Kompetenzen bezogen auf eine allgemeine *Sprachkompetenz*, die sich im Alltag in der Kommunikation mit den Kindern (Eltern) zeigt. Die Lehrende begründet die Wichtigkeit dieser Fokussierung mit dem *Sprachvorbild* der Frühpädagogischen Fachkraft (0-3 J.) für die Kinder (0-3 J.). Ergänzend wird deutlich, dass die Lehrende über eine Reflexion der Prüfungsergebnisse, Weiterentwicklungsbedarfe für die eigenen Lehre erarbeitet.

Erfahrungen am und mit dem eigenen Körper, Perspektive der Kinder (0-3 J.) einnehmen

Von einigen Lehrenden wird beschrieben, dass bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse berücksichtigt wird, dass den Lernenden Erfahrungen am eigenen Körper, mit den eigenen Sinnen, das bewusst etwas wahrnehmen und ausprobieren, ermöglicht wird (vgl. IP1, Z. 16; IP10, Z. 14, 64; IP12, Z. 24). Umschrieben wird dieses auch mit etwas „erfahrbar machen oder spüren“, womit ebenfalls das Wahrnehmen der Bedürfnisse und Gefühle von Kleinstkindern am eigenen Körper oder das Einnehmen der „Perspektive“ der Kinder zum Beispiel durch Beobachtung oder Analyse eines Raumes gemeint ist (vgl. IP12, Z. 24; IP10, Z. 64; IP6, Z. 12). Von einer Lehrenden (Fort-/Weiterbildnerin) wird betont, dass die besten (Lern-) *Ergebnisse* nach eigenen Erfahrungen erreicht werden, wenn es den Lernenden erfahrbar gemacht wird:

„Die besten Ergebnisse haben wir immer damit, wenn man es selbst erfahrbar macht. Also über Übungen, über Spiele, über selbst ausprobieren. Das ist, das sitzt dann. Das haben sie dann auch noch, wenn sie sie nach 3 oder 4 Jahren treffen, dann kommen einzelne und sagen, ja ich denke da noch immer an die individuelle Zitrone, oder sonst wie was, also das sind Dinge, die bleiben hängen. Und das ist logisch, ich meine, wenn man die ganze Lerntheorie durchgeht, wie lernt man am besten, dann ist es eben, ich probiere selbst aus oder ich erfahre es an meinem eigenen Leib. Was macht es mir erfahrbar, bestimmte Begrifflichkeit, natürlich kann man nicht alles über Übungen und Spiele erfahren, aber man kann immer

die Basis dafür legen (...), dann habe ich jedenfalls die Motivation derjenigen auf meiner Seite, die dann bereit sind zuzuhören, d. h. also noch mehr aufzunehmen“ (IP12, Z. 24).

In der ausgewählten Interviewpassage wird von der Lehrenden reflektiert, dass die subjektiven Erfahrungen über die Nachhaltigkeit der Lernprozesse, die über Spiele und Übungen gestaltet wurden, um den Lernenden ein praktisches Erleben und Erfahren zu ermöglichen, über die Erkenntnisse aus den Lerntheorien *logisch* begründet werden können. In einem anschließenden Abschnitt wird angemerkt, dass man nicht *sagen darf, dass ein (Rollen-)Spiel* gemacht wird, da die Begrifflichkeiten nach eigenen Erfahrungen *negativ besetzt* sind. Aufgezeigt wird dadurch, dass die Art der Einführung und Anleitung der ausgewählten Übungen durch die Lehrenden, Auswirkungen auf die Mitarbeit der Lernenden bzw. im weiteren den Lehr-/Lernprozess haben kann (vgl. ebd.). Ergänzend wird in einem späteren Abschnitt von der Lehrenden bekräftigt, dass auch individuelle Angebote wichtig sind „*dass ich dann vielleicht verschiedene Möglichkeiten habe, den Stoff erfahrbar zu machen aus verschiedenen Ebenen oder mit verschiedenen Medien*“ (IP12, Z. 24). Auch eine weitere Lehrende betont, die Einbindung einer *Menge praktischer Sachen* in der Lehre und das gemeinsam mit den Lernenden Dinge praxisorientiert ausprobiert und erfahren werden. Zum Beispiel über Knete, mit einem Spiegel und Rasierschaum Sinneserfahrungen ermöglichen (IP10, Z. 26). Auch wird exemplarisch aufgezeigt, dass beispielsweise an einem Sonnabendnachmittag die Räume einer Kindertagesstätte genutzt werden könnten, um die Räumlichkeiten und das Spielzeugangebot aus unterschiedlichen Perspektiven z. B. Fachkraft, Architekt, Kinder gemeinsam zu analysieren (vgl. IP11, Z. 23). Die Notwendigkeit dieser Fokussierung wird von der Lehrenden (Lehrerin) mit den eignen Erfahrungen in der Praxis begründet:

„Also da gab es viele Sachen wo ich dachte: oh da hat jemand gar nicht in den Augen eines Kindes nachgeguckt (...)“ und deswegen würde ich die Fortbildung so aufbauen, dass man erst mal versuchen würde mit den Augen, VERSUCHEN kann man als Erwachsener schwer, aber mit den Augen eines Zweijährigen zu gucken“ (ebd.).

Über die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven und Rollen kann den Lernenden ermöglicht werden, die Räume wiederholt neu wahrzunehmen und zu erkunden.

Interaktionen

In verschiedenen Erzählkontexten wird im Material von den Lehrenden die Bedeutsamkeit der Interaktion mit und zwischen den ganz *jungen Kindern* herausgestellt (vgl. u.a. IP1, Z. 46; IP2, Z. 14; IP3, Z. 24; IP4, Z. 20; IP5, Z. 31; IP, Z. 36; IP9, Z. 23; IP16, Z. 15). In diesem Zusammenhang wird z. B. auch das in die Lehre integrierte Thema der Ko-Konstruktion bedeutsam (vgl. IP6, Z. 12; IP7, Z. 8). Dieses spiegelt sich auch in den beschriebenen Ansätzen für das Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen wieder: „*Also Beobachtung von jungen Kindern, von Babys aber eben auch mit der Möglichkeit, (...) in Interaktionen zu kommen*“ (IP16, Z. 15). Die Möglichkeiten für Interaktionen sieht der Lehrende in diesem Beispiel nicht nur im Feld der IBEB (0-3 J.). Teilnehmende Beobachtung und das in Kontakt und Austausch Treten *mit den sehr jungen*

Kindern und den *Bindungs- Bezugspersonen von Kindern* kann im Kontext der Lehre z. B. auch über die Teilnahme der Lernenden an Krabbelgruppe oder PEKIP-Gruppen ermöglicht werden (IP16, Z. 15). Auch wird von einer Lehrenden (Lehrerin i. R., Fort-Weiterbildnerin) argumentiert, dass Aspekte der erfolgreichen Gestaltung von Interaktionen *trainiert* werden sollten: „*also diese 3R Reziprozität, Respekt und sofortiges Reagieren, die Basis der Interaktion, das muss gelernt werden, das muss man richtig üben*“ (...) *Wo ist sie einfühlsam oder er, wo erspürt sie, was das Kind will und wo nicht*“ (IP8, Z. 36). Als besondere Herausforderung wird von einer Lehrenden gesehen, dass die Lernenden/die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) so ausgebildet sind, dass sie sicher auch mit den Eltern in den Austausch treten können, beispielsweise für Beratungen oder zur Unterstützung, unabhängig davon, ob diese ihnen sympatisch sind oder ob es evtl. auch ein Gespräch zu einem herausfordernden Thema (problematischen Situationen, Kindeswohlgefährdung) ist (IP3, Z. 30). Denn die Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten der Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) im Bereich der Interaktionen sind auch eine Basis, um das eigene Wissen kommunizieren zu können (vgl. Abschnitt „Wissen in der Praxis auch fachlich argumentieren können“).

Lernsituationen für die Kinder (0-3 J.) gestalten

Die Planung bzw. Gestaltung von Lernsituationen für null- bis dreijährige Kinder ist ebenfalls eine individuelle Fokussierung, die von Lehrenden bei der Gestaltung der Lernprozesse in Aus-,/Fort- und Weiterbildungen vorgenommen wird (vgl. IP6, Z. 24; IP10, Z. 22; IP1, Z. 72). Die Erarbeitung von Lernsituationen als Gestaltungselement in Lehrkontexten ermöglicht es den Lehrenden handlungsorientiert, zentrale Ansätze, Methoden und Inhalte fokussiert zu verknüpfen.

Bei einer Lehrenden, die in der Ausbildung der Erzieher*innen an einer berufsbildenden Schule tätig ist, zeigen sich im Interviewmaterial drei Schwerpunkte („Anforderungen“, siehe Kap. 6.1), die in die inhaltliche Gestaltung einbezogen werden. Die Lernbereiche aus dem Orientierungsplan (z. B. kreative und physikalisch mathematische Bildung und Naturerfahrungen), die inhaltlichen Vorgaben aus dem geplanten Curriculum der Ausbildung (z. B. Beobachtung, Kunst mit allen Sinnen) und eine individuelle Schwerpunktsetzung der Lehrenden bei dem Thema „Spiel des Kindes“ auf *Zeug zum Spielen, Alltags-/Wahrnehmungsmaterialien* und Möglichkeiten der *Binnendifferenzierung* bei der Arbeit mit der Altersgruppe (0-3 J.) (vgl. IP10, Z. 22). Hinter der beschriebenen Gestaltung der „Angebote“ wird dabei ein Verständnis dieser deutlich, welches sich beispielsweise auf die Gestaltung des *Raumes als Förderangebot* oder auch die Auswahl/das Angebot des Spielzeugs bezieht. „*Und aber dass den Schülern bewusst ist, dass die auch so Handlungsschemata erkennen und aus diesen Beobachtungen auch dann auch Angebote entwickeln oder Räume gestalten*“ (IP10, Z. 12). Die Angebote sollen von den Lernenden so gestaltet sein, dass sie den Bedürfnissen der Kinder von 0-3 J. gerecht werden (IP10 Z. 14, 52). Die Planung der Angebote für die IBEB (0-3 J.) wird von der Lehrenden abgegrenzt von anderen Ausbildungsschwerpunkten, bei denen es zum Beispiel

bei der Lernzielsetzung um die Formulierung von Feinlernzielen etc. geht, während für den Bereich der null- bis dreijährigen Kinder der Bereich der Kompetenzen zentraler ist. Auch die Verlaufsplanung (Einführungsphase, Schlussphase, etc.) soll anders gestaltet werden, da der Verlauf einer Lernsituation für die jungen Kinder (0-3 J.) nicht einem solchen klaren Verlauf folgt und es *mehr auf die vorbereitete Umgebung ankommt*“ (IP10, Z. 72): *„Also da geht es wirklich, denke ich schwerpunktmäßig und das, haben wir jetzt teilweise auch schon gemacht, um Situationsanalyse, Beobachtung und was hat mich dazu gebracht, das anzubieten und dass man da einfach dann nochmal die Planung dann verändert“* (IP10, Z. 72). Einhergehend mit den Ansätzen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zeigen sich die Ansätze der Beobachtung und Selbstreflexion. Eine Lehrende aus dem Bereich der Fort-/Weiterbildung betont ebenfalls den Bedarf der Überarbeitung dieses Bereichs in der Ausbildung und zeigt auf, dass es eine Herausforderung ist dieses „neu denken“ zu implementieren, insbesondere da die Fach-/Praxisliteratur hier nicht durchgängig unterstützend wirkt:

„Also die Vorstellung, wie man Angebote gestaltet für die jungen Kinder, die kommt aus der Kindergartenpädagogik und das ist die Vorstellung, ich bringe eine Idee ein, ich bring Material mit und ich leite die Kinder an etwas zu tun und äh Material mitbringen und in irgendwas anleiern ist o.k., aber nicht anleiten in dem Alter und das finde ich das allerschwierigste. Also das, das merke ich auch bei den Fortbildungen das, da geht den Leuten dann ein Licht auf, wenn man Glück hat, dass das ja gar nicht gefragt ist. Aber das ist das, was verbreitet wird, tausendfach Literatur, welche Spielchen, welche Liedchen, welche Forschungstabletts man zusammenstellt, das ist alles sehr eingekastelt gedacht. (...) Und so dieses sich Einlassen auf das Abenteuer mal zugucken, womit beschäftigen die sich denn (?), was stecken denn dahinter für Fragen, das ist noch nicht verbreitet“ (IP7, Z. 28).

Eine Lehrende stellt pointiert heraus, dass null- bis dreijährige Kinder zu fördern nicht bedeutet, *„(...) sie mit allen möglichen Angeboten zuzuplastern“* (IP14, Z. 16). Eine Fort-/Weiterbildnerin beschreibt mit Bezug auf ihre eigene Einrichtung, dass der Umfang der im Alltag integrierten Angebote und ihr Charakter vielfältig sein kann (singen, zu Körperlichkeit, Wahrnehmung), Angebote aber oft nur einen Zeitumfang von fünf oder acht Minuten haben, in denen Lernprozesse unterstützt werden: *„Es gibt ja kein Alter, wo die Kinder so viel lernen, wie von eins bis drei. Das lernen sie ja eigentlich selbstständig, ohne große Unterstützung, sie lernen es. Aber wir geben einfach auch immer ein Stück Unterstützung“* (IP13, Z. 8), insbesondere bei den Angeboten, die von den Kindern eingefordert werden. *„Und die Kinder, obwohl sie jetzt erst 15 Monate alt sind, die zeigen uns auch, was sie machen wollen. Wenn ein Kind malen will, dann geht es eben hm hm [macht eine Malbewegung]“* (ebd.). In dem Interview zeigt sich in diesem Kontext auch der Bezug zu den Räumen der Einrichtung als *„zu gestaltendes Angebot“*, Materialien, so wird erzählt, sollen *„frei zugänglich [sein] ein Stück (...)“* (ebd.). Ergänzend zu diesem Argumentationsstrang wird erklärt, dass Materialien auch im Alltag als *„freies Angebot“* wiederkehrend zur Verfügung gestellt werden. *„Also wenn ich daran denke, Knete haben die Kinder am Anfang GAR nicht angefasst. In der Zwischenzeit ist es so, dass sie wirklich wunderschön kneten. Ganz toll“* (IP13, Z. 8). Über die bisher ausgewählten Datenbeispiele

werden die unterschiedlichen Facetten deutlich, die bezogen auf den Ansatz „Lernsituationen für die Kinder (0-3 J.) gestalten“ von den Lehrenden in die Aus-, Fort- und Weiterbildungen eingebracht werden. Eine Lehrende (Professorin) begründet vor dem Hintergrund des Charakters der zu gestaltenden Lehr-/Lernprozesses für die Altersgruppe der null- bis dreijährigen Kindern, dass begrifflich die Gestaltung von *Lernsituationen* adäquater ist, als die Gestaltung von *Angeboten*:

„(...) ich sage lieber Lernsituation gestalten, als Angebote machen, weil ich ja den ganzen Prozess anschauen will und nicht nur das, nicht nur meinen Part. Das heißt, ich habe vorher die Planung, was sind meine Ziele, meine Materialien, welches Bildungspotenzial, was könnte daraus entstehen, welche Chancen und Risiken und Nebenwirkungen können damit verbunden sein und dann gehe ich in die Situation rein, so haben wir das [...an einer Hochschule in Süddeutschland] gemacht, videographiere mich selbst, wenn ich diese Lernsituation mit Kindern gestalte und dann fertige ich eine Beschreibung dessen an, was ich da gemacht habe mit den Kindern und dann kommt eigentlich der wesentliche Teil, nämlich im Nachhinein die Reflexion des Angebotes. Die Reflexion dessen, was da stattgefunden hat und da kann ich dann genauer schauen, ok wie war eigentlich mein Handeln angelegt, was war meine Ursprungsidee, was hat sich daraus entwickelt? Ist es mir gelungen spontan in der Situation Ideen der Kinder, die sie ja nicht formulieren als Ideen, ich möchte jetzt zwei Farben mischen, weil, sondern die Kinder greifen ja einfach hin und ich muss interpretieren und ich muss sehen und sofort darauf reagieren. Und im Video sehe ich dann vielleicht o.k., dass ich mich mehr mit einem Kind beschäftigt hab und das andere Kind hat die ganze Zeit versucht, mir etwas zu sagen und ich habe es aber gar nicht wahrgenommen. Und daraus kann ich dann ganz viel lernen ne (?). Oder ich kann auch Prozesse analysieren, WAS die Kinder eigentlich aus der Gelegenheit gemacht haben, also d. h. Dynamik und die ich in der Gruppe ausgelöst habe (...) Okay jedes Kind, die Kinder malen zusammen auf einem Blatt oder jedes Kind malt auf sein Blatt, aber es ist etwas ganz anderes draus geworden und warum. Und der entscheidende Prozess ist jetzt aus DIESEM, was ich da reflektiere, mir neue Ideen zu entwickeln, wie Angebote, Lerngelegenheiten in Zukunft gestaltet werden können. Und diese Fähigkeit ist eigentlich die zentrale“ (IP6, Z. 24).

Elemente einer schriftlichen Planung/*Vergewisserung* so hebt die Lehrende (Professorin) hervor, sollten beispielsweise sein: Die Ziele, die mit einer gestalteten Lernsituation verbunden sind, Gestaltung der Rahmenbedingungen (Vorbereitung des Raumes, Bereitstellung von Material, Planung der Zeit, notwendige Atmosphäre), Begründung der Materialauswahl („*Biete ich fünf Farben oder sieben Farben oder nur zwei Farben an oder biete ich erst einmal nur eine Farbe an, biete ich dicke oder dünne Pinsel an*“ (IP6, Z. 24).), Begründung der Anzahl der Kinder sowie eine Reflexion des Bildungspotenzials, das in der Lernsituation/dem möglichen Angebot liegt (vgl. ebd.). Im Weiteren wird von der Lehrenden spezifiziert, dass Angebotsplanung nur ein Teil der Arbeit ist, *höchstens ein Drittel*, dem sich die Beschreibung der Lernsituation, die Reflexion und nächste Schritte aus der Reflexion sowie Planung einer neuen Lernsituation anschließt „*Also das heißt, es müsste IMMER ein Zirkel sein, (...) der mir ein Instrument an die Hand gibt eigentlich aus der Reflexion der Praxis immer ständig mehr zu lernen!*“ (IP6, Z. 24). In diesem ausgewählten Beispiel aus dem Interviewmaterial wird deutlich, wie im Kontext eines Studiengangs die Entwicklung und Gestaltung von Lernsituationen implementiert wurden.

Es wird exemplarisch aufgezeigt, wie in der Lehre durch eine Fokussierung auf die Gestaltung von Lernsituationen für die Praxis und die individuelle Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse für die Lernenden/Studierenden, Ansätze der Selbstreflexion, Beobachtung, Praxisphasen sowie Methoden der Videographie miteinander kombiniert werden können.

4) Hervorhebungen zur Vernetzung von Theorie und Praxis

Ansätze für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Aus-, Fort-, Weiterbildungen für die IBEB (0-3 J.)
(ohne Rangfolge)

- Theorie und Praxis vernetzen (Reflexionsfolie, siehe Kap. 6.4.3)
- Praxisphasen/Praktika gestalten (vgl. IP2, Z. 32; IP3, Z. 37)
- Einbindung der Praxisanleiter*innen (z. B. regelmäßiger Austausch, Fortbildungen anbieten) (IP1, Z. 16; IP10, Z. 32, 38)
- Praxisbesuche der Lehrenden (vgl. IP14, Z. 24), eng betreute Praxisphasen (vgl. IP2, Z. 32; IP14, Z. 10)
- Theoretische Reflexionen der praktischen Erfahrungen (durchgängig) ermöglichen (vgl. IP1, Z. 20; IP3, Z. 33; IP6, Z. 24)
- Kombination von beruflicher Selbsterfahrung und dem was sie vermitteln wollen [Theorie] sowie die Übertragung wieder in die Praxis erarbeiten (vgl. IP1, Z. 26; IP3, Z. 33)
- Aufgaben für die Praxis integrieren/formulieren, Rückkoppelung in die Praxis (vgl. IP5, Z. 51; IP1, Z. 16)

Tab. 14 Hervorhebungen zur Gestaltung der Theorie und Praxis Vernetzung

Die „Vernetzung von Theorie und Praxis“ zeigt sich im Material als eine zentrale Reflexionsfolie für die Erarbeitung eines Themas/einer Theorie bzw. zur Fokussierung der Lehr-/Lernprozesse bei der Planung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen (IBEB 0-3 J., siehe Kap. 6.4.3). Ansätze bei der Gestaltung der Praxisphasen und Lehr-/Lernmethoden (Videographie, Selbstreflexion, peer to peer Lernformen, siehe oben) werden von Lehrenden ausgewählt, da sie besonders geeignet sind oder sich als besonders geeignet erwiesen haben (subjektive Erfahrungen der Lehrenden), um Theorie-Praxis-Vernetzungen gelingend herzustellen. Für die Ausbildungen (berufsbildende Schule/Studium) sind die Zeitumfänge der Praxisphasen/Praktika i. d. R. über die Curricula festgelegt. Zu den Elementen einer konkreten Ausgestaltung gehört insbesondere die zeitliche Einbettung der Praxisphasen: Im Material benannt werden z. B. Blockpraktika (vgl. IP10, Z. 14; IP9, Z. 27) oder ein Praxissemester, bei dem die Studierenden vier Wochentage in der Praxis und einen Tag in der Hochschule sind (vgl. IP6, Z. 22):

„Die Studierenden waren vier Tage die Woche am Stück in der Praxis und jeweils einen Tag an der Hochschule, um begleitend das auch immer reflektieren zu können. Aber ganz wichtig sind eben die Begleitveranstaltungen, ohne die Begleitveranstaltungen, die wöchentlich stattfinden, ist die Praxis ja nur in einem Bruchteil hilfreich. Und da finde ich, müsste man sich auch noch einmal wirklich anschauen, wie ist denn die Praxisbegleitung in der Erzieherausbildung und da, wenn man da mal ganz genau hinguckt, ist teilweise in den Studiengängen die Praxisbegleitung sehr viel enger als in der Erzieherausbildung. Wo dann Praxistage sind oder die Praxisreflexion nur auf bestimmte Themen hin erfolgt. Also das müsste man sich natürlich von Bundesland zu Bundesland und so weiter, nochmal genauer anschauen“ (IP6, Z. 22).

Die wöchentlichen Begleitveranstaltungen werden als wichtig bezeichnet, damit die Praxiserfahrungen begleitend reflektiert werden können. Im zweiten Abschnitt erfolgt ein Vergleich zu der Ausbildung von Erzieher*innen, bei der die Begleitung mindestens von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gestaltet, insgesamt aber als weniger *eng* als bei den Studiengängen wahrgenommen wird. Die Wichtigkeit einer kontinuierlichen Begleitung der Praxisphasen (vgl. IP3, Z. 37) wird auch von einer weiteren Lehrenden (Fort-/Weiterbildnerin) aufgezeigt:

„Ich bin nur in vielen Fällen immer wieder etwas ernüchtert wie diese Praktika ablaufen. Also, dass die Betreuung der Praktikanten doch also sehr (...) dürrig ist. Also ich würde zum einen massiv darauf hinwirken wollen, dass diejenigen die Praktikanten annehmen, auch eine Praktikumsanleitung bekommen haben. Also, dass sie das selbst gelernt haben in der Fortbildung. Ich würde auch von denjenigen, die die Praktikanten von der Ausbildungsstelle her begleiten, würde ich mir wünschen, dass die irgendwie ja eine intensivere Begleitung machen“ (IP2, Z. 32).

Bekräftigt wird, dass die Praxisanleiter*innen/Praxismentor*innen für diese Aufgabe auch gut qualifiziert werden müssen (vgl. ebd.). Aus dem Material geht hervor, dass die Interviewpartner*innen beispielsweise einen regelmäßigen Austausch mit den Anleiter*innen/Mentor*innen initiieren, Fachtagungen organisieren oder auch Fortbildungen anbieten, wie exemplarisch in dem nachfolgenden Interviewauszug beschrieben wird (vgl. IP1, Z. 16; IP10, Z. 56):

„Also, dass man als Professorin dann auch die Erzieherinnen und die Einrichtungen, die Studierenden, also auch zu Fortbildungen reinholt und das kriegt so, wenn man das auch konsequent macht, richtig einen breiten Arbeitsauftrag. Der viel Ehrenamt eigentlich ist, ne? [lacht auf] Aber ich meine, das macht natürlich dann schon Sinn. Und das merkt man später, also wenn die Leute in der Praxis sind, dass die tatsächlich auf solche Sachen wieder zurückgreifen. Ne? Und das finde ich dann einerseits ähm, ja. Da kann man später Erfolge sozusagen ablesen! Aber ähm, ich fand es auch sehr, sehr aufwendig immer, ja? Ich meine, wie man das dann neben all den anderen Sachen, die man auch an einer Hochschule machen muss, hinkriegt“ (IP1, Z. 16).

Es wird deutlich, dass die investierten Ressourcen der Lehrenden (Professorin i. R., Fort-/Weiterbildung) z. B. für themenspezifische Fortbildungen der Erzieher*innen auch spürbar zu positiven Effekten in der Praxis führen. Über die Kennzeichnung des *breiten Arbeitsauftrags* als auch *viel ehrenamtliche Arbeit* wird herausgestellt, dass diese Tätigkeit der Professorin jedoch nicht innerhalb des „normalen Zeitbudget“ geleistet werden kann. Auch eine weitere Lehrende (Lehrerin, i. R.) stellt heraus, dass eine eigentlich notwendige Gestaltung der Lernortkooperation nicht über die aktuell zur Verfügung gestellten Stunden realisiert werden kann:

„Also erstmal eine ganz starke Lernortkooperation und die muss auch Raum kriegen, also dazu brauchen Lehrer mehr Stunden, um in der Praxis sein zu können und meiner Meinung nach sollten sie nicht nur in der Praxis sein, um die Schüler zu hospitieren, sondern sie müssen in der Praxis sein und sich wirklich mit den Erziehern an einen Tisch zu setzen und zu

überlegen, was brauchen die Kinder hier? Und wirklich zu wissen, was geht in einer Praxisausbildungsstätte vor sich. Damit sie überhaupt den Schülern helfen können, Ziele zu formulieren. Wie sollen die das lernen, wenn die Lehrer die Praxis nicht kennen? Also die Lernortkooperation muss intensiviert werden“ (IP8, Z. 28).

Verdeutlicht wird, dass die gemeinsame Praxiszeit von Lehrenden und Lernenden Möglichkeiten eröffnet, um Lehr-/Lernprozesse ausgerichtet an und in der je konkreten Praxis der Lernenden zu gestalten. Eine weitere Lehrende (Lehrerin, i. R., Fort-/Weiterbildnerin) beschreibt ebenfalls, dass ihr Praxisphasen *vorschweben*, in denen Lehrende und Lernende gemeinsam in die Praxis gehen, um dort die Theorie unmittelbar an den Praxiserfahrungen zu erarbeiten: „(...) *dass die ausbildende Lehrkraft und vielleicht noch ein oder zwei Leute jeweils Schülerinnen und Schüler in der Praxis besuchen und dann dort die passende Theorie vermitteln können. Je nachdem, was gerade auffällt*“ (IP14, Z. 10). Die Praxisbesuche der Lehrenden zeigen sich demnach als ein weiteres wichtiges Gestaltungselement der Praxisphasen. Eine Lehrende expliziert: „(...) *die Besuche der Lehrenden in der Praxis, wären für mich auch ein sehr wichtiges didaktisches Element*“ (IP14, Z. 24). Was von Lehrenden auch argumentiert wird, ist die notwendige Rückkoppelung der Theorie in die Praxis beispielweise über Formulierung von Praxisaufgaben (vgl. IP5, Z. 51; IP1, Z. 16). Exemplarische Beispiele können den nachfolgenden Sequenzen entnommen werden:

„Also wenn ich Zeit habe, dann lasse ich die Leute möglichst viel selber machen und wenn ich die Möglichkeit habe, dass die dann sozusagen wieder in die den Beruf zurückgehen, dann kann man ja wunderbar so Konzepte erarbeiten, dass man sich sagt, ok jetzt nimmst du dir mal in der Woche das Kind vor mit dem du, von dem du von den Bezugskindern am wenigsten Kontakt hast oder wo du dich am schwersten tust und achtest einfach mal drauf, was für Signale sendet das und was kann ich auch mit nonverbaler Kommunikation machen. Genau. Also einfach mal so diese Selbstwirksamkeit auch erfahren lassen und diese Rückkoppelung in die Praxis, so würde ich jetzt eigentlich arbeiten“ (IP5, Z. 51).

„Aber da kommt eben auch hinzu, dass man Praxisaufträge gibt, meinerwegen neben dem Gesprächsführungstraining so etwas macht wie meinerwegen Engagiertheitsskala von „Leuvenener“ und dann sagt: "So und jetzt geht ihr in die Praxis, ihr habt das gelernt und jetzt führt ihr das da durch und dann verclickert das auch den Kollegen dort und holt euch die Erlaubnis das später den Eltern zu erklären und ne? Also diese ganze Geschichte“ (IP1, Z. 16).

In der zweiten Passage wird zudem deutlich, dass auch die Weitergabe der eigenen Erkenntnisse an die Kolleg*innen in der Praxis, Teil eines Arbeitsauftrags sein kann. Implizit wird hier die Intention der Lehrenden ersichtlich, dass die Lernenden selbst Impulse für Lern- und Weiterentwicklungsprozesse in der Praxis setzen können. In einer späteren Passage beschreibt die Lehrende, dass sie auch ergänzende Fortbildungen anbietet um dieses ihrerseits zu unterstützen (vgl. ebd., s.o.). Die Aufarbeitung der Praxisphasen, die theoretische Reflexionen der praktischen Erfahrungen (durchgängig) zu ermöglichen, ist für Lehrende ebenfalls bedeutsam und wird beispielsweise über die Anlage und das wechselseitige Zuarbeiten zwischen Modulen oder die gezielte Anleitung/Begleitung der Lehr-/Lernprozesse unterstützt, die diese Reflexionsschleifen erst ermöglichen (vgl. IP1, Z.

20; IP3, Z. 33; IP6, Z. 24). Eine Lehrende (Profesorin) stellt unter Rückgriff auf den eigenen Studiengang heraus, dass das Praxisvolumen der Studierenden (Blockpraktikum von 640 Stunden), „hinreichend [ist], um Gelegenheiten dafür zu bieten, eigene Bedeutungsgehalte zu reflektieren und hinreichend klar theoretische Konstrukte einer Überprüfung zu unterziehen“ (IP9, Z. 27). Ein zentraler Fokus bei der Gestaltung der Fort-/Weiterbildungen wird von einer Lehrenden explizit als die Integration einer geeigneten Kombination von beruflicher Selbsterfahrung, dem was theoretisch erarbeitet werden soll und die Übertragung dessen wieder in die Praxis benannt (vgl. IP1, Z. 26): „Aber, dann müssen sie halt gucken, dass sie durch ne Kombination von beruflicher Selbsterfahrung und dem was sie vermitteln wollen und die Übertragung wieder in die Praxis erarbeiten. Ansonsten kommt da nichts bei raus“ (IP1, Z. 26). In der anschließenden Passage beschreibt sie, dass Teamfortbildungen, die über mehrere Termine/*Etappen* strukturiert werden, für diesen Prozess gute Möglichkeiten eröffnen. Eine weitere Lehrende spezifiziert, dass es in Ausbildungsgängen einer guten Verbindung „zwischen Selbsterfahrung in der Praxis also praktischen Erfahrungen und der theoretischen (...) Entsprechung und auch Reflexion dessen, was ich dort erlebt habe, wie ich mich selbst erfahren habe oder was ich bei anderen beobachtet habe“ (IP3, Z. 33) bedarf. Eine Fort-/Weiterbildnerin formuliert dieses Verhältnis im Kontext von Fort-/Weiterbildungen wie folgt:

„Eine ganz wichtige Lernmethode ist für uns, dass die Teilnehmer die Möglichkeit haben, das was wir an Inhalten vermitteln, in die Praxis umsetzen können. Umsetzen können. Immer mit dem Tenor, sich selbst auch zu hinterfragen. Wie stehe ich selbst dazu, welche Dinge kann ich aushalten, welche Dinge oder in welchen Bereichen habe ich selber noch Handlungsbedarf oder schon Handlungsbedarf und Erfahrungsbedarf? Was muss ich für mich da noch tun oder verändern? (...) Und diese Methode vollzieht sich eigentlich durch das ganze Jahr, durch den ganzen Jahreskurs. Das Wochenende mit Inhalten zu füllen, was dann in die Praxis umgesetzt wird. Wo wir dann halt auch viele Rückmeldungen haben von den Teilnehmern, dass sie das nicht nur, sage ich mal für sich, also ihre Einrichtung nutzen können, sondern da passiert ganz viel mit ihnen selbst. Und so am Ende eines Jahres, wo dann in dem Kolloquium, auch immer so ganz klar deutlich wird, dass die Methode für die Teilnehmer dahingehend so gut ist. Weil sie sich halt immer wieder hinterfragen müssen“ (IP15, Z. 18).

Es wird als ein wichtiger Ansatz beschrieben, den Lernenden/Teilnehmer*innen zu ermöglichen, die *vermittelten Inhalte* auch in *der Praxis umzusetzen*. Die Lernenden sollen *über das selber Tun, erfahren und hinterfragen* erkennen, wo sie sich noch weiterentwickeln/*etwas verändern* müssen. Durch die regelmäßigen Rückkoppelungen zwischen der Theorie und den Praxiserfahrungen über die Reflexionsprozesse, dass *sich halt immer wieder hinterfragen*, wird ein Lern-/Entwicklungsprozess arrangiert, der es den Lehrenden ermöglicht, diesen, an den Bedarfen der Lernenden und ihrer je individuellen Praxis orientiert, zu begleiten (vgl. ebd.; siehe Kap. 6.4.4).

Als elementares Gestaltungselement der Praxisphasen wird von Lehrenden auch die Auswahl guter Praxisstätten markiert (vgl. IP3, Z. 37), wie in dem nachfolgend

ausgewählten Interviewauszug mit einer Lehrenden (Professorin) im Kontext eines Hochschulstudium aufgezeigt wird.

„Es sollte auf jeden Fall die Möglichkeit gegeben sein, dass jetzt in der ersten Ausbildung ein längerer Zeitraum im Sinne eines Praktikums da ist, wo man sich selber in der Einrichtung als agierende [...Person] erlebt. Möglichst in einer guten Praxiseinrichtung. Auch das ist uns sehr wichtig, dass wir versuchen, das so zu steuern, dass die Leute in gute aufgeschlossene Praxis kommen, die nicht gleich abwehrt, wenn da Leute von der Hochschule kommen oder die selber gerade so sehr zu kämpfen haben, warum auch immer. Sondern wir versuchen die in gute Praxisstellen zu vermitteln. Klappt natürlich auch nicht immer. Und da sollen die am Stück tatsächlich auch die Möglichkeit haben, ihre Erfahrung zu machen, ganz konkret in die pädagogische Arbeit zu gehen und das rückzubinden, aber eben auch an die Ausbildung an der Hochschule“ (IP3, Z. 37).

Eine Lehrerin erwähnt, dass für die Schüler*innen Listen mit *Kooperationspartnern* in den Klassen ausgehängt werden (vgl. IP10, Z. 72). Eine weitere Lehrende (Fort-/Weiterbildung) hebt ebenfalls explizit hervor, dass *geeignete Praktikumsstellen* von *ungeeigneten* unterschieden werden sollten und dass die Lernenden dieses ggf. nicht eigenverantwortlich können. Berücksichtigt werden sollte darüber hinaus auch die richtige Passung zwischen den Lernenden und der Einrichtung, da es z. B. sein kann, dass die Praktikumsstelle grundsätzlich geeignet ist, der Lernende aber nicht gut in die Einrichtung/das Team passt: „*Manchmal stimmt einfach die Chemie nicht*“ (IP2, Z. 32).

Im Folgenden werden, anknüpfend an die Ansätze und Methoden, die von den Lehrenden zur Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen eingesetzt werden (können), in den nächsten beiden Kapiteln, die pointierten Herausstellungen und individuellen Akzentuierungen der Interviewpartner*innen über die Lehrenden und Lernenden zum Beispiel über individuelle Herausforderungen im Feld verdeutlicht.

6.3.2 Hervorhebungen zu den und über die Lehrenden

Ergänzend zu den herausgearbeiteten, auf die Lehrenden einwirkenden Anforderungen (vgl. Kap. 6.1, 6.2), zeigen sich in den Interviews je individuell drei weitere zentrale Hervorhebungen der Interviewpartner*innen zu den und über die Lehrenden, respektive die eigene Person, bezüglich ihrer (weiteren) Aufgaben im Feld der Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.).

Schwerpunktsetzungen in der Lehre und Aktualität des eigenen Wissens, der eigenen Lehre

Ein Lehrender (Professor, aktiv in der Aus-/Fort-/Weiterbildung) fasst beispielsweise die für ihn elementaren Aufgaben und Themen im Bereich der IBEB (0-3 J.) zusammen und bekräftigt, dass die Lehrenden, die in den Aus-, Fort- und Weiterbildungen tätig sind, das Feld auch *gut darstellen* können müssen, was nach seiner Einschätzung, nicht immer der Fall ist:

„Aber es beginnt schon damit, dass wir gar nicht die Lehrenden oft haben, die dieses Feld gut darstellen können. Die ersten drei Lebensjahre betreffend, dass hier auch übrigens viel Wissen um den Körper und körperliche Entwicklung eine Rolle spielt. Ja auch ein wichtiger Teil, der Pädagogik in den ersten drei Lebensjahren, bezieht sich auch auf pflegerische Handlungen, die aber zugleich auch Situationen des Dialogs, der Kommunikation sind. Es geht ja nicht nur um die richtige Handhabung der Pflege, des Fütterns oder des Wickelns, beispielsweise der Hygiene, sondern das sind ja auch bedeutsame Interaktionssituationen. Und diese Verbindung zwischen körperlicher Entwicklung und körperlichen Bedürfnissen, seelischen Bedürfnissen, kommunikativen Bedürfnissen, das auch in die Weiterbildung/. Wir haben jetzt eine große Zahl von Fachkräften, die sich für diese frühe Phase qualifizieren möchten. Stichwort Ausbau der Krippen. Das ist glaube ich eine Riesenaufgabe. (...) Das Problem ist auch, dass die Voraussetzungen unterschiedlich sind. Es gibt durchaus Erzieherinnen, die da viel draufhaben. Es ist nicht so, dass alles erst entwickelt werden muss. Auch gar nicht immer nur gelernt, sondern einfach auch weil sie zum Beispiel selbst Erfahrungen mit eigenen Kindern haben oder auf andere Weise auch mit diesen sehr jungen Kindern schon zusammengekommen sind“ (IP16, Z. 13).

Aus dem Abschnitt wird die Notwendigkeit deutlich, dass die Lehrenden, die in diesem Feld tätig sind, ein umfangreiches Wissen über die spezifischen Themen der IBEB (0-3 J.) haben müssen, welches, bedingt durch die Heterogenität der Lernenden, flexibel abrufbar bzw. an die Bedarfe und Fragen der Lernenden anknüpfbar sein muss (vgl. IP1, Z. 26). Diese umfangreiche Anforderung an die Lehrenden wird auch mit Bezug zur Begleitung der Praxisphasen herausgestellt, bei denen die Lehrenden ein breites Themenspektrum abdecken müssen und nach Einschätzung der Lehrenden (Professorin), *das ganze Wissen* und umfassende Kompetenzen z. B. aus den Bereichen der Erziehung, Sozialwissenschaften, aber auch der Psychologie benötigen (vgl. IP6, Z. 18). Darüber hinaus wird von einer Lehrenden (Lehrerin im Ruhestand, Fort-/Weiterbildnerin) herausgestellt, dass es insbesondere in der Ausbildung zur Erzieher*in neben den curricula vorgegebenen Inhalten zum Bereich der IBEB (0-3 J.) theoretisch viele Möglichkeiten gibt, einen Fokus im Unterricht auf diesen Schwerpunkt zu richten. Sie stellt in diesem Zusammenhang ebenfalls die Person des Lehrenden als entscheidene Variable heraus, die beeinflusst, welchen Raum die Altersgruppe der 0-3 Jährigen in der Ausbildung einnimmt:

„Also leider hängt das zum Teil natürlich auch von dem Interesse der Kolleginnen und Kollegen ab. Wenn man interessiert ist daran, und weiß wie wichtig das ist, dann gibt es, denke ich, verhältnismäßig viele Anknüpfungspunkte. Also, wie gesagt in der Entwicklungspsychologie kann man diesen Bereich eben auch betonen als Grundlage für spätere Entwicklung. Wenn es um Raumausstattung geht, was ein sehr umfangreiches Thema in der Ausbildung ist, dann ist das ganz selten behandelt worden. Aber das kann man eben auch als Schwerpunkt nehmen. Wenn man in der Klasse Gruppen hat, dass man sagt, eine Gruppe beschäftigt sich mit der Raumausstattung von Kleinstkindergruppen. Also die Themen, die da sind, die kann man eigentlich fast alle im Hinblick auf Kleinstkinder behandeln. Man muss nur den Blickpunkt dafür kriegen. Wenn es um, also Kommunikation mit Eltern ist ein großes Thema. Gerade die Schwierigkeiten von Eltern von Kleinstkindern könnten dann als Thema gewählt werden für die Gespräche. Also von daher denke ich, es gibt recht viele Anknüpfungspunkte, wenn man den Blickwinkel dafür hat. Und wie gesagt, inzwischen ändern die Schule das zum Teil auch so, dass es explizit vorgeschrieben wird in bestimmten Kursen

oder in bestimmten Praktika. Aber auch in den anderen Themen denke ich, ist das möglich“ (IP14, Z. 20).

Ein ähnliches Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Lehrenden und den thematischen Schwerpunktsetzungen wird auch von einer weiteren Lehrenden (Professorin) mit Bezug auf die Studiengänge beschrieben. So würden die ersten Lebensjahre inhaltlich eine Rolle spielen, die Entwicklungspsychologie inklusive der ersten Lebensjahre ist beispielsweise in fast allen Studiengängen enthalten, darüber hinaus ist es: „(...) *eben eigentlich bei allen, in allen Modulen doch sehr stark ins Belieben der einzelnen Lehrkraft gestellt und je nachdem, ob die daran Interesse hat oder nicht, wird es getan oder auch nicht* (IP3, Z. 20). Beschrieben wird ergänzend die Erfahrung, dass in den Ausbildungsgängen, in denen auch über Wahlmodule Schwerpunkte der IBEB (0-3 J.) angeboten werden, eine curriculare Verankerung fehlt und bei einem personellen Wechsel, ggf. trotz guter Resonanz der Lernenden auf diese Module, ganz andere Themen angeboten werden könnten (vgl. ebd). Zusammenfassend wird aus den vorherigen Abschnitten deutlich, dass nach den Erfahrungen der Interviewpartner*innen die Abhängigkeit zwischen der lehrenden Person und ihren individuellen Schwerpunktsetzungen und der tatsächlichen Thematisierung des Bereichs der IBEB (0-3 J.) in der Lehre bedeutend ist und dass für eine gelingende Einbindung in die Lehre das entsprechende Wissen bei den Lehrenden auch ausreichend vorhanden sein müsste. Zwei Lehrende (Fort-/Weiterbildnerinnen) stellen explizit heraus, dass die Lehrenden (ebenso wie die Frühpädagogischen Fachkräfte/Lernenden) ihr Wissen kontinuierlich auf Aktualität prüfen müssen:

„(...) deswegen steht zum Beispiel [...in unserem Leitfaden für den Zertifikatskurs] drin, dass die Dozentin oder der Dozent gehalten sind, sich auch wirklich immer auf dem neuesten Stand zu halten und eventuell dann dieses Transkript auch zu überarbeiten und neue Dinge mit einzufügen. Dass das in der Verantwortung eines jeden liegt. Ne? Es darf nicht sein, dass sie irgendwann mal das geschrieben haben und 20 Jahre wird es so weiter abgehalten“ (IP12, Z. 14).

„Auch wenn man jetzt in diesem Jahreskurs oder den Jahreskurs schon seit vier Jahren macht, heißt das ja nicht, dass wir auch immer die gleichen Inhalte vermitteln, sondern das wir ja auch gucken, wo hat sich denn im Laufe der Zeit wieder etwas weiter entwickelt, wo wir auch wieder neue Inhalte mit in die Fortbildung bringen können. Also so, dass man da auch immer guckt, was ist jetzt gerade wieder oder was hat sich verändert, was für die Arbeit wichtig ist“ (IP15, Z. 44).

Der Anspruch, die Lehre im Bereich der IBEB (0-3 J.) immer ausgerichtet am neuesten Wissens-/und Erkenntnisstand zu orientieren, wird in dem ersten Datenbeispiel auch als Erwartung an die Kolleg*innen formuliert, die aufgefordert werden, das vom Träger entwickelte Curriculum der Fort-/Weiterbildung bei Bedarf auch *zu überarbeiten*. Eine weitere Facette kollegial gestalteter (Abhängigkeiten) Weiterentwicklungsprozesse im Team wurde in einem vorherigen Abschnitt zu den Anforderungen an Lehrende bereits exemplarisch aufgezeigt, als es darum ging, dass eine Lehrerin beschrieben hat, wie sie Erfahrungen/neue Erkenntnisse aus einer Fort-/Weiterbildung schriftlich aufarbeitet und Kolleg*innen zur Verfügung stellt (vgl. IP10, Z. 68). Ein Lehrender (Professor) hebt heraus,

dass der Lehrende grundsätzlich für das Gelingen der Lehr-/Lernprozesse verantwortlich ist (vgl. IP16, Z. 23).

*Austausch mit den Kolleg*innen*

Den Austausch mit und das Erfahrungswissen der Kolleg*innen stellt eine Lehrende (Professorin) als besonderes Potential für die Gestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Lehre und der Aus-, Fort-/Weiterbildungen heraus und betont die Potentiale insbesondere bezogen auf den Einsatz von Lehr-/Lernmethoden: „Und da gibt es, glaube ich, einen ganz großen Schatz an Erfahrungswissen von Fortbildnern, Weiterbildnern und Hochschullehrenden. (...) Ich glaube, dass es da ein ganz, ganz großes Erfahrungswissen gibt“ (IP3, Z. 33), welches ihrer Meinung nach gehoben werden sollte „(...) ich finde, dass wäre richtig, richtig wertvoll. Da muss man gar nicht so viel neu erfinden“ (ebd.). Herausgestellt wird auch, dass ein regelmäßiger informeller Austausch mit Kolleg*innen und innerhalb des eigenen Teams bereits wertvoll sein kann. Der kommunikative Austausch wird von einer Lehrenden (Lehrerin i. R., Fort-Weiterbildung) auch als sehr wichtig expliziert, wenn es darum geht, in *einem kleinen Kollegium* z. B. über zwei Jahren eine Fort- und Weiterbildung zu gestalten. Betont wird die Wichtigkeit des Austauschs und der gemeinsamen Planung:

„Also 10 Leute, die keinen Zusammenhang haben, die sich nicht gemeinsam zur Planung hinsetzen, das widerspricht genau DEM, was ich den Erziehern vermittele, wie sie vorgehen sollen, nämlich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Also es müssen sozusagen Unterrichtsformen gefunden werden, die genau das in der Gruppe sozusagen modellhaft vormachen, wie sie nachher selber arbeiten sollen. Und das würde bedeuten, für eine längerfristige, begleitende Fortbildung, dass das vielleicht zwei, drei, vier Leute machen, die sich auch regelmäßig treffen und mal zu den Gruppenprozessen arbeiten. Gemeinsam die Aufgabenstellungen für die Lerngruppen entwickeln und nachher auch unterstützend tätig sind, wenn die sich hospitieren gegenseitig (...)“ (IP8, Z. 52).

Mit einem Verweis auf die Parallelen der gemeinsamen Planung von Lehrenden und Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.), die jeweils Lernende begleiten, wird das Potential gemeinsamer Planungsprozesse für die Reflexion von Gruppenprozessen und die Entwicklung von Aufgabenstellungen betont.

Methodenkompetenz des Lehrenden

Aus den in Kap. 6.3.1 beschriebenen vielfältigen Ansätzen der Lehrenden bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozess wird auch deutlich, dass die Lehrenden eine umfassende Methodenvielfalt und Methodenkompetenz benötigen, die, wie ein Lehrender (Professor) beschreibt, *oft nicht gegeben ist*, bei Lehrenden, die direkt nach den Grundausbildungen und ohne eine *ausgiebige Praxisphase* in lehrende Tätigkeiten einsteigen (IP16, Z. 23). Eine Lehrende (Lehrerin, i. R.) betont explizit die Wichtigkeit der eigenen Weiterentwicklung, bezogen auf methodische Aspekte:

„Ja dann müsste ich noch mal nachdenken, ob da in der Fachdidaktik für Sozialpädagogik noch was drin steckt [lacht] was ich jetzt noch nicht erwähnt habe. (...) Naja belassen wir es

erstmal dabei. (...) Aber das finde ich auch wichtig, immer noch mal da auch noch mal nachzugucken. Es gibt ja sehr viele Methoden und wenn man eine Weile im Geschäft ist, dann ist es häufig so, dass man immer einen ähnlichen Ablauf hat. Und das finde ich ganz wichtig, da auch immer noch mal zu gucken, was braucht jetzt diese Gruppe, was kann ich mit dieser Gruppe besonders gut arbeiten. Beziehungsweise auch so gut es geht zu differenzieren. Dass die eine Gruppe eben vielleicht anhand eines Films und die andere im Gespräch miteinander etwas macht. Oder Ähnliches. Also das finde ich auch immer sehr wichtig“ (IP14, Z. 24).

Herausgestellt wird die Wichtigkeit, den Blick auch nach längerjähriger Erfahrung wieder zu öffnen und *nachzugucken*, welche weiteren didaktischen Ansätze zur Erarbeitung herangezogen werden könnten. In der zweiten Passage wird ergänzend auf die Herausforderung verwiesen, parallel auch unterschiedliche methodische Zugänge für die Erarbeitung eines Themas zu erarbeiten und in die Planung einzubeziehen.

Weitere ergänzende Hervorhebungen

Ein Lehrender stellt beispielsweise heraus, dass es ihm wichtig wäre, auch wenn es ein *ganz heikler Punkt ist*, zu reflektieren, wie die individuelle Persönlichkeit des Lehrenden auf die Lehr-/Lernprozesse der Lernenden einwirkt, da dieses ein Aspekt ist, der *nicht zu unterschätzen* ist. Unter Rückbezug auf die eigenen Lernerfahrungen wird argumentiert, „*Dass es eine bestimmte Faszination braucht, gegenüber jemandem der ein Fach vertritt. (...) Also nicht alle Lehrenden wirken auch für jeden gleich*“ (...). Auch, dass Lernende Impulse von unterschiedlichen Lehrenden benötigen und im Lehr-/Lernprozess nach einer gewissen Zeit wieder *neue Einflüsse kennenlernen* müssen (IP16, Z. 27). Weitere ergänzende Hervorhebungen, die sich im Material zeigen, beziehen sich beispielsweise auf die Nutzung von Synergieeffekten über die eigenen beruflichen Aktivitäten. Im Kontext der Gestaltung von Lehren und Lernen zeigen sich diese insbesondere im Zugang zu den für die Lehre benötigten Lehr-/Lernmaterialien. Lehrende, die beispielsweise selbst auch im Bereich der Forschung oder in Entwicklungsprojekten in der Praxis aktiv sind, führen an, in der Lehre auf Bild- und Videomaterial zurückgreifen zu können, das aus eigenen Projekten stammt (vgl. IP3, IP4, IP5, IP6). Grundsätzlich zeigt sich eine hohe Bereitschaft und ein großes Engagement der Lehrenden sich selbst, bezogen auf das eigene Wissen und die eigene Lehrkompetenz, kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dabei wird von einigen Lehrenden auch explizit betont, dass die gelingende Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse vorrangig ist und dies beispielsweise auch bedeutet, (gern) ehrenamtlich tätig zu werden bzw. mehr Zeit zu investieren, als im Rahmen der Stelle/eines Vertrages zur Verfügung steht (vgl. u.a. IP1, Z. 16, IP11, Z. 25).

6.3.3 Hervorhebungen zu und über die Lernenden

Ableitend aus und ergänzend zu den Ansätzen der Lehrenden für eine Gestaltung von Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildung der IBEB/Frühpädagogik (0-3 J.) lassen sich einzelne Hervorhebungen zu den Lernenden zusammenführend aufzeigen. Bedeutsam ist, dass in verschiedenen Kontexten, beispielsweise bezogen auf das lebenslange Lernen, bei der Gestaltung und Begleitung der Lehr-/Lernprozesse, bei der

Planung der Arbeit oder der Aufgliederung von Lernbereichen (Module bei den Lernenden, Lern-/Bildungsbereiche bei den Kindern (0-3 J.)) die Parallelen zwischen den Lehrenden und Lernenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie den Frühpädagogischen Fachkräften und den Null- bis Dreijährigen in der IBEB aufgezeigt und argumentiert werden (vgl. IP1, Z. 34; IP4, Z. 24; IP6, Z. 12, 14; IP7, Z. 22, 43, 45, 57; IP11, Z. 14; IP15, Z. 52). Nachfolgend werden ergänzend weitere Parallelen zusammenfassend argumentiert:

„Das es langfristiger angelegt ist, also nicht nur eine einmalige Sache, sondern mehr so verstanden wird im Sinne der Entwicklungsbegleitung. Denn ähnlich/, wir tun immer so, als wären die Lernprozesse bei den jungen Kindern so etwas ganz Besonderes. Aber Erwachsene lernen gar nicht so viel anders als die jungen Kinder. Also auch eben dieses anknüpfen an bekanntes zum Beispiel ist immer gut, Lernen mit Gefühl, also es muss auch/ Emotion muss immer dabei sein. Wenn es geht natürlich möglichst angenehme, usw. Also das man sich, dass diejenigen, die Fortbildungen machen, sich auch über die Lernprozesse Erwachsener im Klaren sind! Wie lernen Erwachsene gut. Dass es vor Ort, also in der jeweiligen Einrichtung passiert, dass alle möglichst daran beteiligt sind, dass es prozessbegleitend ist und das auch so etwas wie eine Überprüfung, eine Evaluierung oder wie immer man das nennen will, von Fortbildungsmaßnahmen stattfindet.“ (IP4, Z. 24)

Die Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) hebt als zentrale Elemente der Lehr-Lernprozessgestaltung das Anknüpfen an Bekanntes, Lernen mit Gefühl hervor, ergänzend wird betont, dass die Fort-/Weiterbildner*innen auch über ein entsprechendes Wissen: *Wie lernen Erwachsene gut?* verfügen müssen. Von einer Lehrenden wird im Kontext der Begleitung früher Lernprozesse herausgestellt, dass ein besonderer *Herausforderungscharakter* darin besteht, sich in der Ausbildung und im Studium die *Denkungsart* der Kinder zu erarbeiten, sich *„einzulassen und auch diese Geschwindigkeit einzunehmen, Lust an Wiederholungen zu haben und auch selbst zu merken, dass man dadurch Dinge wahrnimmt, die man vorher vielleicht nicht gesehen hat!“* (IP6, Z. 12). Im Weiteren wird akzentuiert, dass es darum gehen muss, dass die Lernenden, die Frühpädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern, mit *Freude etwas Neues entdecken und lernen*. Hier zeigt sich ebenfalls die Anschlussfähigkeit zum Ansatz einiger Lehrenden, das Lernen mit der je individuellen Motivation und Emotion der Lernenden in Aus-, Fort-/Weiterbildungen zu verknüpfen (vgl. ebd., siehe Kap. 6.3.1). Zentral ist aus der Perspektive der Lehrenden, dass die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) über die Ausbildung/das Studium im Bereich der Sozialpädagogik, Frühpädagogik mit einem Schwerpunkt im Bereich der IBEB (0-3 J.) in einen Lehr-/Lernprozess einsteigen, der nicht (nie) mit dem erhaltenden, formalen Abschluss endet. Dieser Lernprozess wird in der weiteren Lernbiographie mit einer je individuellen Schwerpunktsetzung, je nach Praxis-/Arbeitsort, fortgesetzt (vgl. IP11, Z. 14; IP12, Z. 14; IP3, Z. 40). Dieses wird in dem nachfolgenden Datenbeispiel pointiert mit Bezug zur Ausbildung der Erzieher*innen zusammengefasst:

„Erstens glaube ich mir einmal erlauben zu können, dass/. Die Erzieherinnenausbildung, wenn ich die fertig habe, das ist der erste Ausbildungsabschnitt. Wenn ich in der Praxis arbeite, da bin ich immer noch eine lernende Person LEBENSLANG. Und dann muss ich auch

schaffen, mir Input zu holen von außen und es gibt SO viele Leute, die Fortbildungen als etwas Lästiges, Unangenehmes, Ineffektives oder so empfinden und das finde ich fürchterlich. Ich glaube, dass es für viele schwierig ist in dem Riesenangebot an Fortbildungen, was es gibt, das Richtige für sich zu finden. Das glaube ich auf jeden Fall oder dass sie manchmal eingeschränkt sind, weil der Träger bezahlt nur X, Y und Z schon mal gar nicht“ (IP11, Z. 14).

Die Lehrende (Lehrerin i. R. Fort-/Weiterbildung) problematisiert, dass die Frühpädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung stehen, sich zu motivieren, als *lebenslang* Lernende, den für die eigene Person notwendigen Input *zu holen* und aus dem *Riesenangebot* an Fortbildungen das Richtige auszuwählen. Eine Fort-/Weiterbildnerin beschreibt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, bei den Lernenden „*die Motivation zu fördern, sich immer wieder nochmal neu zu orientieren*“ (vgl. IP12, Z. 14) und hier auch an der Bildungsbiographie anzuknüpfen und beispielsweise zu reflektieren, ob die Lernenden überhaupt *die Lust und Intention* haben, sich *irgendetwas Neues noch zuzumuten* oder das eigene Wissen *nochmal* dahingehend *zu überprüfen*, ob sie noch auf dem aktuellen Wissens-/Erkenntnisstand sind oder ob es evtl. schon etwas Neues gibt (vgl. IP12, Z. 14, siehe Kap. 6.3.1, Selbstreflexion/Biographiearbeit). Eine Lehrende (Professorin) beschreibt, dass die Studierenden in der Hochschule selbst über ihre berufliche Identität/*ihre Rolle, ihren Auftrag*, den sie in ihrer Ausbildung mitbekommen, nachdenken (sollen) und während der Studienzzeit nach eigenem Empfinden auch ein Verständnis darüber entwickeln (müssen), was diese/n kennzeichnet: „*(...) ich möchte die Erkenntnisse, die ich gewonnen habe, weitergeben und ich möchte sie auch immer auf dem aktuellen Stand halten und ich bin dann gut in meinem Beruf, wenn ich mich lebenslang weiterentwickle*“ (IP3, Z. 40). Dieses Verständnis, wird sich auf die Praxis (positiv) auswirken (vgl. ebd.). Insbesondere in den Zeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildungen, so wird im Zusammenhang mit den Ansätzen und Lehr-/Lernmethoden der Lehrenden deutlich, muss sich bei den Lernenden auf der Grundlage einer erarbeiteten/initiierten Vertrauensbasis eine Offenheit gegenüber den Lehrenden und der Lerngruppe entwickeln, um (gemeinsame) biographische/berufliche (Selbst-) Reflexionsprozesse zu initiieren (vgl. u.a. IP6, Z. 23). Einer der zentralen Schwerpunkte ist dabei die Reflexion des eigenen Wissens-/Erkenntnisstandes und der Aufbau von (weiteren) Kompetenzen sowie die individuellen Möglichkeiten der Lernenden, diese zu erweitern. Von den Lehrenden wird aufgezeigt, dass die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) dafür ein Verständnis entwickeln müssen, dass die vorhandenen Theorien, Konzepte und pädagogischen Ansätze niemals fertig oder eindeutig sein werden, unabhängig von der Quantität vorhandener (Forschungs-) Erkenntnisse (vgl. IP6, Z. 18). Die Lernenden müssen Kompetenzen (weiter-) entwickeln, um vorhandene Theorien und (eigene Handlung-) Praxen kritisch hinterfragend weiterentwickeln zu können.

Damit die Lernenden lange gestaltend und weiterentwickelnd im Bereich der IBEB (0-3 J.) tätig sein können, ist eine weitere Herausforderung, der kompetente Umgang mit belastenden (Arbeits-) Bedingungen oder Situationen. Jenes ist eine Hervorhebung, die sich im Kontext der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse für Aus- und Fort-/Weiterbildungen deutlich im

Material zeigt (IP11, Z. 14, IP7, Z. 54, IP8, Z. 26 55, IP13, Z. 22). Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildung) beschreibt, dass die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) *sehr gestresst* sind, wenn sie in einer vollen Gruppe arbeiten, insbesondere, da es keinen Moment gibt in dieser Altersgruppe, in dem man mal *für fünf Minuten rausgehen* kann: „*Das geht hier GAR nicht der Fokus ist hier immer/ sie sind hier immer da, voll konzentriert, die ganzen sieben Stunden*“ (IP13, Z. 22). Die Motivation wäre zwar da, aber die Frühpädagogischen Fachkräfte stünden häufig vor der Herausforderung, dass vieles *nicht geht, wie sie es im Kopf* haben, da die personelle Situation dieses nicht zulässt „*Sonst läuft es/ es LÄUFT. Aber man muss viel runterfallen lassen*“ (ebd.). Ähnliche Erfahrungen werden auch in den nachfolgenden Beispielen aus dem Interviewmaterial sehr nachdrücklich beschrieben:

„Also auch die Engagiertesten sind irgendwann am Ende. Und äh und wenn die immer so arbeiten müssen, dass sie gefrustet sind, weil sie das, was sie eigentlich wollen, auf die Kinder eingehen, nicht hinkriegen, sondern sozusagen immer Notprogramm durchziehen, dass ist zum Schaden für alles. Weil dann gehen uns auch diese Leute verloren! Die wandern dann ab, die gehen dann, die machen dann vielleicht Weiterbildung und landen dann auf höheren Stufen! Aber gut, vielleicht arbeiten sie dann mit anderen, die die Ausbildung machen, anders“ (IP7, Z. 54).

„Und ich finde es ganz besonders, dass Erzieherinnen im Krippenbereich auch andere, für ihre Psychohygiene Fortbildungen besuchen müssen, die müssen wissen, wo lasse ich diesen Belastungsdruck! Die sollen nicht abends im Bett immer noch Gedankenabläufe haben und darüber und darüber, und hätte ich das und könnte ich das. Die müssen vernünftig reflektieren mit ihren Kolleginnen, die brauchen vielleicht auch einmal eine Supervision und die müssen wissen, wie gehe ich professionell damit um. Und ganz oft wird aus dem Bauch entschieden und dann rattert der Kopf immer noch weiter und das ist, das macht krank, einfach krank und brennt die Leute aus. Weil, es gibt ganz viele Anforderungen im Alltag, die nicht weniger werden, sondern mehr“ (IP11, Z. 14).

In den Aus-, Fort-, Weiterbildungen arbeiten die Lehrenden u. a. über die Ansätze der (Selbst-) Reflexion und Biographiearbeit intensiv an diesen Aspekten. Deutlich wird aber auch, dass hier neben den individuellen Aspekten, an denen die Lernenden selbst arbeiten können, auch die Ebene der je individuellen Praxiseinrichtungen, die Träger, die Kolleg*innen und im weiteren beispielsweise auch die Politik die Rahmenbedingungen mitgestalten/weiterentwickeln müssen. Zusammenfassend kann formuliert werden, dass die Lernenden/Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.) in den Praxen der IBEB (0-3 J.) ein flexibles Set aus fachlich situativ begründbaren Handlungsoptionen benötigen, welches sie auch unter Handlungsdruck einsetzen und im Anschluss reflexiv weiterentwickeln können (abhängig vom je individuell Kompetenzstand, begleitet oder eigenständig) (vgl. u.a. IP11, Z. 12; IP6, Z. 18; Kap. 6.3.1). Zentral ist für die Lernenden, sich der eigenen Lernmotivationen und Interessen bewusst zu werden und Themen und Fragestellungen zu finden, die sie interessieren sowie Lernwege, die für sie je individuell geeignet sind (vgl. IP7, Z. 44). Eine Lehrende argumentiert, dass die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte die notwendigen Zeiträume bekommen müssen, um insgesamt das Feld aus der Praxis heraus weiterzuentwickeln: „*Unbedingt mehr, MEHR Freiraum für die Weiterentwicklung*“

*des Feldes aus der PRAXIS heraus und das heißt mehr Verfügungszeit, also was nicht direkte Arbeit mit Kindern ist, einbeziehen als Arbeitszeit“ (IP7, Z. 54). Die Lehrenden messen den Lernenden dahingehend ein sehr großes Potential bei dass sie, die Praxis über das eigene Handeln sowie ergänzend auch forschende Tätigkeiten, weiterentwickeln. Dem Gegenüber stehen die Befunde der Lehrenden, dass die zeitlichen Strukturen den Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) nicht die notwendigen Freiräume geben, um diesem Bedarf ausreichend nachkommen zu können (vgl. IP16, Z. 43). Es kann davon ausgegangen werden, dass die zeitlichen Ressourcen z. B. auch verhindernd einwirken, wenn es darum geht, sich im Arbeitsalltag mit aktuellen Publikationen und Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen, was nach Eindruck der Lehrenden häufig nicht realisiert wird (vgl. IP1, Z. 24; IP8, Z. 52). Die Berufsanfänger*innen, so argumentiert eine Fort-/Weiterbildnerin, werden sich mit den Jahren die Praxis erarbeiten, sie werden in ihr „Feld reinwachsen“ und die Praxis wird besser, „wenn klar ist, auf welchen theoretischen Füßen das Ganze steht“ (IP4, Z. 26). Ergänzend stellt eine Lehrenden heraus, dass *gar keine Praxis ohne Theorie geht, wenn die Frühpädagogischen Fachkräfte alles was sie tun, begründen und nach außen vertreten können müssen*. Sie würde sich wünschen, dass sie dieses auch häufiger tun. (IP8, Z. 54). Vorbilder und Ansätze für die Entwicklung der Praxen aus der Praxis heraus, können über die Reflexionsfolie „Geschichtsbewusstsein“ (vgl. Kap. 6.4.1) erarbeitet werden. Eine Voraussetzung dafür, ist die Arbeit der *Erzieher*innen* an ihrem Selbstwertgefühl. Sie sollten reflektieren, „*was sie eigentlich leisten und daraus auch ableiten, ich bin gehalten mich auch dort weiterzubilden, ich kann aber auch gut pädagogisch begründen, wenn die Eltern Fragen haben, wenn Leitungen, Politiker, Fragen haben*“ (IP12, Z. 20). Die Voraussetzung dafür wäre für die Lehrende (Fort-/Weiterbildung), dass die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) auch in der Lage sein müssen, die eigene Arbeit transparent zu machen. Als Herausforderung wird formuliert, dass *die Rechte und Pflichten, bei Erzieher*innen irgendwie sehr ungleich gewichtet sind*. Es wird der Eindruck geschildert, dass Erzieher*innen zwar bestätigt werden würde, dass sie eine wichtige Arbeit leisten, dennoch würde ihnen *immer wieder ihr Platz zugewiesen, du bist „nur“ Erzieherin*. Daher ist es wichtig, die eigene Arbeit für das einzelne Kind und insbesondere *aus sozialpolitischer, aus gesellschaftspolitischer Sicht gesehen* zu vertreten (vgl. ebd.). Als einen weitere Herausforderung für die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) wird aufgezeigt, dass sie lernen müssen, auch in der Unsicherheit, Sicherheit in den eigenen Handlungen zu entwickeln (vgl. IP17. Z. 14). Eine weitere Lehrende (Professorin) formuliert, dass es eines Bewusstseins bei den Lernenden darüber bedarf, dass *jeder Mensch, in jedwedem Arbeitskontext ständig vor Fragen steht, „die er nicht beantworten kann. Das ist einfach so (...). Also alle Fragen, also die meisten Fragen greifen immer nur auf einen bestimmten Teil gesichertes Wissen zurück“* (IP6, Z. 18). Sie merkt an, dass die Lernenden/die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) vor der Herausforderung stehen, diese Fragen mit wissenschaftlich fundierten Methoden und unter Rückgriff auf Theorien zu erarbeiten und die Praxis dadurch weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).*

„Dass man die Dinge, die Entwicklungen einordnen kann und dass man auch Entscheidungen begründen kann! Auf der Grundlage von historischem Wissen, theoretischem Wissen und auf der Grundlage von Forschungswissen, was man sich eben jeweilig dann wieder hinzu erwirbt. Und dann natürlich auch die Fähigkeit auch Studien zu finden und dieses Wissen, was in Studien geschaffen wird, auch für die eigene Arbeit zu nutzen, das natürlich auch“ (IP6, Z. 18).

In dem Datenbeispiel wird außerdem mit der Fokussierung auf *historisches Wissen*, *theoretisches Wissen* und *Forschungswissen* auf zwei der zentralen Reflexionsfolien „Geschichtsbewusstsein“ und „Gegenwärtige Entwicklungen“ verwiesen, die im Kontext einer Gestaltung/Realisierung von Lehren und Lernen im Bereich der IBEB (0-3 J.) von den Lehrenden eingesetzt werden (können). Es wird deutlich, dass bei der Gestaltung und Realisierung von Aus-, Fort-/Weiterbildungen die Lernenden für die Lehrenden nicht nur als lebenslang lernendes Individuum im Fokus stehen, sondern immer auch als Akteur*in/pädagogische Fachkraft, die die Praxis durch ihr Wissen und Handeln mitgestaltet und weiterentwickelt.

6.4 Reflexionsfolien für die Erarbeitung *neuer* Themen und Theorien im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.)

Reflexionsfolien für die Erarbeitung neuer Themen & Theorien im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.)	<p>Für die Erarbeitung eines Themas/einer Theorie (Essenssituation, Spiel mit Gleichaltrigen, etc.) werden Reflexionsfolien zur Kontextualisierung (Geschichtsbewusstsein und gegenwärtige Entwicklungen) dieser sowie für eine Fokussierung (Theorie und Praxis Vernetzung) und Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse (je konkrete Praxis der Lernenden, Einrichtungsstrukturen und Gestaltungsprozesse für Veränderungen) eingesetzt, die bei der Gestaltung von Lehren und Lernen in Aus-, Fort-/Weiterbildungen (0-3 J.) mit den notwendigen Ansätzen/Lehr-/Lernmethoden verknüpft werden.</p> <p>Die letzten beiden Reflexionsfolien stellen für die Lehrenden eine besondere Herausforderung dar, sie können im Vorbereitungs-/Planungsprozess der Lehr-/Lerngestaltung (häufig) zu Beginn nur abstrahiert eingebunden und erst in der Lehr-/Lernsituation bzw. nach dem Kennenlernen der Lernenden und ihrer Praxen/Praxiserfahrungen weiter konkretisiert werden.</p>	Geschichtsbewusstsein
		Gegenwärtige Entwicklungen
		Theorie und Praxis vernetzen
		Konkrete Praxis der Lernenden
		Systematische Gestaltungsprozesse für Veränderungen in den Praxen der IBEB (0-3 J.)

Tab. 15 Kategorie „Reflexionsfolien für die Erarbeitung...“ mit den fünf Subkategorien

Anknüpfend an die und ableitend aus den herausgearbeiteten Schwerpunktsetzungen im Kontext von Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.)¹⁴⁹, fasst „Reflexionsfolien“ als kategorialer Begriff zentrale Aspekte einer Kontextualisierung, Fokussierung und Individualisierung. Diese können (müssen) bei der Gestaltung (Planung/Realisierung) von Lehr-/Lernprozessen themenübergreifend von den Lehrenden reflektiert und er-/eingearbeitet werden. Die Reflexionsfolien können auch übereinander gelegt werden. Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) charakterisiert *Handlungsbezogenheit, Kontextbezogenheit und Sinnbezogenheit als zentrale Gestaltungsprinzipien, die überall zu lesen*, aber ihrer Meinung nach dennoch nicht durchgängig über die grundlegende Frage, wie müsste Unterricht vor diesem Hintergrund gestaltet sein, erarbeitet werden: „(...) wenn nicht handlungsbezogen, kontextbezogen, sinnbezogen unterrichtet wird oder etwas angeboten wird, dann kann man auch nicht erwarten, dass es irgendwann jemals auch nochmal übertragen wird oder ins eigene Handlungskonzept eingebunden wird“ (IP12, Z. 18). In dem Datenmaterial können

¹⁴⁹ Ausgerichtet an den Bedarfen der Praxis.

insgesamt fünf¹⁵⁰ dieser „Reflexionsfolien“ identifiziert werden: Geschichtsbewusstsein, gegenwärtige Entwicklungen, Theorie und Praxis vernetzen, die konkrete Praxis der Lernenden sowie die Einrichtungsstrukturen einer IBEB (0-3 J.) und ihre systematischen Gestaltungsprozesse für Veränderungen, in der die Lernenden tätig sind.

6.4.1 Reflexionsfolie: Geschichtsbewusstsein

Geschichtsbewusstsein ist für die Lehrenden eine Reflexionsfolie, die zur Kontextualisierung von Themen, Theorien und Entwicklungen im/für das Feld der IBEB (0-3 J.) eingesetzt wird (vgl. u.a. IP1, Z. 2,8; IP5, Z. 103; IP4, Z. 52). Sie ermöglicht es beispielsweise, im Feld neu aufkommende bzw. (neu) zu erarbeitende Themen und Theorien vor dem Hintergrund einer Historisierung einer ganzheitlichen Bewertung ihrer innovativen Elemente sowie der integrierten „reproduzierten“ und ggf. (nicht) bewährten Elemente zu unterziehen (vgl. IP6, Z. 18). Die Aufarbeitung der historischen Bedingtheit gegenwärtiger Entwicklungen und Erkenntnisse ist zentral, um den Möglichkeitsraum für eine Weiterentwicklung des Feldes (der Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie der Institutionen für die Bildung, Erziehung und Betreuung der 0-3 jährigen Kinder) auszuloten. Der Einsatz dieser Reflexionsfolie zeigt sich für alle Realisierungsebenen der Lehr-/Lernprozessgestaltung als zentral (Aufgaben/Rollen der Lehrenden, Möglichkeiten der Aus-, Fort-/Weiterbildung, Aufgaben Rollen der Lernenden/Frühpädagogischen Fackräfte, Praxiseinrichtungen der IBEB (0-3 J.) und der Situation der 0-3 J. Kinder/Familien) (vgl. u.a. IP1, Z. 44; IP3, Z. 10; IP5, Z. 51; IP7, Z. 6, 51; siehe Kap. 6.1). Die Lehrenden legen den Fokus dabei nicht auf eine reine Reproduktion der geschichtlichen Entwicklungen im chronologischen Verlauf, sondern thematisieren primär Implikationen, die beispielsweise hinter dem Begriff „Krippe“ stehen (vgl. IP8, Z. 42) und die zusammenwirkenden Elemente (Akteur*innen, Forschungsergebnisse, gesellschaftliche Entwicklungen, feldbezogene Entwicklungen, etc.) im Entwicklungsprozess. Verwiesen wird im Material ergänzend beispielsweise auf „Schlüsselmomente“ der Entwicklung IBEB (0-3 J.), wie eine stärkere Etablierung der Reggiopädagogik für die IBEB (0-3 J.) in Deutschland (vgl. IP1, Z. 6) oder für den Bereich der Aus-, Fort-/Weiterbildung, die Entwicklungsphase der Aus-, Fort-/Weiterbildungsmaterialien, die in den 1970/80er Jahren begann und in der Lehrmaterialien überwiegend selbst von den Lehrenden erstellt werden mussten, da es nicht ausreichend (*keine*) sozialpädagogische Literatur gab (vgl. IP8, Z. 6). Der Fokus liegt bei den Lehrenden verstärkt auf der Argumentation wechselseitiger Abhängigkeiten sowie den Parallelen der Entwicklungen (Gesellschaft/Politik/Familie, Praxis, Ausbildung, Fort-/Weiterbildung, Forschung). Im Kontext einer bewussten Historisierung der Entwicklungen im Feld der Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.) können aus dem Interviewmaterial drei zentrale Reflexionsfragen/-bereiche abgeleitet werden, die von den

¹⁵⁰ Die Anzahl „fünf Reflexionsfolien“ steht in keinem festen Abhängigkeitsverhältnis zu den „fünf“ Realisierungsebenen. Die Folien werden mit unterschiedlichen Fokussierungen für alle Ebenen eingesetzt (vgl. Kap. 6.0).

Lehrenden in die Argumentationen/Erzählungen eingebunden werden: 1) Wie lässt sich der gegenwärtige Entwicklungsstand des Feldes der IBEB (0-3 J.) begründen (Entwicklungsprozesse)? 2) Was muss heute vor der Reflexionsfolie gegenwärtiger Entwicklungen (auf allen Realisierungsebenen) neu gedacht werden, weil es z. B. früher vor ganz anderen „Hintergründen“ entwickelt wurde (Reflexion der Entstehungskontexte und Rahmenbedingungen)? 3) Wie lassen sich feldbezogene Entwicklungen über die Reflexionsfolie einordnen und z. B. in ihrem aktuellen Entwicklungsstand begründen und kontextualisieren? Weitere Schwerpunkte können beispielsweise auch auf der kritischen Reflexion von „neuen Entwicklungen“ liegen (Innovation, Was ist wirklich neu?) oder die Frage nach „vergessenen Erkenntnissen“ (Welche Erkenntnisse wurden „vergessen“ und könnten/sollten heute noch herangezogen werden?) (vgl. IP1, Z. 6; IP6, Z. 18; IP7, Z. 8; IP8, Z. 6). Die Wichtigkeit einer *historischen Grundlage, ein historisches Wissen über die Entwicklung der IBEB (0-3 J.)* wird in dem nachfolgend ausgewählten Interviewabschnitt zusammenfassend von einer Lehrenden (Professorin) begründet:

„(...) und dafür also, sagen wir mal für das Ganze gesehen, finde ich eine historische Grundlage auch sehr wichtig! Also d. h., dass man nicht glaubt, man müsse jetzt alles neu erfinden! Also das finde ich auch sehr wichtig. Ganz oft stelle ich fest, dass man das/. Das zum Beispiel ganz viele Dinge, die in den siebziger Jahren ausprobiert wurden (...), jetzt ganz genauso wieder stattfinden. Und so stelle ich fest, die gleichen, ganz ähnlichen Bögen, die ich selbst im Kindergarten zum Beispiel ausfüllen musste, sehe ich jetzt wieder in Kindergärten. Da denke ich mir, meine Güte! Haben wir aus der Geschichte nichts gelernt? Und deswegen finde ich es sehr wichtig, dass man auch ein historisches Wissen über die Entwicklung der Institutionen der Kindertageseinrichtungen hat“ (IP6, Z. 18).

Es wird dazu aufgefordert, exemplarisch am Beispiel der Beobachtung, bei der Erarbeitung thematischer Schwerpunkte, auch das historische Wissen über jene zu integrieren, damit nicht unreflektiert Methoden/Ansätze in die Praxis integriert werden, die sich (unter den je spezifischen Bedingungen) bereits zu einem früheren Zeitpunkt nicht bewährt haben. Der Einsatz dieser Reflexionsfolie und die Erarbeitung von historischem Wissen, kann allerdings auch vergessene Potentiale aufdecken (vgl. IP7, Z. 54), wie beispielsweise Methoden oder Ansätze, die über Jahre evtl. nicht oder nur vereinzelt in die Praxis eingebunden wurden, sich früher aber bewährt hatten. Dieses Potential könnte der Praxis durch den Einsatz der Reflexionsfolie „Gegenwärtiger Entwicklungen“ wieder zugänglich gemacht werden. Eine weitere Facette, die sich bei einigen Interviews sehr deutlich zeigt, ist der Bedarf, über geschichtliches Wissen über die Entwicklungen im Bereich der IBEB (0-3 J.), den Stand der Forschung, die Institutionenentwicklung, das Bild von Familie und Gesellschaft in BRD/DDR¹⁵¹, die Implikationen heutiger Bezeichnungen und einwirkender

¹⁵¹ Von zwei Lehrenden werden beispielsweise auch die komplett unterschiedlich organisierten Strukturen, die kulturell anderen Vorstellungen sowie eine unterschiedliche gesellschaftliche Akzeptanz zwischen den Fachkräften in der (ehemaligen) DDR und den im Verhältnis wenigen Fachkräften in der BRD hervorgehoben. Das Thema Hygiene („Töpfbänke“) wird exemplarisch als ein Thema benannt, an dem im Bereich der Fort-/Weiterbildungen der Fachkräfte ein ganz *großer Handlungsbedarf für Veränderungen* gesehen wurde (IP8, Z. 8; IP9, Z. 14).

Konstruktionen zu erarbeiten. (vgl. IP8, Z. 8, 42; IP9, Z. 14). Exemplarisch am Begriff der „Krippe“ wird von einer Lehrenden (Fort-/Weiterbildnerin) diese Facette nachdrücklich skizziert:

„Also mein erstes Modul ist immer Auseinandersetzung mit dem Begriff Krippe. Wo kommt der her? Was waren die ersten Krippen? Was war die Zielsetzung? Und wodurch unterscheidet sich unsere Arbeit heute und dann heißt es, der Begriff Krippe geht nicht mehr. Wir sind Frühpädagogen und das sind frühpädagogische Einrichtungen und wir können natürlich unserer Kita dann einen tollen Namen geben, wie 'Sternchen' oder 'die kleinen Forscher' und so. Aber Krippen auf JEDEN Fall nicht mehr! Weil daran klebt der ganze Bedeutungszusammenhang Ende des 19. Jahrhunderts, wie die ersten Kinderbewahranstalten gegründet wurden und dann diese medizinisch orientierte Pädagogik. So das ist das erste Modul, das mach ich immer“ (IP8, Z. 42).

In dem ausgewählten Interviewausschnitt wird aus Sicht der Lehrenden die dringende Notwendigkeit herausgestellt, die Bedeutungszusammenhänge, der in der Praxis sowie im Sprachgebrauch gängigen Bezeichnungen zu reflektieren. Deutlich wird, dass über das transparent Machen der Implikationen, sich ein Bewusstsein bei den Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) entwickeln soll, dass sich die aktuelle Praxis, auch über die Verwendung zeitgemäßer Bezeichnungen, von den ursprünglichen Bedeutungszusammenhängen offensiv ablösen muss. In dem nächsten Interviewabschnitt wird der Wandel der letzten 50 Jahre verdeutlicht:

„Ja, was sich in der Praxis entwickelt hat, an guter Pädagogik für den Bereich, da gab es keine Unterstützung dafür aus Forschung und Lehre. Das haben die selber gemacht, zum Teil im Zuge von Reformbestrebungen im Kindergartenbereich, im Anschluss an Kinderladenbewegung auch. Weil, da bin ich ja eingestiegen, Mitte der 70er-Jahre, da hatten die gerade angefangen, auch im Krippenbereich etwas zu verändern. Also es gab noch die Ausläufer zu sehen, von dem wie es früher war: Alles weiß, steril, Gitterbettchen, die Kinder lagen im Bett, die Betreuerinnen, so muss man sagen, es waren keine Erzieherinnen, es waren Kinderpflegerinnen oder Kinderkrankenschwestern und von Pädagogik keine Spur! Und das fing da aber an sich umzuändern“ (IP7, Z. 8).

Die einleitende Herausstellung, *das haben die selber gemacht*, was sich an *guter Pädagogik* entwickelt hat, verweist auf die vorhandenen Entwicklungspotentiale der Praxis, für eine (Weiter-)Entwicklung dieser, aus der Praxis heraus. Anders als es sich in den Ansätzen der Lehrenden heute zeigt, in denen gemeinsame forschungsorientierte Ansätze verfolgt werden (vgl. Kap. 6.3.1), hat sich die Forschung in den 1970er Jahren auf andere Schwerpunkte fokussiert. Als erste Wende wird von einigen Interviewpartner*innen besonders hervorgehoben, dass Mitte der 1970er Jahre Kuno Beller an die Freie Universität Berlin kam und seine Lehr-/Forschungstätigkeiten im Bereich der Kleinkindpädagogik aufgenommen hat, was aus ihrer Perspektive das Feld der Kleinkindpädagogik/IBEB (0-3 J.) und die eigene Biographie (Arbeits- und Forschungstätigkeit) nachdrücklich beeinflusst hat¹⁵². Eine Lehrende, die bereits vor Beginn der Akademisierung forschend im

¹⁵² Aus Gründen der Anonymisierung, wird auf die Verweise in das Datenmaterial verzichtet.

Feld aktiv war, beschreibt, dass es damals auf einer Tagung der DGFE max. um die 100 Vorträge/Workshops, *eben die Mehrzahl* zum Schul-/Jugendbereich gab und „*vielleicht drei oder vier, die überhaupt etwas mit früher Kindheit zu tun [hatten], wenn es hochkommt und zu diesen Workshops oder Vorträgen kamen dann immer so sechs bis sieben Leute (...)* Weil wir ja immer Exoten, auch im wissenschaftlichen Bereich, waren“ (IP[...], Z. 8). Nachdrücklich wird in der Erzählung ergänzt, dass ihr empfohlen wurde, ihr Profil auch in einem anderen Bereich zu stärken, da es ansonsten keine Möglichkeiten gäbe, eine Professur zu erhalten bzw. *im Wissenschaftsbereich etwas zu werden* (vgl. ebd.). Sehr deutlich wird, dass die im Verhältnis kurze Forschungstradition seit Mitte der 2000er Jahre bedeutend vergrößert hat. Die Erarbeitung der Forschungstradition im Feld der IBEB (0-3 J.) wird auch im Rahmen der verfolgten Ansätze bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse bedeutend, beispielsweise wenn sich die Lernenden einen reflektierten Umgang mit Theorien und Forschungsergebnissen erarbeiten sollen (vgl. Kap. 6.3.1/3). Eine wichtige Zeitmarke der Entwicklung für das Feld der Aus-,Fort-/Weiterbildungen findet sich im Material Mitte der 1980er Jahre, als es am deutschen Jugendinstitut einen kleinen Workshop gab, mit allen Akteur*innen, die etwas in dem „*Bereich gemacht haben, das waren Leute aus der Fortbildung, ein bisschen Forschung ähm vielleicht auch Fachberatung und da waren ungefähr 25 Leute, da mag der ein oder andere nicht dabei gewesen sein, aber mehr als 30 gab es damals nicht*“ (IP[...], Z. 8). Eine zentrale Erkenntnis des Workshops war, dass sich in zehn Jahren Reformen das *Bild von Krippen total verändert* hat, in der Öffentlichkeit es aber *immer noch das Negativbild* ist. Dieses wird von einer Interviewpartner*in betont, begegnet ihr auch bei einigen Fachkräften in Fort-/ Weiterbildungen noch, die sich einhergehend mit dem quantitativen Ausbau Mitte der 2010er Jahre, in den Bereich der IBEB (0-3 J.) orientieren (siehe Kap. 3.1). Bedeutend ist auch hier, dass über diese Reflexionsfolie, den Lernenden der Wandel transparent gemacht und die aktuellen Potentiale und Herausforderungen dem *Negativbild* gegenübergestellt werden können.

Die Interviewpartner*innen, insbesondere die Lehrenden aus den Bereichen der Ausbildung an Hochschulen und der Fort- und Weiterbildung, sind bereits langjährig im Feld tätig (im Groh bereits seit den 1970/80er Jahren). Sie verfügen daher nicht nur über einen theoretischen Zugang über umfangreiches historisches Wissen über die Entwicklung der Familien-/Bildungspolitik, der Institutionen, der Frühpädagogik, Theorien und Fachkräfte in Deutschland, sondern haben auch umfangreiche lebensgeschichtliche Erfahrungen (biographisches Wissen) im und über das Feld der IBEB (0-3 J.) (vgl. u.a. IP1, Z.8; IP3, Z. 8; IP7, Z. 8; IP8, Z. 6). Vor diesem Hintergrund zeigt sich diese Reflexionsfolie im Datenmaterial sehr deutlich.

6.4.2 Reflexionsfolie: Gegenwärtige Entwicklungen

Für die Planung und Realisierung der Lehr-/Lernprozesse zeigen sich die gegenwärtigen Entwicklungen als Reflexionsfolie primär in dreierlei Hinsicht als relevant: 1) für die Aufarbeitung von Erneuerungen im Bereich der didaktischen Realisierung von Lehr-/

Lernprozesse, 2) um die Lehre kontextualisiert am neusten Wissens-/Erkenntnisstand auszurichten und 3) für die gegenwärtige Auswahl und Einordnung zu erarbeitender Themen/Theorien. Bedeutend ist, dass diese beispielsweise auch aus Entwicklungen abgeleitet werden müssen, die gar nicht Primär mit dem Feld der IBEB (0-3 J.) in Verbindung stehen. Große Anforderungen an das Feld können auch über gesellschaftliche/politische Entwicklungen und jene angrenzender Disziplinen und Profssionen gestellt werden, wenn diese bedeutsame Impule für Veränderungsprozesse setzen. Wie von einer Lehrenden rückblickend, über die Auswirkungen der PISA-Studie, beschrieben wird:

„Also, das war wirklich WINZIG und das ist ja eigentlich wirklich erst anders geworden mit der Etablierung dieser ersten Studiengänge, man führt das immer, das ist ja immer, wenn man etwas darüber liest, heißt es immer, durch den Pisa-Shock hat man sich eben auf den Kindergarten berufen, warum das eigentlich so sein muss, konnte mir noch nie jemand erklären, weil die, diese Pisa-Studie war ja nun nicht gerade mit sehr jungen Kindern gemacht und sie haben auch nie retrospektiv irgendwie gefragt, außer später dann, ob diese Kinder in den Kindergarten gegangen sind oder nicht, aber das ist natürlich ein sehr ähm sehr weiches Maß für so etwas wie Einfluss von Kita, aber trotzdem war das dann plötzlich in der gesellschaftlichen Diskussion und dadurch hat die Frühpädagogik sicherlich noch einmal eine bestimmte Aufmerksamkeit bekommen und dann durch diese Idee, dass auch die Ausbildung von Fachkräften mal angeschaut werden sollte, dadurch ist glaube ich sehr sehr viel passiert“ (IP3, Z. 8).

In dem ausgewählten Datenbeispiel reflektiert die Lehrende (Professorin), wie eine „aktuelle Entwicklung“ die keine primären Berührungspunkte zum Feld der IBEB (0-3 J.) hat, durch die entstandenen Diskussionen und Dynamiken u.a. in Politik und Gesellschaft, auch zu einem Nachdenken über die Ausbildung von Fachkräften in diesem Bereich geführt hat. Damit wird deutlich, dass der Einsatz dieser Reflexionsfolie beispielsweise zentral sein kann, um aus dem Feld der Aus-/Fort-/Weiterbildungen für den Bereich der IBEB (0-3 J.) heraus, z. B. fachfremde und gesellschatliche Entwicklungen möglichst frühzeitig zu erkennen um ggf. mögliche Auswirkungen abzuschätzen, gemeinsam mit den Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte inhaltliche Weiterentwicklungsbedarfe der Ausbildungen sowie Fort-/Weiterbildunden zu entwickeln und um ggf. auch selbst (mit-)gestaltend tätig werden zu können. Im Interviewmaterial werden hier beispielsweise die Themen: Umgang mit verschiedenen Kulturen, Interkulturalität und Migration als aktuell bedeutsame Themenbereich angeführt (vgl. IP3, Z. 16; IP6, Z. 14). Eine Lehrende (Professorin) begründet, dass das Thema Migration ein wichtiges Thema ist, *„was in Zukunft eine ungeheure Bedeutung auch spielen wird und gerade für dieses Thema ist es natürlich [...] wichtig, pädagogische Kontexte so zu gestalten, dass sie auch (...) einladend sind für Kinder und Familien mit Migrationshintergrund“* (IP6, Z. 14). Eine weitere Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) argumentiert etwas offener, dass die Frühpädagogischen Fachkräfte heute *„in der Lage sein müssen, mit einer großen Heterogenität von Entwicklung auch umzugehen“* (IP4, Z. 28). Auch neue Entwicklungen aus der Praxis heraus (vgl. IP7, Z. 8) sollten wahrgenommen und in ihren Potentialen eingeschätzt sowie ggf. in Aus-, Fort-

und Weiterbidlgnen aufgenommen werden (siehe Kap. 6.2). Im Interviewmaterial beziehen sich die Lehrenden beispielsweise explizit auf aktuelle Forschungsergebnisse und Ansätze für die IBEB (0-3 J.), sowie auf fachbezogene und gesellschaftliche, politische Entscheidungen bzw. deren Impulse und Auswirkungen für das Feld. Benannt werden u.a. Änderungen im Datenschutz (vgl. IP14, Z. 24) oder die Entscheidung zum quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze (vgl. IP16, Z. 13). Im Bereich der Didaktik beziehen sich die Lehrenden explizit auf neue Ansätze, Lehr-/Lernmethoden und z. B. Apps für Lehr-/Lernkontexte (vgl. IP11, Z. 18, siehe Kap. 6.3.1). Die Reflexionsfolie der „Gegenwärtigen Entwicklungen“ kann/sollte im Kontext der Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.) für alle Realsierungsebenen (siehe Kap. 6.1) eingesetzt werden.

6.4.3 Reflexionsfolie: Theorie und Praxis vernetzen

Eine Reflexionsfolie, die sich zur Fokussierung der Lehr-Lernprozesse in allen Interviews gezeigt hat, ist die Möglichkeit einer Gestaltung der „Theorie-Praxis-Vernetzung“. Die Vernetzung von Theorie¹⁵³ und Praxis ist für Lehrende ein zentrales Gestaltungselement, unabhängig von dem Schwerpunkt/Thema, der Stufe, dem Niveau und dem zeitlichen Umfang der Ausbildung oder der Fort-/Weiterbildung. Der zentrale Stellenwert der Reflexionsfolie wird über die vielfältigen Strategien und Ansätze deutlich, die von den Lehrenden verfolgt/eingesetzt werden (vgl. Kap. 6.3.1). Zur Beschreibung des Charakters/Verhältnisses bzw. eines Ineinanderarbeitens von Theorie und Praxis verwenden die Lehrenden verschiedene Bezeichnungen, wie beispielsweise der „*Theorie-Praxis-Bezug*“ (IP10, Z. 38), ein „*Theorie-Praxis-Transfer*“ (IP2, Z. 14), eine „*Verflechtung*“ (IP7, Z. 49), eine „*Verknüpfung*“ (IP4, Z. 28), die „*Rückkoppelung in die Praxis*“ (IP5, Z. 51), eine „*Verbindung von Theorie und Praxis*“ (IP7, Z. 2) oder auch, dass eine „*Verknüpfung gemacht wird von Theorie und Praxis, diese Verzahnung*“ (IP7, 53). Wie im Kap. 6.3 aufgezeigt wird, ist es für die Lehrenden zentral, dass das erarbeitete Wissen/die Erkenntnisse in die Handlung und Haltung der Lernenden überführt und in die Praxis hineingearbeitet werden kann (vgl. IP1, Z. 10, 16; IP3, Z. 30, 37; IP12, Z. 18; IP13, Z. 30; IP15, Z. 10, 12, 16). Als bedeutend für eine gelingende Realisierung dieses Prozesses wird in der Ausbildung dabei u.a. die Art der strukturellen Einbindung der Praxisphasen deutlich hervorgehoben. Die Lehrerinnen an Fachschulen und Lehrende an Hochschulen stellen heraus, dass die curriculare Einbindung der Praxisphasen in die Ausbildung/dem Studium unmittelbar auf die zu gestaltenden Lehr-Lernprozesse und die Möglichkeiten einer Vernetzung von Theorie und Praxis einwirken (vgl. IP1, Z. 16, 20, 22; IP2, Z. 32; IP17, Z. 16). Eine große Rolle spielt ergänzend der zeitliche Umfang der Praxisphasen und die Begleitung durch die Lehrenden und die Mentor*innen/Anleiter*innen aus der Praxis (vgl.

¹⁵³ Zu berücksichtigen ist, dass „Theorie“ in diesem Zusammenhang häufig als begriffliche Klammer verwendet wird die: (klassische) Theorien, Pädagogische Ansätze ebenso wie neue Forschungsergebnisse fassen kann.

Kap. 6.3.1/4; IP6, Z. 8). In dem nächsten Interviewauszug beschreibt eine Lehrende (Professorin) spezifische Herausforderungen im Kontext der Praxisbegleitung:

„Also Fragen, die etwas anregen, etwas in Gang setzen, einen Prozess in Gang setzen können. (...) bei dem Bereich der Praxisbegleitung und ich denke, dass die Leute, die da lehren, dass die im Grunde das ganze Wissen und die Kompetenzen aus den Bildungsbereichen, aber auch aus Erziehung, Sozialwissenschaften, der Psychologie brauchen! Und in dem Augenblick vernetzen müssen, wenn sie zum Beispiel mit Studierenden eine gestaltete Lernsituation betrachten und reflektieren und das ist WAHNSINNIG anspruchsvoll. Und das ist sehr schwierig, das zu gestalten, wenn man im Grunde an all den Stellen eigentlich Leute haben muss, die sich sehr breit mit allen Themen auch schon beschäftigt haben. Und das halte ich aber für absolut grundlegend, weil sonst, das Wissen, also ein Theoriewissen singular bleibt und nicht auf den Kontext bezogen werden kann“ (IP6, Z. 18).

Spezifiziert wird, dass die Lernenden in der Praxis mit dem Theoriewissen arbeiten können müssen und beispielsweise in der Lage sein sollten, dieses auf konkrete *Kontexte* zu beziehen. Unterstützung sollten sie dabei von den Lehrenden über die Einbindung einer Praxisanleitung erhalten, die (ebenso wie die Lernenden) vor der *anspruchsvollen* Herausforderung stehen, *im Grunde das ganze Wissen und die Kompetenzen* haben und flexibel einsetzen können zu müssen (vgl. Kap. 6.3.1/3 Lernsituationen gestalten). Als bedeutend für eine gelingende Realisierung wird die *Vernetzung in dem Augenblick* herausgestellt. Die „Theorie und Praxis vernetzen“ wurde als Bezeichnung der Reflexionsfolie (Kategorie) in Anlehnung an das Datenbeispiel (in-vivo) ausgewählt, da *vernetzen*, die in Kap 6.3.1 herausgearbeiteten Strategien bei der Auswahl der Lehr-/Lernmethoden und Ansätze für die Gestaltung/Realisierung der Lehr-/Lernprozesse der Lehrenden, auch bildhaft, sehr gut erfasst. Bedeutsam ist, dass die Vernetzung in allen Lehr-/Lernsituationen angestrebt wird (werden sollte). Neben der Vernetzung im Kontext der Praxisphasen werden exemplarisch auch der Bedarf und die Ansätze einer Vernetzung von Theorie und Praxis über Übungen, handlungsorientierte Lernsituationen, innerhalb eines Vortrages oder auch im Kontext der (Selbst-)Reflexionsprozesse argumentiert (vgl. jeweilige Abschnitte unter Kap. 6.3.1).

Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) stellt beispielsweise heraus, dass ihr bei dem Besuch von Weiterbildungen bereits aufgefallen ist, dass es *grandiose, theoretisch sehr fitte Leute gibt*, die allerdings ihre Theorie nicht an die Teilnehmer*innen *bringen können* und mahnt an, dass in der Lehre immer ein reflexiver Moment integriert werden sollte, an dem die*der Lehrende sich fragen muss: „*habe ich das jetzt auch wirklich irgendwo verankert. Ist ein Teil [der Lernenden] wenigstens davon soweit, dass diejenigen sagen: o.k. das, was ich jetzt nicht verstanden habe, das suche ich mir dann aber nochmal oder versuche mir das dann nochmal selber anzueignen*“ (IP12, Z. 26). Dadurch kann eine Grundlage geschaffen werden, von der ausgehend die erarbeitete Theorie von den Lernenden auch (begleitet/eigenständig) in die Praxis überführt werden kann. Eine weitere Interviewpartnerin (Fort-/Weiterbildnerin) erklärt ihren positiven Eindruck über die Strategie einer Theorie-Praxis-Verzahnung, die ihr eine Kollegin beschrieben hat:

„Ich finde, es muss eine ganz klare Verflechtung geben. Und so wie die Kollegin gesagt hat aus Australien. Es gibt da gar kein Theorieseminar ohne Praxisanteile! Alle die studieren, sind auch in der Praxis und müssen aus der Praxis etwas einbringen in die Theorieseminare, die müssen das, was sie da hören, verbinden mit dem, was sie in der Praxis sehen oder was sie selber machen und das, das können ja immer ganz kleine Sachen sein. Das muss ja nicht ein riesen Ding sein, aber nur so denke ich, kann dieses Verständnis sich entwickeln und auch als Haltung oder Habitus, wie das so schön heißt. Dass man, anders gucken/. Dass man den eigenen Horizont erweitert. Also das ist mir in all den Sachen, die ich gemacht habe, zu Beobachtung, den Beobachtungsstudien, das ist mir klar geworden, das eigene Repertoire erweitern im Hinblick darauf, was mir überhaupt auffällt, was ich überhaupt in den Blick nehmen kann, was ich überhaupt denken kann und da habe ich jetzt viele Chancen gehabt. Da hat sich viel entwickelt [lacht], deswegen weiß ich auch, dass das möglich ist. Aber natürlich dauert das und ich habe das jetzt in 30 Jahren Berufserfahrung mit Theorie-Praxis-Forschungsprojekten gemacht und auch immer mit einer neugierigen Haltung. (...) Und ja aber so eine neugierige Haltung, das kann sich auch entwickeln bei denen, die so nicht aufgewachsen sind. Ich bin so auch nicht aufgewachsen, ich habe auch gelernt, man macht das, was einem gesagt wird und stellt keine Fragen. (...) Aber dann wird es langweilig“ (IP7, Z. 49).

Herausgestellt wird neben den Potentialen einer ausbildungsbegleiteten/-integrierten Praxisphase, dass die Ansätze einer Vernetzung, *Verflechtung* von Theorie und Praxis vielfältig in die Lehre integriert werden können und es beispielsweise *auch immer ganz kleine Sachen* sein könnten, wenn diese kontinuierlich eingebunden werden. Unter Rückgriff auf die eigene Biographie wird ergänzend argumentiert, dass die Entwicklung *einer neugierigen Haltung* als Grundlage gesehen wird, um die eigene Haltung/den eigenen Horizont berufsbegleitend weiterzuentwickeln. In der abschließenden Passage wird nachdrücklich darauf verwiesen, dass Lernende diese Haltung als Grundlage entwickeln (können) müssen (vgl. ebd.). Anschlussfähig an die Argumentation zu Beginn der Sequenz ist der Verweis einer Lehrenden (Professorin) auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen bzw. auf die Studienzeit verteilten, jeweils begleiteten, Praxisphase, „(...) *damit auf jeder neuen Stufe des Wissens wieder die Schleife gesucht wird in die Praxis hinein und wieder aus der Praxis neue Fragen auch an die Wissenschaft gestellt werden! Weil, ja die Studierenden dann auch hungrig wieder in die Theorie reingehen! (...) dass es wirklich zirkulär geht*“ (IP6, Z. 22). Übertragen auf die Möglichkeiten der Fort-/Weiterbildungen zeigt sich auch vor dem Hintergrund dieses Arguments, dass die Angebote, die über einen längeren Zeitraum verlaufen, deutlich bessere Potentiale und Voraussetzungen für die Gestaltung und Unterstützung der Lernprozesse bieten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Interviewpartner*innen in der Regel alle Ansätze und Lehr-/Lernmethoden für die Gestaltung einer Aus-, Fort-/Weiterbildung vor der Reflexionsfolie für eine möglichst gelingende Unterstützung der Vernetzung von Theorie und Praxis auswählen.

6.4.4 Reflexionsfolie: Konkrete Praxis der Lernenden

Die Notwendigkeit einer Offenheit der Lehr-Lernprozesse für eine Individualisierung wird mit einem Fokus auf die je konkrete Praxis der Lernenden für die Ausbildungen

(Praxisphasen) und insbesondere in Fort- und Weiterbildungen aus dem Material deutlich. In Kap. 6.3 wurde aufgezeigt, dass die Realisierungsebene der Praxisinstitutionen auch direkt über die Person des Lernenden in einem unmittelbaren, wechselseitigem Zusammenhang mit den Lehr-Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen steht. Da die Vernetzung von Theorie und Praxis im Fokus bei der Planung steht, werden die Praxen, in denen die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) tätig sind, über vielfältige Ansätze und Lehr-/Lernmethoden in die Lehr-/Lernprozesse explizit eingebunden (z. B. im Kontext von Beobachtung, Videographie, Selbstreflexion, Aufgabenstellungen für die Praxis). Auch implizit können die Praxisinstitutionen bei den Lernenden, über die dort gemachten Erfahrungen, in die Lehr-/Lernprozesse einwirken. Um diese Erfahrungen aufzuarbeiten, wählen die Lehrenden beispielsweise Ansätze wie Biographiearbeit und Selbstreflexion (siehe Kap. 6.3.1). Eine Lehrende (Professorin) verweist beispielsweise darauf, dass die Lernenden sich ihr Wissen über Beobachtungsverfahren und Dokumentationen im Studium erarbeiten und dieses über Aufgaben und Übungen auch in ihrer Praxis anwenden sollen, parallel dann aber auch in der Praxis ggf. auf ganz andere Verfahren oder Umgangsformen mit einem Verfahren treffen, die dann wiederum in die Lehr-/Lernprozess eingebunden werden können (müssen) (vgl. IP6, Z. 12). Darüber hinaus können die Lernenden einer Lerngruppe in den Praxisphasen, beispielsweise bei der Erprobung eines Verfahrens, sehr unterschiedliche Erfahrungen machen. Eine Lehrende beschreibt ihre Praxiserfahrungen: *„Unter vergleichbaren Bedingungen erkennt man doch ganz unterschiedliche Arbeitsweisen, (...) und man kommt in ganz unterschiedliche sage ich einmal klimatische Bedingungen wenn man rein kommt. Das ist wirklich total spannend“* (IP4, Z. 34). Im Weiteren wird formuliert, dass es auch *genauer hingeschaut* werden könnte, was beispielsweise ruhige von sehr unruhigen Kindertageseinrichtungen unterscheidet, die Aufarbeitung und Einbeziehung der Rahmenbeding ist zentral für die Lehr-/Lernprozesse (IP4, Z. 34). Vernetzungsbedarfe werden von Lehrenden beispielsweise auch bei der Erarbeitung des Themas Raum/Raumgestaltung formuliert. Auch in diesem Themenbereich treffen die Lernenden in der Praxis Entscheidungen bzw. arbeiten die Frühpädagogischen Fachkräfte in der Praxis teilweise unter anderen Bedingungen, als in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen, vorhandenen Theorien und best practice Erfahrungen erarbeitet wird (vgl. IP2, Z. 24; IP14, Z. 12, 16). An diesem Beispiel kann exemplarisch der bedeutende Zusammenhang zur Reflexionsfolie der „Einrichtungsstrukturen und Gestaltungsprozesse für Veränderungen“ aufgezeigt werden. Damit die Lehrenden die Lernenden darin unterstützen können, die erarbeiteten Kompetenzen auch in die Praxis einbringen und in die eigene Handlung überführen zu können, ist es bedeutend, dass die Lehrenden gemeinsam mit den Lernenden aufdecken/erarbeiten, welche Strategien und Ansätze die Lernenden in ihren Praxen einsetzen bzw. verfolgen können/müssen, um beispielsweise räumliche Veränderungen zu realisieren (vgl. Kap. 6.4.5). An dieser Stelle wird im Datenmaterial die Verknüpfung zu den Fokussierungen der Lehrenden auf Ansätze und Lehr-/Lernmethoden sehr deutlich, die die Lernenden darin unterstützen, ihr eigenes Wissen z. B. an Kolleg*innen weiterzugeben oder in einer fachlichen Argumentation mit der Leitung oder dem Träger einer Einrichtung

zu vertreten (vgl. Kap. 6.3.1). Über das bewusste Einbeziehen der Reflexionsfolie „die je konkrete Praxis der Lernenden“ können die Lehrenden eine gelingende Vernetzung von Theorie und Praxis in den Aus-, Fort-/Weiterbildungen unterstützen. Darüber hinaus kann die Reflexionsfolie auch als logische Ergänzung der Ansätze gesehen werden, um das Ziel, die Lehr-/Lernprozesse, Lernarrangements „so praxisbezogen wie nur möglich“ zu gestalten, zu unterstützen.

6.4.5 Reflexionsfolie: Systematische Gestaltungsprozesse für Veränderungen in den Praxen der IBEB (0-3 J.)

Einhergehend mit der Erarbeitung der je individuellen Praxisebene einer*s Lernenden zeigen sich auch die Ressourcen und die vorhandenen/systematischen Gestaltungsprozesse einer Einrichtung, Veränderungen zu ermöglichen/zuzulassen; beispielsweise in den Einrichtungsstrukturen (z. B. Änderungen am Raumkonzept, im Zeitkonzept, im Essenskonzept oder im Hygienekonzept, etc.), als besonders bedeutsam für gelingende Lehr-/Lernprozesse der Lernenden (Handlungskompetenz) und die Weiterentwicklungsprozesse der IBEB (0-3 J.). Insbesondere wenn es darum geht, ob und mit welchen Möglichkeiten/Freiheitsgraden die Lernenden, Impulse aus der Theorie bzw. der Aus-, Fort-/Weiterbildung in ihre Praxis einbringen können. Die Anforderungen an die Lehrenden, die beiden Reflexionsfolien „Konkrete Praxis der Lernenden“ und „Systematische Gestaltungsprozesse für Veränderungen (...)“ im Kontext der Gestaltung von Lehr-/Lernprozesse zu erarbeiten, steigen parallel zur Anzahl der Teilnehmer*innen/Lernenden in einer Lerngruppe, da sich über diese auch die Anzahl der individuell zu erarbeitenden Praxen entsprechend diversifiziert.

In dem Material wird von den Interviewpartner*innen in unterschiedlichen Erzählzusammenhängen expliziert, dass die Arbeitsweisen der Einrichtungen/Träger unmittelbar auf den Lernprozess der Lernenden Einfluss nehmen können, insbesondere wenn es darum geht, etwas neu Erarbeitetes auch in der Praxis zu erproben und damit in die Handlungskompetenz überführen zu können. Es zeigt sich, dass es nach Einschätzung der Lehrenden für den individuellen Erfolg der Lehr-/Lernprozesse ein entscheidendes Moment ist, ob die Lernenden überhaupt die Möglichkeiten, die Gestaltungsspielräume haben, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung theoretisch erarbeiteten Inhalte auch in die Praxis einzubringen. Benannt werden zum Beispiel die Veränderung von Räumen, eine Weiterentwicklung/ein Neudenken der Angebotskultur oder beispielsweise die Erprobung von Ansätzen der Beobachtung (vgl. IP2, Z. 24; IP6, Z. 12; IP7, Z. 22; IP14, Z. 12, 16; IP15, Z. 52). Implizit wird die Notwendigkeit dieser Reflexionsfolie von den Lehrenden in ihrer Bedeutung gestärkt durch den dringenden Bedarf einer qualitativen Weiterentwicklung der vorhandenen Praxis. Dieses benötigt nicht nur eine grundsätzliche Offenheit der Leitung und der Kolleg*innen für Veränderungsprozesse, sondern darüber hinaus auch Strategien der Träger/Institution/Leitung, wie die Kolleg*innen neue Erkenntnisse zum Beispiel aus Aus-, Fort- und Weiterbildungen in das Team/die Praxis übertragen können (vgl. IP3, Z. 37;

IP12, Z. 14). Eine Lehrende führt in diesem Kontext an, *„wenn ich zwei Erzieherinnen habe, die dann nachher mit ihrem Wissen in eine Einrichtung kommen und dann an der Leitung scheitern, wird wenig transferiert (IP12, Z. 14). Es wäre daher ein großer Bedarf da, dass mindestens ein Modul für Leitungen in eine Fort-/Weiterbildung integriert wird, damit diese mit ins Boot geholt werden können (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit einer im Kontext der Lehre gemeinsamen Aufarbeitung der Einrichtungsstrukturen und Gestaltungsprozesse für Veränderungen, der jeweiligen Praxen der Lernenden, wird überwiegend implizit im Material als Bedarf deutlich. Mit den Lernenden müsste eine Aufarbeitung möglicher Ansätze und Strategien erfolgen, wie in ihrer je konkreten Praxis/Einrichtung Veränderungsprozesse, auch größere (z. B. Einrichtungsstrukturen), realisiert werden können um Veränderungen auf der Grundlage neu erarbeiteter Erkenntnisse einleiten/realisieren zu können.*

Es ist ein übergeordnetes Ziel der Lehrenden, Veränderungsprozesse im eigenen Handeln und Denken der Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) zu initiieren und damit einhergehend auch die Praxen der IBEB (0-3 J.) weiterzuentwickeln (vgl. IP1, Z. 32; IP3, Z. 37; IP4, Z. 24, 34; IP9, Z. 12; IP16, Z. 35). Im Bereich der Fort-/Weiterbildung stellen die Lehrenden auch jene Formen als besonders unterstützend heraus, die mit dem gesamten Team einer Einrichtung, als „Qualifizierung on the Job“ realisiert werden (vgl. IP1, Z. 32). So wurde die Erfahrung gemacht, dass kurze Fortbildungen, die einzelne Erzieher*innen besuchen, höchstens diese selbst davon profitieren könnten, selten aber der Transfer in das Team/die Einrichtungen gelinge (IP4, Z. 24). Es wird als zentral beschrieben, dass die Fort-/Weiterbildung in der Einrichtung realisiert wird: *„Vor Ort, wo auch tatsächlich gleich zu sehen ist, wie es dort aussieht, wie die Dynamik im Team ist, und so weiter. Dass also das ganze Team daran beteiligt ist“ (IP4, Z. 24). Für die Entwicklung einer Einrichtung wird ein sehr systematischer Ansatz als zielführend skizziert:*

„Das sehr systematisch anzugehen. Also durch Teamleitung, durch Teambesprechung, durch Fallbesprechung, durch Supervision, durch diese Bereiche in Verbindung mit Weiterbildung, also eine richtige Fortbildungsplanung zu machen, im Team. Also da zu gucken, was wird gebraucht und das auch systematisch mit dem Team zusammen zu entwickeln. Also zu planen und auch sich reinzuholen sozusagen in die Einrichtung. Das würde ich denken, das müsste viel systematischer gemacht werden“ (IP1, Z. 32).

Unterstützend sieht ein Lehrender auch die Leitung einer Einrichtung in der Verantwortung, die Lernenden (Frühpädagogischen Fachkräfte) dazu zu *motivieren, dass „Elemente aus frühpädagogischer Forschung usw. in die Praxis wirklich einfließen“ (IP16, Z. 35). Auch im Kontext der je individuellen Einrichtungsstrukturen und gelebten/initiierten Gestaltungsprozesse für Veränderungen ist die Aufarbeitung der generellen Ressourcen einer Einrichtung (Strukturen, finanzielle Ressourcen, Personal, Möglichkeiten für Vor-/Nachbereitungen) für Lehrende zentral, da dieses neben den persönlichen Kompetenzen und der Engagiertheit der Fachkräfte, zentrale und einwirkende Aspekte sind,*

insbesondere wenn es um größere, auch konzeptionelle Veränderungen geht (vgl. IP5, Z. 70, 72).

6.5 Transparenz schaffen im Prozess einer Weiterentwicklung des Feldes

Transparenz schaffen im Prozess einer Weiterentwicklung des Feldes	<p><i>In einer Aus- oder Fort- und Weiterbildung müssen für das Feld grundlegende sowie für den jeweiligen thematischen Schwerpunkt (z. B. Reggiopädagogik, Spiel oder Pflege) spezifische Implikationen und Zusammenhänge aufgearbeitet/aufgedeckt werden. Im Material zeigen sich acht zentrale und ineinandergreifende Facetten, die Lehrende, je unterschiedlich kontextualisiert, explizieren. Über das kontinuierliche Aufdecken und das Schaffen von Transparenz im und über das Feld der IBEB (0-3 J.) sowie die eigenen Rollen und die Perspektiven der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.), können sie (die Lehrenden) nicht nur die Lernenden dabei unterstützen, diese zu reflektieren und bewusst zu berücksichtigen, sondern dadurch, gemeinsam mit den Lernenden, auch parallel an einer Weiterentwicklung des Feldes arbeiten.</i></p>	Ausbildung, Fort- und Weiterbildungen
		Theorie(-bildung)
		Forschung(-sorientierung)
		(Kooperations-) Netzwerke
		Initiator*innen
		(Ein-)Wirkende Konstruktionen
		Abstimmungsprozesse

Tab. 16 Kategorie "Transparenz schaffen (...)" mit ihren Ausprägungen

Im Interviewmaterial zeigen sich überwiegend acht verschiedene Facetten/Foki der Notwendigkeit „Transparenz zu schaffen“ im und über den Prozess einer Weiterentwicklung des Feldes (IBEB 0-3 J.). In Aus-, Fort-/Weiterbildungen können Lehrende zum Beispiel im Erarbeitungsprozess feldbezogener Entwicklungen (z. B. quantitativer Ausbau der Betreuungsplätze, Veränderungen der Ausbildungsmöglichkeiten Frühpädagogischer Fachkräfte), einzelner Theorien/Themen (Reggiopädagogik, Ansätze der Beobachtung) oder Diskursstände (z. B. Qualität in der IBEB (0-3 J.), vgl. IP8, Z. 26) einen Fokus setzen auf die Offenlegung von:

- notwendigen/erfolgten Abstimmungs-/Aushandlungsprozessen
zwischen den Realisierungsebenen z. B. innerhalb der Gesellschaft, der Profession und Disziplin, mit den angrenzenden Professionen und Disziplinen, mit/unter Trägern der IBEB (0-3 J.), Bildungsträgern, Politik, Recht (vgl. IP2, Z. 24; IP5, Z. 6; IP6, Z. 12; IP14, Z. 16)
- (ein-)wirkenden Konstruktionen/Elementen
z. B. Mütterlichkeit, das ideale Bild von früher Kindheit, ein ideales Bild von Betreuung in den ersten Jahren, Frauenberufe, lebenslanges Lernen, Negativimage

Krippe, Prozesse der Aus-/Abwertung, die eigene Biographie (vgl. IP1, Z. 16; IP3, Z. 41; IP4, Z. 12; IP8, Z. 42 IP12, Z. 22)

- Initiator*innen für Veränderungsprozesse (und Diskurse)
*z. B. Stiftungen, JFMK, DGFE, Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit, Fachberatung, das DJI, nifbe, Gewerkschaften, Einzelpersonen z. B. Wissenschaftler*innen, Lehrende, Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.), Fort-/Weiterbildner*innen, Forschungsergebnisse, Verlagswesen/Publicationen, Träger der IBEB (0-3 J.) (vgl. IP1, Z. 46; IP6, Z. 6,32; IP7, Z. 8)*
- beteiligte und in einem Prozess einzubeziehende (Kooperations-) Netzwerke
z. B. bundes-/regionale Netzwerke¹⁵⁴, Fachgesellschaften, Arbeitskreise, trägerspezifische Arbeitsgruppen (vgl. IP1, Z. 32; IP3, Z. 29; IP6, Z. 20; IP13, Z. 44).

Indem diese einwirkenden Prozesse, Akteur*innen, Elemente und Diskurse transparent gemacht werden, können Entwicklungen und vermeintliche Zufälligkeiten systematisch kontextualisiert und die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.)/Lernenden darin unterstützt werden, ihre eigene Rolle im Weiterentwicklungsprozess des Feldes zu identifizieren und aktiv zu vertreten/gestalten (vgl. IP1, Z. 10). Elementar ist in diesem Zusammenhang, dass es im Feld durchaus Abstimmungs-/Aushandlungsprozesse gibt, die im Prozess und in ihren Effekten auch für die Lehrenden selbst undurchsichtig sind, wie ein Lehrender (Professor) in dem nachfolgende Interviewabschnitt beschreibt:

„Ich finde das zurzeit schwer abschätzbar. Also gerade im Kontext der DQR Debatte. Und zwar nicht jetzt um die Frage Fachschule, Fachhochschule auf Level sechs. Oder nicht. (...) Also ich traue mich da zurzeit überhaupt nichts zu prognostizieren. Die Player, die da alle beteiligt sind. Mir ist überhaupt nicht klar, wer da gerade für was entscheidet. Jetzt bei der gerade zurückliegenden Entscheidung, die Fachschulen wahrscheinlich in Level sechs einzugruppieren, ist letztlich fast ausschließlich eine Folgehandlung, dass unser Berufszweig, ich sag mal im Kontext der Diskussion um berufliche Bildung, mit reingerutscht ist. Das heißt, man kann zurzeit überhaupt nicht absehen, aus welchen Entwicklungen heraus, sich das Feld verändert. Das heißt, es können ganz fremde Entwicklungen sein, die mit unserem Berufsfeld überhaupt nichts zu tun haben“ (IP17, Z. 29).

Am Beispiel des Entwicklungs-/Aushandlungsprozesses zum DQR im Jahr 2012 (Einführung 2013) wird verdeutlicht, wie das Feld der Aus-, Fort-/Weiterbildungen grundlegend durch Aushandlungsprozesse beeinflusst wird, die über *Player* ausgehandelt werden, die jedoch die primäre Interessen des Feldes nicht vertreten (können). Mit der Formulierung: „*Mir ist überhaupt nicht klar, wer da gerade für was entscheidet*“ (ebd.), wird kritisch auf die Intransparenz der Prozesse verwiesen. Bedeutsam ist, dass die Lehrenden selbst vor der Herausforderung stehen (siehe Kap. 6.1/Anforderungen, die auf die Lehrenden einwirken), sich diese Transparenz zu erarbeiten, bevor diese in die zu gestaltenden Lehr-/Lernprozesse eingearbeitet werden können. An dem ausgewählten Zitat wird deutlich, dass die Ausprägungen der Kategorie eng zusammenwirken. Im Kontext des

¹⁵⁴ Konkret benannt wird zum Beispiel das Netzwerk „Fortbildung: Kinder bis drei“ (vgl. IP1, Z. 28).

Beispiels sollten für das *Schaffen von Transparenz* mindestens die erfolgten Abstimmungs-/Aushandlungsprozesse aufgedeckt und in Relation zu den eigentlich, aus der Perspektive der Aus-/Fort-/Weiterbildungen, notwendigen Abstimmungs-/Aushandlungsprozesse gesetzt werden. Auch eine Transparenz über die Initiator*innen dieser Veränderungsprozesse sowie die Aufarbeitung der (ein-)wirkenden Konstruktionen und Elemente sind bedeutsam, um die Entwicklungen für das Feld der IBEB (0-3 J.) einzuschätzen¹⁵⁵. Von einer Lehrenden (Professorin) wird ein weiteres Beispiel für die konkrete Praxisebene formuliert:

„Die praxisrelevante Literatur ist quasi unüberschaubar, wenig strukturiert und folgt keiner fachlich stringenten Begriffsstruktur, anders als in vielen anderen Bereichen. Also ich mach das mal an einem Beispiel fest. Es gibt jetzt die berechtigte Idee, dass der Bereich der Elementarpädagogik durchaus einer gewissen didaktischen Aufbereitung bedarf. Die Literaturlage dazu ist sehr unterschiedlich, auch auf höchst unterschiedlichem qualitativem Niveau. Und die Entscheidung darüber, welche fachliche Literatur jetzt noch am Markt implementiert wird, übernehmen mehr oder weniger die Fachredaktionen der Verlage. (...) Das heißt die Fachliteratur ist für (...) eine Kollegin, die mit einer fachschulischen Qualifikation seit vielen Jahren im Beruf ist, im Prinzip nicht sondierbar auf tauglich oder untauglich. Weil ihr die begriffliche Struktur, die sich in den letzten Jahren durchaus ja herausgebildet hat, nicht in der Systematik zur Verfügung steht, als dass sie diese Fülle an Praxisliteratur ordnen könnte“ (IP9, Z. 19).

Nachdrücklich verwiesen wird in diesem Beispiel auf die notwendige/fehlende Transparenz für die Fachkräfte; beispielsweise über die theoretischen Bezüge und eine ggf. wissenschaftliche Fundierung der Publikationen. In einer weiteren Passage wird konkretisiert, dass die Transparenz im Bereich der Literatur/Veröffentlichungen für die Fachkräfte unterstützt werden könnte, wenn diese z. B. auch Angaben zu *Grundhaltungen* oder „*Informationen darüber enthalten, auf welchem Niveau sich die jeweilige Literatur verortet*“ (vgl. ebd., siehe Kap. 6.3.1/Kritischer/reflektierter Umgang mit Theorien und Forschungen). Über die kritische Herausstellung der Tatsache, dass die *Fachredaktionen der Verlage als zentrale Entscheidungsträger*innen* gesehen werden, wird u.a. zur Transparenz über die Abstimmungs-/Aushandlungsprozesse im Bereich der fachbezogenen Publikationen gemahnt. Als positiver Ansatz wird in einer anschließenden Passage, die Etablierung der wissenschaftlichen Zeitschrift „Frühe Bildung“ benannt, deren Beiträge einem Peer-Review-Verfahren unterzogen werden (vgl. ebd.).

Im Bereich der Ausbildungen an Fachschulen und Hochschulen sowie der Angebote von Fort- und Weiterbildungen sind die Facetten der Strategie „Transparenz schaffen“ auf die Schwerpunkte Curricula/Inhalte (vgl. IP13: 40; IP9, Z. 42), Anrechnung und Anerkennung von Leistungen (vgl. IP5, Z. 92; IP12, Z. 22) sowie die Transparenz über vorhandene

¹⁵⁵Die Interviews wurden in der bereits begonnenen Herausbildungs- und Weiterentwicklungsphase des Feldes IBEB (0-3 J.) durchgeführt (2011/2012). Vor diesem Hintergrund sind einige Forderungen der Interviewpartner*innen, vor den erfolgten Gestaltungsprozessen für Durchlässigkeiten zwischen den Bildungsebenen und dem Entwicklungsprozess bis zur Realisierung des Gute-KiTa-Gesetzes sowie der Reflexionsfolie aktueller Entwicklungen, neu einzuordnen.

Angebote auf dem Aus-, Fort-/Weiterbildungsmarkt mit einem Schwerpunkt im Bereich der IBEB (0-3 J.) (vgl. IP9, Z. 12) sowie die Motive/Schwerpunkte der Anbieter und Träger dieser Angebote fokussiert (vgl. IP14, Z. 14). Als übergeordnete Frage wird aus dem Material abgeleitet: *Wo können die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (IBEB 0-3 J.), was, auf welchem Niveau, wie, unter welchen strukturellen Bedingungen, Lernen?* Querliegend argumentieren die Lehrenden auch eine notwendige Transparenz über die Möglichkeiten der Lernenden, einen Übergang bzw. *Durchlässigkeiten* zwischen den Stufen zu gestalten (vgl. IP9, Z. 12, 42; IP16, Z. 35). Ein Lehrender hebt deutlich hervor, dass es für alle Fachkräfte im Feld eigentlich eine Verpflichtung zur Weiterbildung geben müsste und da man bei den Lernenden seiner Erfahrung nach in der Regel *auf vielem aufbauen* kann, wird in diesem Kontext auch problematisiert, dass die Lernenden durch ihr Vorwissen oder ihre Vorerfahrungen unterschiedliche Bedarfe für die eigene Weiterqualifizierung über Fort-/Weiterbildungen haben:

„Man kann auf vielem aufbauen. Aber es müsste, meine ich, eigentlich je nach Person ergänzende Module geben, die sich den vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten anpassen können. Das wäre die Herausforderung! Also nicht alle nach einem und demselben Muster, sondern es müsste, glaube ich so etwas geben, wie eine Verpflichtung zur Fortbildung, wo Inhalte aber individuell gewählt werden können. Auch mit einer Beratung, denn manchmal kommt man ja gar nicht auf Dinge, die man sich selbst nur aussuchen kann. Es müsste, glaube ich, so etwas wie eine Begleitung durch Fortbildung hindurch geben. Aber ich wäre sehr dafür, übrigens ähnlich dem medizinischen System, eine Fortbildungsverpflichtung einzuführen. Das haben wir in Deutschland nicht, also eine Erzieherin kann 20 Jahre, ohne je eine Fortbildung besucht zu haben, tätig sein. Das wäre im medizinischen Bereich völlig undenkbar, auch dort gibt es verpflichtende Punkte, die man erreichen muss pro Jahr oder alle drei Jahre. Das würde ich mir auch für den pädagogischen Bereich wünschen. Es wird nicht vorgeschrieben, welche Fortbildung, darum geht es nicht. Man kann wählen, aber es ist eine Verpflichtung zur Wahl“ (IP16, Z. 13).

Es wird aufgezeigt, dass es sinnvoll wäre, eine individuelle Beratung der Lernenden zu implementieren, um die jeweilig eigenen Bedarfe identifizieren und anschließend die Möglichkeiten der Fort-/Weiterbildung transparent machen zu können. Dieser Bedarf wird auch von weiteren Lehrenden in dem Material deutlich hervorgehoben. Lehrende sehen hier beispielsweise die Fachberatung als Unterstützer*innen und Begleiter*innen der Frühpädagogischen Fachkräfte (IP2, Z. 26, IP6, Z. 32; IP7, Z. 54, 62; IP17, Z. 35). Auch die Wichtigkeit von Kenntnissen über regionale Netzwerke für einen kollegialen Austausch wird im Material angeführt (IP13, Z. 44). Im Bereich der Theorie(bildung) und Forschungsorientierung legen die meisten Lehrenden ebenfalls ein Fokus auf Transparenz (vgl. u.a. IP1, Z. 46; IP7, Z. 8; IP9, Z. 6; IP17, Z. 35). In den Daten wird deutlich, dass es den Lehrenden im Kontext von Aus-, Fort-/Weiterbildungen primär um die reflexive Einordnung der Reichweite und die Anwendbarkeit bzw. das Aufdecken der notwendigen neu zu denkenden Elemente bei einer Übertragung in die Praxis der IBEB (0-3 J.) geht. Im Feld der IBEB (0-3 J.) gibt es hier sowohl Transparenz unterstützende als auch eher verdeckende Entwicklungen. Von Lehrenden wird in diesem Kontext ebenfalls kritisiert, dass bei praxisorientierten Publikationen, die einhergehend mit dem dynamischen Ausbau der Krippenplätze ab 2013 in hoher Anzahl auf den Markt gekommen sind, häufig nicht

sofort erkennbar ist, auf welcher theoretisch (teilgesicherten vgl. IP6, Z. 18; siehe Kap. 6.3.3) oder forschungsorientierten Basis diese entstanden sind (insbesondere für die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte). Eine Lehrende stellt in diesem Kontext positiv z. B. die rahmengebenden Curricula des DJI/WiFF heraus, die zusammenfassend die wichtigen Themen, Theorien und Forschungen zum Feld aufzeigen und die Planung der Lehre unterstützen (vgl. IP4, Z. 20; IP5, Z. 24; P8, Z. 30). Ein weiterer Fokus der Lehrenden ist auf das Aufdecken einer noch notwendigen theoretischen Fundierung der Praxis IBEB (0-3 J.) sowie aktueller Forschungsbedarfe im und über das Feld der IBEB (0-3 J.) gerichtet (vgl. IP9, Z. 14). Eine Lehrende (Professorin) stellt im Zusammenhang mit aktuellen Forschungsbedarfen¹⁵⁶ für das Feld der IBEB (0-3 J.) kritisch heraus, dass ihrer Erfahrung nach Forschung und Forschungsergebnisse keine „hohe Wertschätzung“ erfahren:

„Und leider haben wir, (...) keine besonders hohe Wertschätzung gegenüber fachlicher Expertise aus der Wissenschaft im Bereich der Kindertagesbetreuung. Das heißt also, dass so genannte Feld der Kindertagesbetreuung ist bereitwilliger Konzepte, die wohlklingend sind, zu akzeptieren und misstrauen stärker den wissenschaftlichen Ergebnissen und deren Fragestellungen. Also anders als beispielsweise in der Medizin, in der Physik gibt es keine Expertisen, kein Experteninteresse in diesem Feld und das muss dringend entwickelt werden. Es darf kein Medikament irgendwie auf den Markt kommen ohne so und so viel Studien durchlaufen zu haben, jedes Kind wird mit irgendwelchen Programmen, behelligt die kein Mensch überprüft hat, was sie eigentlich bewirken, ob sie überhaupt irgendetwas bewirken im besten Falle, oder im schlimmsten Falle tun sie das nicht bzw. bei schlechten Programmen im besten Falle und das ein oder andere bewirkt vielleicht etwas, weil die Kollegin, die es umsetzt ein freundlicher Mensch ist. Aber also tatsächlich Programmeffekte sind wenig überprüft“ (IP9, Z. 15).

Im zweiten Abschnitt expliziert sie außerdem die ihrer Meinung nach sehr viel stärker notwendige Prüfung von pädagogischen Programmen und ihrer Wirksamkeit, bevor diese in der Praxis eingeführt werden. Implizit wird darin die Notwendigkeit deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte sich selbst umfangreicher mit wissenschaftlichen Forschungsbefunden auseinandersetzen und kritischer gegenüber den am Markt angebotenen Programmen sein sollten (vgl. ebd.). Das Schaffen von Transparenz über diese Zusammenhänge und eine Transparenz über eine mangelnde Evaluation dieser Programme könnte die Frühpädagogischen Fachkräfte darin unterstützen, die Angebote auf dem Markt zu sondieren. Eine Lehrende stellt als besonders aufzuarbeitenden Aspekt, insbesondere für die Fort-/Weiterbildungen ergänzend heraus, dass den Lernenden zum Beispiel auch transparent gemacht werden muss, welche Bedeutungsgehalte hinter Forschungsergebnissen für die eigene Handlungspraxis stehen. Sie beschreibt, dass Lernende sich teilweise unbeeindruckt zeigen, wenn Forschung beispielsweise Aspekte einer „gelebten Praxis“ bestätigt, hier müssen Lernende ihr Verständnis stärken, dass Forschung in einem solchen Fall die gängige Handlungspraxis wissenschaftlich fundiert und damit auch Argumentations-/Begründungsmöglichkeiten eben jener Handlungspraxen (vor Eltern, einem Träger, etc.) bereitstellt/eröffnet (Potentiale erkennen) (vgl. IP7, Z. 8; IP5, Z. 55).

¹⁵⁶ Weitere Forschungsbedarfe werden zum Zeitpunkt der Feldphase (2011/2012) unter anderem gesehen in den Bereichen: Auswirkungen der IBEB (0-3 J.) im Längsschnitt, Effektforschung (vgl. IP9, Z. 14), ungeordnete Reihung aus Gründen der Anonymisierung.

Bedeutend ist, dass in einer Aus- oder Fort- und Weiterbildung für das Feld grundlegende sowie für den jeweiligen thematischen Schwerpunkt spezifische Implikationen und Zusammenhänge aufgearbeitet werden. Lehrende können jenes kontinuierlich in den Lehr-/Lernprozess, zum Beispiel über die Auswahl der Lehr-/Lernmethoden und Ansätze, z. B. „*Kritisches Hinterfragen und in Frage stellen des gegebenen*“ und ein „*kritischer/reflektierter Umgang mit Theorien und Forschungen*“ (siehe Kap. 6.3.1) einbinden. Auch kommunikativ können Lehrende, eingebunden in die eigenen Argumentationen, Transparenz herstellen, indem sie in ihren Erzählungen genau kontextualisieren und einordnend beschreiben sowie wahrgenommene Hintergründe für Entwicklungen oder Trends im Feld der IBEB (0-3 J.) reflexiv in den Austausch mit den Lernenden integrieren (vgl. IP1, Z. 10, 16; IP2, Z. 12, 14; IP8, Z. 44; IP5, Z. 18, 45). Bei den Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) kann so u.a. das Verständnis über feldbezogene Entwicklungen und Mechanismen gestärkt werden, wodurch sie gleichsam auch darin unterstützt werden, selbst (weiter-)entwickelnd im Feld tätig zu werden (siehe Kap. 6.3.3).

Über das kontinuierliche Aufdecken und das Schaffen von Transparenz im und über das Feld der IBEB (0-3 J.) werden die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) darin gestärkt, die eigenen Rollen, Aufgaben und Möglichkeiten im Feld kontextualisiert zu reflektieren und auszuloten. Gemeinsam können Lehrende und Lernende einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes leisten.

6.6 Entwicklungsbedarfe erkennen und Perspektiven für das Feld der IBEB (0-3 J.) entwickeln

Als wesentliche Herausforderung im Prozess einer Zukunftsgestaltung im Feld der Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB (0-3 J.) sehen die Lehrenden eine einheitliche Regelung über das Qualifizierungsniveau der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.). Ein Lehrender (Professor) kritisiert, dass dem Feld der *Schutzschirm* fehlt, den andere *hoch professionalisierte Bereiche wie Jura* sehr viel deutlicher aufgestellt haben. Angemahnt wird, dass genau aufgepasst werden sollte, wer, was „*mit unterschiedlichen Qualifikationen in unserem Bereich auch wirklich arbeiten kann oder sollte und was nicht*“ (IP17, Z. 29). Die Frage danach, *wer die zentralen Fachkräfte für diese Altersgruppe sind*, diskutieren die meisten der Interviewpartner*innen. Eine Lehrende (Professorin) formuliert den Bedarf einer Etablierung von *Mindeststandards* und die Notwendigkeit, die jetzige Bandbreite, die das KJHG zulässt, stärker zu fokussieren bzw. das notwendige Ausbildungsniveaus stärker einzugrenzen/festzulegen (IP9, Z. 36). Es sollte ein einheitliches (Qualitäts-) Verständnis, einen einheitlichen Begriff von Professionalität für das Feld geben und für die Institutionen

sowie darüber hinaus ein einheitliches Verständnis darüber, welche Kompetenzen¹⁵⁷ eine Frühpädagogische Fachkraft (0-3 J.) haben muss, wie sie*er diese nachweisen und ggf. über welchen formalen Abschluss verfügt werden muss (vgl. IP1, Z. 28; IP6, Z. 18; IP16, Z. 47; IP17, Z. 29).

„(...) ihr Anforderungsprofil, ihr Kompetenzprofil, das Berufsbild, was sie entwickeln müssen, bis sie das Studium oder die Ausbildung verlassen haben. Also, was sollte ich eigentlich können? Was sollte ich eigentlich wissen? Und dann eben die didaktischen Fähigkeiten: Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung von Lernsituation“ (IP6, Z. 18).

Eine Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) bekräftigt, dass die Frauen*Männer, die in das Feld der IBEB (0-3 J.) einsteigen möchten, über den hohen Bedarf an theoretischen, fachlichen und wissenschaftlichen Kenntnissen in der Praxis und die damit einhergehenden Erwartungen, die an sie gestellt werden, Transparenz aufgeklärt werden sollten. Dieses könnte bei den Lernenden Selbstreflexionsprozesse über die individuellen Motive der Berufswahl unterstützen:

„Und ich finde Frauen und auch Männer zunehmend, die in diesem Beruf einsteigen, die sollten am Anfang ihrer Berufswahl sich auch genau Rechenschaft darüber ablegen, warum sie diesen Beruf wählen und sie brauchen auch, glaube ich, eine gute Aufklärung darüber, was von ihnen in Zukunft erwartet wird und ich halte es für mit die anspruchsvollsten Berufsfelder, die es in unserer Gesellschaft gibt. Das ist die Arbeit mit den jungen Kindern und wir brauchen wirklich hoch qualifizierte Fachkräfte“ (IP4, Z. 26).

Der in der letzten Passage formulierte Anspruch, dass für die Arbeit mit den null- bis dreijährigen Kindern *hoch qualifizierte Fachkräfte* benötigt werden, wird von vielen Lehrenden argumentiert (vgl. ebd.; IP4, Z. 42; IP7, Z. 52). Damit einhergehend werden die Fragen geeigneter(er) Wege der Aus-, Fort-/Weiterbildungen diskutiert. Bereiche, die im Datenmaterial angesprochen werden, sind beispielsweise die möglichen Zugänge, Wege und Durchlässigkeiten zu/zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung; so stellen einige Lehrenden heraus, dass diese transparent(er) geregelt werden sollten (inkl. der Anrechnung und Anerkennung von Leistungen oder Akkreditierungen; vgl. IP6, Z. 26). Eine Lehrende (Professorin) differenziert dieses mit einem Fokus auf Fortbildungen und Weiterbildungen in dem nachfolgenden Interviewabschnitt:

„Das ist in dem Fortbildungsbereich, wo alles das, was bereits vorhanden ist, nochmal neu aufgenommen, nochmal neu gedanklich gewendet werden kann von den Kolleginnen. Wo hingegen der Bereich der Weiterbildung so zu ordnen, zu sortieren wäre, wenn es sich irgendwie einrichten lässt, dass tatsächlich bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen auch in einen Abschluss münden. Das heißt also, ich sag mal Zertifikatskurse, die Curriculum relevant in berufsbegleitenden Studiengängen sind. Mit entsprechendem Nachweis von Credit Points und Leistungsnachweisen. Also das Feld der Weiterbildung so zu systematisieren, dass sie in den hochschulischen Abschluss münden, das wäre so mein Wunsch“ (IP9, Z. 12).

¹⁵⁷ Kompetenzorientierung in den Aus-/Fort-/Weiterbildungen ändert den Fokus in Lehr-/Lernprozessen von der Inputorientierung (was soll gelehrt werden?) auf die Outputorientierung (was sollen die Studierenden können?).

Während einige Interviewpartner*innen sich insgesamt klar, beispielsweise für oder gegen eine Akademisierung aussprechen, zeigt sich insgesamt im Material keine eindeutige Tendenz unter den Lehrenden, zumindest was die (zwingend) notwendigen Stufen einer formalisierten Ausbildung oder Strategien einer Spezialisierung in der beruflichen Bildung oder Hochschule betrifft. Argumentativ eingebunden werden zudem Aspekte, wie eine möglicherweise verbesserte gesellschaftliche Anerkennung bei akademisierten Ausbildungen (vgl. IP5, Z. 92; IP7, Z. 53; IP12, Z. 22). Eine Lehrende (Professorin) hebt z. B. deutlich hervor, dass es mit dem Blick auf die Zukunftsperspektiven ihrer Meinung nach nicht sinnvoll ist, Fachkräfte über die (spezialisierte) Ausbildung in einem Feld zu halten. Insbesondere, wenn es keine *Modelle* gibt, wie Fachkräfte sich bei einer Spezialisierung auf z. B. eine Altersgruppe, systematisch weiterbilden können, um in ein anderes Feld zu wechseln (vgl. IP1, Z. 44). Im Rückblick auf ihre biographischen Erfahrungen ordnet sie ein:

„Ich bin ja noch, ich hab ja noch das Ende so mitgekriegt in meinen früheren Ausbildungen, dass dann, dass das sehr spezialisiert nur möglich war. Da gab es ja dann noch jemanden für Heimerziehung, eine spezielle Ausbildung, eine spezielle Ausbildung für Jugendarbeit, eine spezielle Ausbildung für Krippen. Und in der DDR war das ja auch so. Und das finde ich auch schwierig und das haben wir dann endlich überbrückt oder es gab dann eine breitere, breiter aufgestellte, auch verbesserte Ausbildung dann an der Fachhochschule und da weiß ich jetzt noch nicht, ob es das sozusagen den Weg zurück geht, auch wenn es auf einem höheren Niveau ist. (...). Also es ist ja sowieso also in der Praxis, je nachdem in welchen Bereich man geht, muss man sich erstmal auch zusätzlich qualifizieren, wenn das durch gezielte Weiterbildung geschieht oder also flankiert wird, dann finde ich das schon gut“ (IP1, Z. 44).

In einer weiteren Passage wird zu bedenken gegeben, dass hier auch in historischer Perspektive und vor dem Hintergrund, dass noch immer überwiegend Frauen in diesem Beruf arbeiten, Aufstiegs-/Karrierewege nicht (wieder) eingeschränkt werden dürften. Es müsse, wenn Erzieher*innen sich weiterqualifizieren, *durch Weiterbildung und Hochschulstudium oder Weiterem*, eine Entsprechung geben in der *finanziellen Anerkennung*. Insbesondere in letzterem sieht die Interviewpartnerin eine große *Bremse* im System (vgl. ebd.). Wohingegen auf *Zwischenebenen* (an Hochschulen, in der Praxis, als Berater*innen, etc.) Stellen stärker geschaffen werden: „*Also so von Frauengesichtspunkten denke ich so ja, macht das! (...) Aber dann holt man sie natürlich auch raus aus der Tagesstätte*“ (IP1, Z. 28). Genau dort aber sehen die Lehrenden die Notwendigkeit für hoch qualifizierte Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.). Eine Lehrerin konkretisiert zum Beispiel den Bedarf einer finanziellen Anpassung: „*Ich würde mir so sehr wünschen, dass das Berufsbild Erzieherin angeglichen wird, finanzieller Art an das Berufsbild der Grundschullehrerin*“ (IP11, Z. 28), um eine Entsprechung an die angestiegenen Anforderungen zu erreichen. Ergänzt wird, dass nach ihrer Erfahrung insbesondere die Männer, die u.a. als Vorbilder dringend in diesen Bereichen gebraucht werden, sich aus finanziellen Gründen häufiger für die Handlungsfelder entscheiden, in denen über Wochenenddienste oder Nachtschichten und Zusatzstunden, Sonderzahlungen

erfolgen können (begründet mit einer Absicherung der finanziellen Grundlagen für eine Familie). Außerdem gebe es für Männer in diesem Handlungsfeld noch *viele Vorurteile einzureißen* (z. B. *Generalverdacht*). In der Gesamtperspektive wird für das Feld von einigen Lehrenden allerdings keine positive Entwicklung erwartet, „*die Entwicklung, finde ich nicht gut aber ich glaube, dass es ein bisschen dahin geht, die Betreuung der Kinder so billig wie möglich zu machen*“ (IP11, Z. 28). Die Erwartung, dass die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen langfristig gegen die feldbezogenen Bestrebungen einer kontinuierlichen qualitativen Weiterentwicklungen der IBEB (0-3 J.) laufen werden, wird in anderen Interviews häufig in ähnlicher Weise deutlich. Auch, dass die Entwicklungen in den kommenden Jahren schwer für die Lehrenden einschätzbar ist, wird argumentiert, ebenso wie ein erwarteter Fachkräftemangel (vgl. IP7, Z. 51; IP11, Z. 34). Einhergehend mit diesen Erwartungen wird hervorgehoben, dass Lehrende sich weiterhin für eine qualitative Weiterentwicklung auf allen Realisierungsebenen einsetzen werden/müssen und der Rechtsanspruch ein richtiger Impuls ist, wie in den nachfolgenden beiden Interviewpassagen nachdrücklich verdeutlicht wird:

„Wenn man sich sozusagen seit Anfang der 80er Jahre darum kümmert und kämpft und guckt und sagt was, was da doch auch für Möglichkeiten drinstecken, dann ist es natürlich ganz schön, wenn es dann auch endlich dahin kommt. Und den Rechtsanspruch, ich denke es braucht den Rechtsanspruch. Ja, sonst wird es nicht weiter gehen. Das haben wir ja auch beim Kindergartenplatz gesehen“ (IP1, Z. 6).

„Und dann wünsche ich mir was und dafür würde ich auch kämpfen oder mich einsetzen, dass diese Inhalte aus diesen, also was jetzt diese drei Lebensjahre betrifft, dass die stärker verankert werden in der Ausbildung, dass die nicht so beliebig sind“ (IP3, Z. 44).

In den vorherigen Kapiteln wird deutlich, dass von den Lehrenden, unabhängig auf welchen Stufen der Aus-/Fort-/Weiterbildungen sie sich mit ihrer Lehre bewegen, ein Kompetenzprofil einer „Frühpädagogischen Fachkraft (0-3 J.)“ klar diskutiert/argumentiert wird, auf das mit Ansätzen, Lehr-/Lernmethoden und Strategien hingearbeitet wird. In dem nachfolgend ausgewählten Interviewauszug werden einige dieser Fokussierungen im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Ausbildungswege zusammenfassen skizziert:

„Forschungsorientiert. (...) Forschungsorientiert und nochmal forschungsorientiert. Was aber nicht heißen muss, nicht Praxis. Sondern ich glaube, dass unser Defizit gerade da ist. Es muss uns gelingen, irgendwann mit den Studierenden vor Ort in der Praxis Handlungswissen zu generieren. Und das finde ich ganz wichtig. Und da habe ich den Eindruck, ohne die Fachschulen kritisieren zu wollen, einseitig kritisieren zu wollen, dass durch diese schulische Ausbildung dieser Aspekt in den letzten Jahrzehnten viel zu kurz gekommen ist. Es wird etwas angeboten, aber es wird eigentlich kein Wissen generiert. Über Kinder. Und das wäre für mich ein ganz wichtiger Aspekt. An welchen Institutionen das stattfindet, ist mir eigentlich relativ wurscht. Auf diesen Streit, Fachschule, Hochschule oder wo auch immer, will ich mich überhaupt nicht einlassen. Ich glaube, dass letztlich eine möglichst hohe, hoch angesiedelte Ausbildung sehr, sehr wichtig ist. Und dass es auch eine Ausbildung sein muss, die auch mit dem/ Wenn sie zur Unsicherheit ausbilden will. Zur Sicherheit in der Unsicherheit. In sich selbst auch solche Elemente trägt. Und nicht nur Rezept-Wissen vermittelt. Aber wo das dann letztlich stattfindet oder wie jemand das erzeugt, also wenn jemand das am Ende kann. (...)

Dann finde ich, müsste es auch eine Möglichkeit geben, das zu honorieren durch irgendein Zertifikat oder ein Zeugnis. Und nicht nur Institutionen gebunden hat, an dieser Hochschule, Fachschule oder wo auch immer (...)“ (IP17, Z. 14).

Eine sehr deutliche Positionierung des Lehrenden (Professor) erfolgt über die Aussage, dass die Stufe (Fachschule, Hochschule, etc.) eher zweitrangig ist, solange *eine möglichst hohe, hoch angesiedelte* Qualifizierung von den Frühpädagogischen Fachkräften erreicht sowie vom Feld ermöglicht und honoriert wird. Insbesondere im Kontext einer gelingenderen Ermöglichung werden die Fachberater*innen wiederholt im Material benannt, als die Personen, die den Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) in den individuellen und praxisbezogenen Lern-/Weiterentwicklungsprozessen Orientierung und Begleitung bieten und damit an der Professionalisierung des Feldes *einen wesentlichen Anteil* haben könnten. Insbesondere, „*weil die Fachberatung im Grunde so einen Link darstellen kann zwischen neuen Erkenntnissen und der Umsetzung der realen Gestaltung in den Einrichtungen, das könnte sie begleiten*“ (IP6, Z. 32). Wenn sie dieses leisten können soll, müssten Fachberater*innen *natürlich gut ausgebildet sein* und mehr Zeit für einzelne Einrichtungen/Fachkräfte erhalten (ebd.). Weiterführend wird von einer Lehrenden bekräftigt, dass die Gestaltung besserer Rahmenbedingungen ganzheitlichere Ansätze in jeder Kommune bedarf:

„Es wäre wirklich besser, die Rahmenbedingungen gleich zu verbessern und so was wie wirklich so ein Stützsystem von fachlicher Begleitung einzurichten. Mein Gott, das haben wir schon im [...] Anfang der 90er vertreten, dass es so was geben müsste, wie die Reggio Emilia, ein pädagogisches Zentrum, das muss es in jeder Kommune geben. Wo sowas angesiedelt ist. Wo Fortbildung und Fachberatung ist, wo die Leute hingehen können, wenn sie Fragen haben, wo dann auch Leute aus der Praxis selber ein Stück Fortbildung machen, wo aber auch angesiedelt ist Forschung. Wo so etwas gebündelt wird, was wollen wir eigentlich wissen? Worauf kommt es eigentlich an? Was, was gibt es schon für Wissen. Das wäre ideal, aber davon sind wir natürlich weit entfernt“ (IP7, Z. 54).

Mit Rückbezug auf Vorbilder wie Reggio Emilia zeigt die Lehrende (Fort-/Weiterbildnerin) umfassende Möglichkeiten auf, die regionale pädagogische Zentren u.a. als Orte des Austausches von Erfahrungen und Wissen sowie Weiterbildungs-/Lernzentren für die Frühpädagogischen Fachkräfte/Praxen in der IBEB (0-3 J.) haben könnten. Die Einordnung, dass im Feld, ein solcher Ansatz bereits *Anfang der 90er vertreten* wurde, zeigt eine deutlich Kritik an den Dynamiken und implizit auch an den Investitionen, die im Feld vorherrschen und getätigt werden. Wenn es darum geht, im Feld Veränderungen herbeizuführen, wird neben der eigenen Person/den Lehrenden und den Frühpädagogischen Fachkräften, auf den Ebenen Politik und Träger, ergänzend das Potential der Eltern benannt. „*Ich würde mir übrigens wünschen, dass die Eltern aktiv werden. Weil die Erfahrung und das ist jetzt eine politische Einschätzung, immer wieder, ist dass sie X Petitionen, Fachpapiere, fundierte wissenschaftliche Stellungnahmen, das beeindruckt keinen Politiker*“ (IP16, Z. 43). Anders als die Fachkräfte, die eine *gewisse Pflicht zur Loyalität* gegenüber dem Träger haben, würden *150 Eltern mit einer Demonstration* häufig „*viel viel mehr oft*“ (ebd.) bewirken, da diese sofort auch als Wähler*innen wahrgenommen werden. Als konkrete

Aushandlungsbereiche/-bedarfe auf (berufs-)politischer und Träger Ebene werden Eingruppierungen, Anrechnungen und eine *adäquate* Einordnung der Ausbildungsgänge im Qualifikationsrahmen (DQR) markiert (vgl. IP6, Z. 26).

Aufgezeigt wird darüber hinaus der Bedarf einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Aus-/Fort-/Weiterbildungen. Für *Ausbildungsorte der Erzieher*innenausbildung, des Studiums und der Fort- und Weiterbildungen* bedarf es insgesamt fokussierte Forschungen als Basis, um diese weiterzuentwickeln (z. B. auf der Basis von Absolvent*innenbefragungen, Erfassung der Handlungskompetenzen von Absolvent*innen, etc.; vgl. IP6, Z. 26; IP3, Z. 47). Notwendige Entwicklungsbedarfe und Perspektiven sehen die Lehrenden auch für die eigene Person. Dabei wird sich z. B. auf eigene Forschungsinteressen¹⁵⁸ oder Themen oder Theorien¹⁵⁹ bezogen, die die Lehrenden selbst neu/erneut erarbeiten wollen oder mit denen sich vertieft auseinandergesetzt werden soll, um diese Themen dann wieder in die Aus-, Fort-/Weiterbildungen einzuarbeiten (vgl. IP11, Z. 16). Von einer Lehrenden wird beispielsweise eine stärkere Vernetzung mit den Kolleg*innen angestrebt (vgl. IP13, Z. 44) und eine weitere Fort-/Weiterbildnerin formuliert, dass sie ihre Multiplikatorinnenwirkung gern erhöhen würde und daher überlegt, ein Studium anzufangen, denn in den letzten Jahren wurden ihr zwar aufgrund ihrer Kompetenzen Stellen angeboten, jedoch hat sie diese dann nicht antreten können, da ihr die formale Qualifikation fehlte (vgl. IP12, Z. 35). Eine weitere Perspektive, die von den Lehrenden formuliert wird ist, dass auch über die Ausbildung und Qualifizierung der Ausbilder*innen diskutiert werden muss. Eine Lehrerin formuliert, dass es einen dringenden Bedarf an Fachlehrer*innen gibt und im Kontext der spezifischen Ausbildungsbereiche, auch über eine Schwerpunktsetzung/Spezialisierung der Lehrer*innen nachzudenken ist:

„Fachlehrer, Fachschulen müssen sich noch mehr spezialisieren. Wir glauben ja immer, ich von mir auch, wir sind so Allround-Dilettanten. Und wir können zu jeder Sache was sagen. Das ist aber auch manchmal eben schwierig, im Sinne von Lehrer-/Fachkräftemangel. (...) und ich glaube eben, dass man auch etwas tun muss für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Weil da der Krankheitszustand sehr, also Lehrer sind ausgebrannt und so weiter und wir

¹⁵⁸ Qualität der IBEB in Deutschland (z. B. in Abhängigkeit vom Personal, Altersmischung, Konzept), Kindheitstheoretische Aspekte (0-3 J.), Alltagskultur in Kindertageseinrichtungen, Evaluation von Studiengängen/Pädagogik der frühen Kindheit, Familienerziehung und das Recht des Kindes auf außerfamiliäre Kontakte (vgl. IP3, Z. 47; IP9, Z. 43; IP17, Z. 38) (exemplarische Auswahl, aus Gründen der Anonymisierung keine Einzelzuordnung der Quellen, freie Reihung).

¹⁵⁹ Als Themen/Theorien werden beispielsweise benannt: Alltagskultur in Kindertagesstätten, Medizinische Aspekte, Inklusion, aktuelle Qualitätsstandards und wie Einrichtungen begleitet werden können, diese für sich zu entwickeln, Mutter-Kind Beziehung und die Abhängigkeiten zwischen Dyade und Triade), Neurobiologie, Hirnforschung, kulturelle Fragen im Zusammenhang mit Peer Kontakten, Lernbereitschaft von Kindern (Deci/Ryan), Verhaltensbiologische Forschungen von Michael Tomasello, Krippenkonzepte orientiert an Kinderrechten, Kompetenzerleben von Kindern, eine stärkere Vernetzung mit Kolleg*innen, Feinfühligkeit, Erkenntnisse über Wahrnehmung (Überforderung/Unterforderung), Resilienz (vgl. IP1, Z. 46; IP4, Z. 46; IP5, Z. 95; IP8, Z. 45; IP11, Z. 16, IP14, Z. 36, IP15, Z. 42; IP16, Z. 20) (exemplarische Auswahl, aus Gründen der Anonymisierung keine Einzelzuordnung der Quellen, freie Reihung).

haben da echt auch einen Fachkräftemangel, weil wir zu wenig Kollegen haben, die im berufsorientierten Bereich wirklich Ahnung haben! Weil von [XYZ] kommen viel zu wenig Referendare. Also die Referendare bleiben oft an den Schulen, wo sie ihr Referendariat gemacht haben, weil da fühlen sie sich vertraut und wenn man dann mal so abcheckt, wir brauchen gerade jemanden in Englisch und einem berufsorientierten Fach oder eine Mathefachkraft, zwei stehen zur Verfügung. ZWEI“ (IP 11, Z. 35)!

Mit Blick in die Zukunft mahnt ein Lehrender (Professor) ebenfalls an, dass für das Feld der Aus-/Fort-/Weiterbildungen gewährleistet werden muss, dass eine ausreichende Anzahl „Menschen da sind, die forschungsorientiert, wissenschaftsorientierte Ausbildung in dem Bereich auch begleiten“ (IP17, Z. 22) können. Das würde bedeuten, die Anzahl der Hochschullehrer*innen, Professuren an Universitäten (bessere Forschungsmöglichkeiten als an Fachhochschulen) und Forschungsstellen für diesen Bereich nachhaltig/stabil auszubauen sowie unabhängig von Projektgeldern *abzusichern*. Als Orientierungsrahmen führt der Lehrende (Professor) einen Vergleich zwischen Grundschule und Elementarbereich an und argumentiert, dass der Elementarbereich noch deutlich zurücksteht (vgl. ebd.). Über die skizzierten Entwicklungsbedarfe und Perspektiven, die von den Lehrenden in dem Interviewmaterial argumentiert werden, wird deutlich, dass eine Zukunftsgestaltung der Aus-, Fort-/Weiterbildungen für das Feld der IBEB (0-3 J.) Aushandlungsprozesse zwischen allen Realisierungsebenen (siehe Kap. 6.1) und deren Akteur*innen erforderlich macht. Die Lehrenden selbst/die Interviewpartner*innen leisten einen elementaren Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes durch ihre vielfältigen Impulse und Tätigkeitsfelder auf den verschiedenen Realisierungsebenen sowie die gelebten Prinzipien und Ansätze in der eigenen Lehre, z.B. dass die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) lernen selber forschend tätig zu werden oder institutionelle Kontexte für die Bedarfe der Kinder (0-3 J.) und Familien zu gestalten.

III Verdichtung und Kontextualisierung

7. Die [Weiter-]Entwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren)

Das in Kapitel 6 erarbeitete systematische Vorgehen der Lehrenden, bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren) wird in Abbildung 5 visualisiert. Die „DENK-Folie“ kann von Lehrenden eingesetzt werden, um in der Perspektive der „Zukunftsgestaltung“ Lehr-/Lernprozesse, beispielsweise zu einem spezifischen Thema, orientiert an den ausgearbeiteten Perspektiven, Strategien und Ansätzen (weiter-) zu entwickeln.¹⁶⁰ Die Bezeichnung „DENK-Folie“ wird in Anlehnung an Schelle (2014) ausgewählt, die argumentiert, dass Weiterbildung Lernenden einen „fiktiven (Denk-)Raum“ eröffnen kann, damit diese sich mit den aktuellen beruflichen Tätigkeiten und Rahmenbedingungen auseinandersetzen können und Raum für Reflexion und Austausch erhalten, da es *„ohne solche (Denk-)Räume nicht möglich ist, neue Trends und tagespolitische Themen oder neue pädagogische Ansätze so zu durchdringen, dass sie für die Arbeit in der eigenen Einrichtung übersetzbar werden“* (Schelle 2014: 269 f., vgl. ebd.). Auch gibt es in den Handlungsgefügen IBEB (0-3 J.) in der Regel keine zeitlichen Ressourcen, zumindest in Kontexten direkter Interaktionen, das eigene Handeln reflexiv zu durchdenken (vgl. IP3, Z. 30). Sowohl Lehrende in Aus-, Fort-/Weiterbildungen als auch Lernende, die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.), können Aspekte und Momente der Planungsprozesse für und in Lehr-/Lernsituationen auch gemeinsam nutzen, um im Dialog die am/im Lehr-/Lernprozess beteiligten/wirkenden Ebenen, Akteur*innen, Anforderungen und Konstruktionen sowie die wechselseitigen Prozesse der Gestaltung und Aushandlung hinsichtlich vorhandener Möglichkeiten und Konsequenzen zu durchdenken (z. B. auf der Grundlage der „DENK-Folie“).

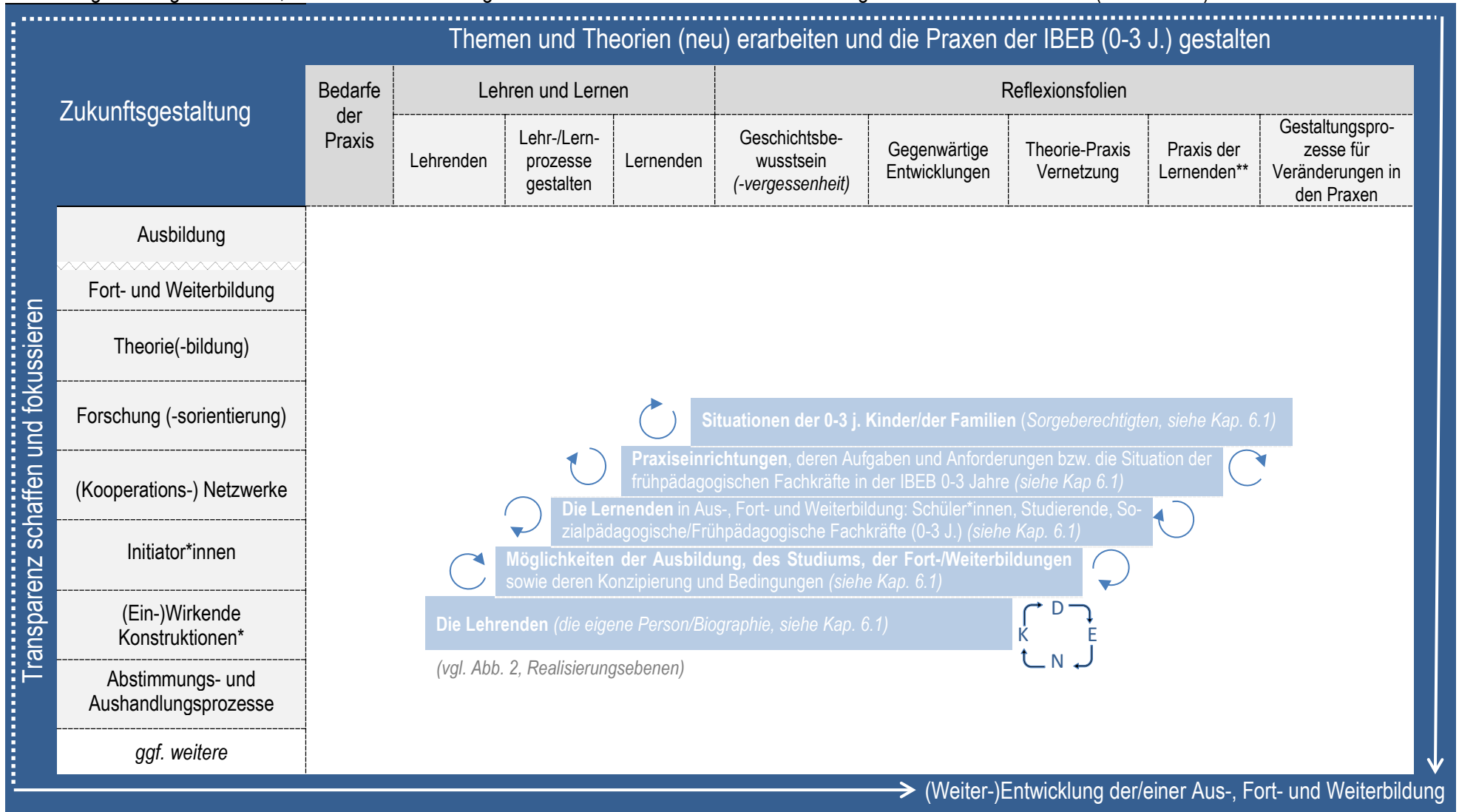
Aufgrund der begründeten didaktischen Relevanz einer Erarbeitung aller fünf Realisierungsebenen mit ihren wechselseitigen Prozessen der Aushandlung und gemeinsamen Gestaltung und Realisierung der Lehr-Lernprozesse, sind diese mittig auf der Folie integriert. Dieses umfassende Arbeitsprogramm¹⁶¹ muss von den Lehrenden je individuell bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen konkretisiert werden. Die bis Ende 2019 diskutierten und bewährten Strategien und didaktischen Ansätze sind im Kontext gegenwärtiger Entwicklungen und den seit März 2020¹⁶² gewandelten Lehr-/Lernbedingungen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik sowie in der IBEB (0-3 J.), neu zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Erarbeitung der Reflexionsfolie „Gegenwärtige Entwicklungen“ hat daher für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und die Erarbeitung der fünf Realisierungsebenen, eine gestärkte Bedeutung erhalten.

¹⁶⁰ Wie beispielsweise „Feinfühlig Interaktionen gestalten“ oder „Gesundheit und Pflege in den ersten drei Lebensjahren“.

¹⁶¹ In Anlehnung an Karsten (o. J. in Karber 2014: 158 f.) wird der Begriff des Arbeitsprogramms übernommen, als Kennzeichnung eines notwendig offenen und flexibel auszugestaltenden didaktischen Ansatzes, der Raum für theoretisch fundierte und reflexive (De-)Konstruktionen lassen muss (vgl. ebd.).

¹⁶²Siehe u. a. DJI 2020: Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie, 1. Quartalsbericht (III/2020).

Zukunftsgestaltung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung: **Durchdenken. Erkennen. Neu erarbeiten/gestalten. Kommunizieren.** (DENK-Folie)



*z. B. Charakteristika personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe ** z. B. die aktuelle Arbeitsstelle oder Praktikums-/Ausbildungsstelle, konkrete Interaktions- Situationen

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 5 Zukunftsgestaltung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (DENK-Folie): Vorschlag einer Systematik

Die Ansätze und Methoden, die von den Interviewpartner*innen für eine Lehr-/Lernprozessgestaltung in Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.) als bedeutend markiert werden, sind unmittelbar anschlussfähig oder entsprechen den im Feld/in der Fachliteratur diskutierten didaktischen Elementen, Ansätzen und Lehr-/Lernmethoden¹⁶³ (vgl. u.a. Bodenbug 2014, Vienickel u.a. 2011, DJI/WiFF 2011a, Karsten 2003). Verdichtend folgen in diesem Abschnitt zentrale Hervorhebungen, bezogen auf die fünf Realisierungsebenen; entsprechend dem primären Erkenntnisinteresse mit einem besonderen Fokus auf die Lehrendenperspektive.

Die Komplexität der Planung und damit einhergehend die Aushandlungsprozesse, die auf und zwischen den Akteur*innen und Elementen der fünf Realisierungsebenen (vgl. Abb. 4) für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen notwendig sind, spiegeln sich feldbedingt auch in den Anforderungen, die auf die Lernenden/die Frühpädagogischen Fachkräfte einwirken wieder, die ihrerseits Lehr-/Lernprozesse in der IBEB (0-3 J.) gestalten (doppelte Vermittlungspraxis, vgl. Karsten 2003: 359). Bedeutend ist, eine reflektierte Gestaltung und Begleitung des Aufwachsens von von null- bis dreijährigen Kindern, für die „*ein kooperatives, nachhaltiges aktives Zusammenwirken von Kinderrechten, Kinder- und Jugend(hilfe)politik, sowie den relevanten AkteurInnen im Lebensraum der Kinder: Mütter/Väter, ErzieherInnen, LehrerInnen, SozialpädagogInnen, Ämter, soziale Dienstleistungen, Schule und Kultur*“ wesentlich ist (Karsten 2006a: 18). Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen (IBEB 0-3 J.) muss über die gewählten Ansätze und Lehr-/Lernmethoden der Lehrenden, eine Erarbeitung dieser vielfältigen Kommunikations-/Interaktionszusammenhänge, in denen die Lernenden/Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) tätig werden oder sind, ermöglichen. Gleiches gilt für die Reflexion der damit einhergehenden Unsicherheiten; z. B. grundsätzlich unabgeschlossener Bildungs- und Lernprozesse oder die Bewältigung nicht-standardisierbarer Ereignisse. Um im Kontext der Charakteristika personenbezogener sozialer Dienstleistungen¹⁶⁴ sowie den, auch von den Interviewpartner*innen herausgestellten Unsicherheiten im Feld, selbst gestaltend tätig werden zu können, argumentiert Karsten (2003), dass es *unausweichlich* ist, „*sozialdidaktischen Denken und Reflektieren, Konstruieren und Dokumentieren mehrperspektivisch anzulegen*“ (Karsten 2003: 353; vgl. ebd., Pasternack/Schulze 2010: 30 f.; Viernickel u.a. 2011: 29). Schäfer (2005) stellt ergänzend für die Planung von Lehr-Lernprozessen, die Relevanz einer Schaffung und Gestaltung von Lernräumen im Sinne einer *lernenden Institution* heraus, die es den Akteur*innen und Frühpädagogischen Fachkräften ermöglicht, in einem unterstützenden Raum, mit entsprechender Begleitung einen *professionellen Habitus* zu entwickeln:

¹⁶³ mit Stand im Dez. 2019.

¹⁶⁴ z. B. dem Handeln unter Zeitdruck (situationsunmittelbares Handeln; vgl. ebd.)

„Die Entwicklung eines professionellen Habitus entlang biografischer Erfahrungen benötigt ein unterstützendes, institutionelles und soziales Milieu, das nicht nur Reflexion als kritisches Werkzeug zur Verfügung stellt, sondern Unterstützung in einem Prozess gibt, der mit vielfachen Verunsicherungen und Umwertungen biografischer Erfahrungen verbunden ist. Die lernende Institution muss daher ihren lernenden Mitgliedern einen äußeren Halt geben, der sie in die Lage versetzt, professionelle Verunsicherungen auszuhalten“ (Schäfer 2005: 8).

Die in diesem Zusammenhang argumentierte Bedeutung biographisch angelegter Lernprozesse, wird auch in Kapitel 6 aus dem Material begründet. Für die Aufarbeitung der biographischen Erfahrungen bzw. der individuellen biographischen Ressourcen werden Reflexionsprozesse fokussiert, die eine Erarbeitung biographischer Erfahrungsaufschichtungen, der subjektiven Erlebnisse, Orientierungsmuster, Normen, Werte, Traditionen sowie der Deutungsmuster und als selbstverständlich erscheinende Handlungsmuster ermöglicht, damit diese nicht unbewusst bzw. unreflektiert in berufliche Kontexte einwirken („Eigensinn“ Thiessen/Schweizer 2000: 206; vgl. Nentwig-Gesemann 2012: 14). Nentwig-Gesemann stellt pointiert heraus: *„Reflektiertes Erfahrungswissen ist professionelles Wissen- professionelles Handeln beginnt mit einer professionellen Haltung“* (Nentwig-Gesemann 2012: 14, unterstrichenes ist im Original kursiv)¹⁶⁵. Aus-, Fort- und Weiterbildungen Frühpädagogischer Fachkräfte (0-3 J.) sind die zentralen Orte, für eine biographische Selbstdistanzierung, mit dem Ziel einer individuellen Weiterentwicklung der eigenen frühpädagogischen Professionalität (vgl. Graßhoff/Schwepe 2013: 321¹⁶⁶). Ein weiteres zentrales didaktisches Element ist die *Vernetzung*¹⁶⁷ von Theorie und Praxis. Diese „Reflexionsfolie“ übernimmt für die Interviewpartner*innen eine zentrale Funktion um die vier Realisierungsebenen, ausgehend von den „Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildungen“ bis zur „Situationen der null- bis dreijährigen Kinder/der Familien“ für die Einbindung in die Lehr-Lernprozesse, auf- und auszuarbeiten. Wie sich im Datenmaterial zeigt, ist für die meisten Lehrenden eine Diskussion rein quantitativer Verhältnisse, also des Umfangs/Workloads der Praxiszeit gegenüber der Zeit der gemeinsamen Lehr-/Lernprozesse in der beruflichen Schule, der Hochschule oder z. B. bei einem Bildungsträger zu kurz gegriffen, da eine Vernetzung sich nicht „nur“ auf eine Verknüpfung im Sinne eines aufeinander beziehens, beschränken lässt. Für Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011) ist es in diesem Kontext zentral, dass der kontinuierliche Bezug zur Praxis in

¹⁶⁵ Berlips (2015) verweist in ihrer Dissertationsstudie zum Professionellen Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen ebenfalls darauf, dass neben dem Fachwissen auch das reflektierte Erfahrungswissen erforderlich ist, damit „zeitadäquate situations- und fallspezifische Handlungsprozesse für bzw. mit den Mädchen und Jungen“ (Berlips 2015: 304) initiiert werden können (vgl. ebd.).

¹⁶⁶ Zur Bedeutung einer Initiierung „biographischer Irritations- und Transformationsprozesse“ (Schwepe 2001: 284) im Kontext des Studiums, siehe auch Schwepe 2001 (vgl. ebd.).

¹⁶⁷ Bereits 1898 hat Dörpfeld in seinem zweiten Band zur allgemeinen Didaktik, in den Grundlinien einer Theorie des Lehrplans für Volks- und Mittelschulen im Vorwort formuliert, „daß zur Praxis eben so gut die Theorie gehört, wie zu den Trauben der Weinstock“ (Dörpfeld 1898: VII). Das Bild passt zur Empirie in besonderer Weise, wenn Theorie und Praxis, wie von den Lehrenden argumentiert und skizziert, durch die vielschichtigen Ansätze und Strategien einer Vernetzung, stärker als Einheit entwickelt und diskutiert werden (sollten) und weniger als zwei separate Teile, die es z. B. aufeinander zu beziehen gilt.

Weiterbildungen im Sinne eines zirkulär anzulegenden Bildungsprozesses fest eingeplant bzw. im Curriculum verankert ist. Dabei wird auch die Reflexion des Transfers als bedeutend markiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 67). Fischer (1980) reflektiert die Aufgaben und das Bedingungsgefüge von Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis und formuliert den Anspruch, dass Wissenschaft helfen muss Praxis zu denken „und diese muß ihrerseits dazu beitragen, daß Wissenschaft zur ›Praxis‹ werden kann“ (Fischer 1980: 249)¹⁶⁸. Sabla (2017) betont, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis ein nicht statisches ist und beide Ebenen Lernenden jeweils sehr unterschiedliche Projektionsflächen bieten. Die Praxis beispielsweise „als eine Art Zufluchtsort aus einer vermeintlich lebensfernen und schwer verstehbaren Theoriewelt“ (Sabla 2017b: 15). Ansätze Forschenden Lernens bieten Möglichkeiten der Vernetzung beider „Welten“, den Lernenden und Frühpädagogischen Fachkräften kann ein Möglichkeitsraum eröffnet werden, um den Transfer, auch über die Erzeugung neuen Wissens, aktiv mitzugestalten (vgl. Sabla 2017a: 133).

Didaktische Entwürfe, die Lehrende bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen auf allen Stufen der Aus-, Fort- und Weiterbildungen unterstützen können, werden z. B. seit Mitte der 1980er Jahre unter der Bezeichnung Sozialdidaktik¹⁶⁹ veröffentlicht (Krüger/Dittrich 1986, Habel/Karsten 1986, Karsten 2003, 2017). Die besonderen Potentiale der Entwürfe liegen in der fokussierten Argumentation und Begründung einer eigenständigen Didaktik für sozialpädagogische Ausbildungen, die vor dem Hintergrund eben jener Charakteristika, eine spezifische Ausrichtung von Lehren und Lernen begründen. Im Zusammenhang mit kompetenzorientiert zu gestaltenden Lehr-/Lernprozessen auf den verschiedenen Stufen der Aus-, Fort-/Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.) sind die Kernelemente der sozialdidaktischen Entwürfe anschlussfähig. Die aus dem Material begründeten aktivierenden Lernformen, erkundendes und forschendes Lernen, Projektarbeit, Selbstreflexion, Biographiearbeit, Persönlichkeitsentwicklung sowie Didaktiken, die einen Fokus auf Interaktion und Kommunikation legen, sind ebenfalls zentrale Elemente der Argumentationen im Kontext der Sozialdidaktik (vgl. Krüger/Dittrich 1986: 338 ff.; Karsten 2003: 352 ff.; Göddertz/Karber 2019a,b). Ansätze einer konstruktivistischen und subjektorientierten Didaktik u.a. in Anlehnung an Reich (2010) werden ebenfalls für eine gelingende Realisierung reflexiven, kompetenzorientierten Lehrens und Lernens

¹⁶⁸ Zum Transfer zwischen Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik, siehe auch Rabe-Kleberg (2008: 246 ff.). Für den Lernort Praxis liegt beispielsweise auch ein ausgearbeitetes Kompetenzprofil für Mentor*innen bereits vor (vgl. DJI/WiFF 2014b).

¹⁶⁹ Eine detaillierte Nachzeichnung der historischen Herausbildung und Kontextualisierung der verschiedenen Ansätze und Entwürfe einer Didaktik der Sozialpädagogik und sozialpädagogischer Bildungsgänge sowie den unterschiedlichen Fokussierungen der Entwürfe (Sozial-/Elementarpädagogische Praxis, sozialpädagogische (Aus-)Bildungsgänge, Sozialdidaktik, Überblicks-/Einordnungsartikel) bis hin zu den aktuellen (Weiter-) Entwicklungsbedarfen inklusive einer Auseinandersetzung mit den individuellen Zugängen, didaktischen Bezügen und vorliegenden Forschungsdesideraten leistet Karber (2014, 2017, 2018). Zur Sozialpädagogik/Didaktik siehe auch Gängler 2010 und Gängler/Liebig 2017.

vorgeschlagen. Einhergehend wird die Relevanz einer *Performanzorientierung* begründet. Lehr-/Lernmethoden die

„Kompetenzentwicklung grundlegend mit einer engen Verknüpfung von Wissen und Erfahrung, Denken und Handeln, Lernsituation und Anwendungssituation verbinden und den Lernenden dabei kontinuierlich und methodisch fundiert in seiner Reflexionskompetenz stärken, eröffnen Potentiale für nachhaltige und an den jeweiligen individuellen Ressourcen orientierte Kompetenzentwicklungsprozesse. Lehr-Lern-Situationen tragen dann zur Professionalisierung pädagogischer Handlungspraxis bei, wenn sie unterstützen, dass sich die Disposition, in alltäglichen und auch in neuen, komplexen und herausfordernden Situationen kompetent zu handeln, auf der Performanzebene, also im konkreten Handlungsvollzug, auch tatsächlich niederschlägt“ (Viernickel u.a. 2011: 51 f.).

In die Argumentation einbezogen, ist ein spezifisches Kompetenzverständnis: Die curricularen Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte („Profis für Krippen“) beziehen sich auf die Kompetenzdefinition nach Weinert¹⁷⁰ (2001) sowie das Kompetenz-Modell nach Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011), welches die Dispositionen (Handlungsgrundlagen), Handlungsbereitschaft und Performanz (Handlungsrealisierung) zusammenführt. Das Modell unterstützt Lehrende auch bei der Beschreibung und Analyse der (Handlungs-) Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. ebd.).

Europaweit sollten über die Einführung des EQR (2008) und DQR (2013), HQR (2005/2017) (außer-) hochschulisch sowie beruflich erarbeitete Kompetenzen unabhängig vom Lernort, in den unterschiedlichen Systemen der Aus- und Fort-/Weiterbildung oder über informelle Lernprozesse, vergleichbar gemacht werden. Lernergebnisse bzw. Kompetenzen, die sich ein Lernender erarbeitet hat, sollen ausgewiesen und auf den unterschiedlichen Stufen der Aus-, Fort-/Weiterbildung anerkannt oder angerechnet¹⁷¹ werden (Schaffung von vertikaler und horizontale Durchlässigkeit, vgl. Diller 2010: 7 ff.). Über die parallel implementierte Output-Orientierung wird der Fokus auf die Handlungskompetenz, die sich Lernende erarbeitet haben, gerichtet (vgl. DJI/WiFF¹⁷² 2011a: 69 f.). Eine zentrale Anforderung, die dadurch an die Lehrenden gestellt wird, ist die Entwicklung und das Verfassen kompetenzorientierter Veranstaltungs- oder Modulbeschreibungen. Lernprozesse sind so zu initiieren und zu begleiten, dass die Lernenden bestmöglich darin unterstützt werden, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern.

¹⁷⁰ Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.).

¹⁷¹ Gemäß Lissabon-Konvention. Anerkennung von Kompetenzen/Leistungen, die an Hochschulen erbracht wurden; Anrechnung erfolgt bei Fähigkeiten, Kenntnissen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (vgl. HRK/nexus 2014).

¹⁷² Die Kompetenzprofile in dem DJI/WiFF Wegweiser wurden in einer Expert*innengruppe und auf der Grundlage des DQR verfasst (DJI/WiFF 2011a: 69).

Ergänzend müssen zur Kompetenzerfassung, auch kompetenzorientierte Prüfungen entwickelt werden. Für alle drei der benannten Anforderungen ist die Bestimmung und Ausnivellierung des anzustrebenden und zu erarbeitenden Kompetenzniveaus eine große Herausforderung. Zur Orientierung kann z. B. der fachgebundene Qualifikationsrahmen eingesetzt werden, dieser ist gemäß der Niveaustufen entwickelt und enthält exemplarische Deskriptoren (vgl. BAG-BEK 2009¹⁷³). Ergänzend können auch Taxonomien¹⁷⁴ herangezogen werden, die bei der Verfassung von Kompetenzbeschreibungen unterstützen können. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wurde 2017 überarbeitet und mit einem neuen Kompetenzmodell (u.a. in Anlehnung an Weinert 2001, Roth 1971) verabschiedet. Der Fokus des HQR liegt jetzt auf einer schärferen Profilierung des hochschulischen/wissenschaftlichen Charakters der Studiengänge, deren Absolvent*innen sich dadurch kennzeichnen sollen, dass sie Fähigkeiten zum reflexiven und innovativen Handeln auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden besitzen, kritisch reflexiv neues Wissen erzeugen, anwenden und kommunizieren können (vgl. KMK 2017a, Bartosch/Grygar 2019, Bartosch/Maile 2017). Auch der Zugang über Forschendes Lernen wird im HQR als Arbeits- und Lernmodus in Studiengängen explizit erwähnt *„Der HQR bindet den Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen an „forschendes Lernen“, das hier als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinar und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird“* (HRK/KMK/BMBF 2017: 3). Für die Lehrenden eröffnen sich durch diese Einführung neue Möglichkeiten, die Absolvent*innenprofile frühpädagogischer Studiengänge differenzierter von den Absolvent*innenprofilen der Ausbildungen von Erzieher*innen abzugrenzen. Für die Lehrenden ist unabhängig der Stufe bedeutend, dass sie insbesondere in der Ausbildung, dem Studium und längerfristigen Weiterbildungen mit ihrer individuellen Lehre, einen unterstützenden Beitrag leisten müssen, in einem für die Lernenden komplexen, lebenslangen Lernprozess, der durch das parallele Zusammenspiel formaler, informeller und nonformaler (Bildung-) Lernprozesse gekennzeichnet ist, die eigenen Handlungskompetenzen bestmöglich weiterzuentwickeln. Die von den Interviewpartner*innen herausgestellte Notwendigkeit eines Austauschs mit den Kolleg*innen, die parallel mit der gleichen Lerngruppe arbeiten, bekommt im Kontext der abzuleitenden Anforderungen eine besondere Bedeutung, wenn es das gemeinsame Ziel ist, mit den Lernenden Lernräume zu gestalten, in denen je individuell eine Begleitung der Kompetenzentwicklung (durch ein möglichst unter den Lehrenden abgestimmtes lernergebnisorientiertes Curriculum) erfolgen kann. Innerhalb dessen sollte die Progression der Kompetenzentwicklung bestmöglich modelliert sein. *„Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren und durchführen“* (DJI/WiFF 2014a: 82). Die Lehrenden stehen

¹⁷³ siehe auch Bartosch/Maile/Speth (2007)

¹⁷⁴ Eine kognitive Taxonomie gibt es z. B. von Anderson/Krathwohl (2001) nach Biggs/Tang 2011:124 (Bloom 1976 revised taxonomy).

damit vor der Herausforderung, die Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung der Lernenden (kontinuierlich) zu erfassen (vgl. ebd.). Eine unterstützende Ressource für die didaktische Planung und Gestaltung kompetenzorientierter Aus-, Fort- und Weiterbildungen stellt das Konzept des „Constructive-Alignment“ dar. Es kann Lehrende dabei unterstützen, die Lernergebnisse in Zusammenhang mit dem angestrebten Kompetenzniveau in Abhängigkeit der dafür notwendigen Lehr-/Lernprozesse und Methoden sowie Prüfungsformen abzustimmen (vgl. Schaper 2012: 32). Konzepte und Methoden für die Kompetenzerfassung von Lernenden in der Frühpädagogik werden z. B. von Fröhlich-Gildhoff u.a (2014) forschungsbasiert erarbeitet.

In Kapitel sechs werden die komplexen Anforderungen und Strukturen, mit denen die Lehrenden in den Aus-, Fort-/Weiterbildungen im Bereich der IBEB umgehen müssen, aus dem Datenmaterial herausgearbeitet, die sich daraus entwickelnden Anforderungen an die Lehrenden argumentiert und die Strategien und Ansätze im Umgang mit diesen Anforderungen und Strukturen differenziert transparent gemacht. Eine Verdichtung des Anforderungsprofils kann deutlich auf der Ebene einer konkreten Planung der Lehr-/Lernprozesse vorgenommen werden. Gorges (1996) stellt zusammenfassend heraus, dass Didaktik¹⁷⁵ keine *Rezepte* liefert „sondern *Leitlinien und Entscheidungs- bzw. Argumentationshilfen*“ (Gorges 1996: 36) bietet. Die curricularen Bausteine von Viernickel u.a. sowie der WiFF-Wegweiser schließen sich mit einem ähnlichen Selbstverständnis an, flexibel sowie bedarfsorientiert nutzbar (Viernickel u.a. 2011: 11; DJI/Wiff 2011a), insbesondere wenn es um die vorgeschlagenen Möglichkeiten und die Auswahl der Lehr-Lern-Formate geht. Da ebenjene in ihrem Einsatz eine hohe Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden zeitlichen, räumlichen Ressourcen, den Kompetenzen der lehrenden Person und dem vorhandenen sowie angestrebten Leistungsniveau für einzelne Lernende bzw. die Lerngruppe (Student*innen, Schüler*innen, Teilnehmer*innen) haben. An die Lehrenden wird z. B. die Anforderung gestellt, die Gewichtung und Profilierung der Bausteine entsprechend der Möglichkeiten, in denen sie lehrend tätig werden, also die spezifischen Lehr-/Lernsettings in Aus-, Fort- und Weiterbildung selbst zu gestalten. Hinzu kommt, dass die Kompetenzbeschreibungen in den „Bausteinen“ beispielsweise auf Bachelorniveau formuliert sind (s. o.) und daher für die Fort-/Weiterbildungen je nach Niveau angepasst/umformuliert werden müssen. Auch dieses kann als spezifische Anforderungen oder Herausforderung für Lehrende formuliert werden, da insbesondere die niveauspezifische Formulierung von Kompetenzen ein entsprechendes Können auf Seiten der Lehrenden voraussetzt. Insbesondere wenn die Lehrenden auch auf unterschiedlichen Stufen der Aus-, Fort- und Weiterbildung tätig sind, müssen je nach Qualifikationsrahmen und Curricula ggf. auch unterschiedliche Kompetenzmodelle erarbeitet werden. Nentwig-Gesemann u.a. (2011) formulieren zusammenfassend Ziele, die als zentral für Gestaltung

¹⁷⁵ Für die Didaktik der Sozialen Arbeit wird Didaktik nach Gorges gefasst als „*Teilbereich der Pädagogik, der sich mit der Analyse, Planung und Unterstützung von angeleiteten Lernprozessen befaßt*“ (Gorges 1996: 36). Zu berücksichtigen ist, dass in der aktuellen Diskussion, der Fokus auf begleitenden und unterstützenden Lernprozessen liegt (vgl. Viernickel 2011: 50).

aller Lehr-/Lernprozesse im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.), unabhängig von dem spezifischen Lehr-/Lernsetting, gesehen werden:

„Professionalisierungsprozesse sind auch im Rahmen von Weiterbildung als zirkuläre und reflexive Prozesse zu konzipieren, in denen es nicht um die Anhäufung von theoretischem Verfügungs- oder handlungspraktischem Rezeptwissen geht, sondern um den Erwerb von reflexivem Orientierungswissen (Reflexionswissen), das den Fachkräften ermöglicht, flexibel fall- und situationssensible Passungen zwischen Theorie und Praxis auch in komplexen und herausfordernden Situationen herzustellen und dabei die eigene Haltung als wesentlichen Faktor selbstreflexiv einzubeziehen. Die für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien erforderlichen sozialen Kompetenzen sollten bei jedem Thema mitgedacht werden (...) Insbesondere bei Angeboten, die eine Weiterqualifizierung für einzelne Themenfelder (z. B. Gesundheit und Pflege) betreffen und / oder die fachdidaktisch / fachpraktisch (z. B. Sprachförderung; Beobachtung und Dokumentation) ausgerichtet sind, sollte darauf geachtet werden, dass es in pädagogischen Prozessen immer auch um die soziale und personale Kompetenzentwicklung sowie um die professionelle Haltung und Identität der Fachkraft geht“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011: 60 f.)

In diesem Zitat von Nentwig-Gesemann werden zentrale Elemente zusammenfassend argumentiert, die Lehrende auch bei der Lehr-Lernprozessgestaltung in der ausgearbeiteten Perspektive einer „Zukunftsgestaltung“ zu berücksichtigen haben; wie zum Beispiel die zirkulär und reflexiv angelegten Lehr-Lernprozesse oder eine Weiterentwicklung der je individuellen professionellen Haltung der Lernenden. Ergänzend werden Kompetenzbereiche als zentral im Bereich der Frühpädagogik/IBEB (0-3 J.) markiert, die unabhängig vom eigentlich zu erarbeitenden Thema, kontinuierlich in die (Weiter-)Entwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen Frühpädagogischer Fachkräfte (0-3 J.) integriert werden sollten. Implizit wird über das ausgewählte Zitat deutlich, dass die Lehrenden bei der Planung von Lehr-Lernprozessen über die Erarbeitung der Ebene „Möglichkeiten der Ausbildung-, des Studiums, der Fort-/Weiterbildungen“ bereits mit umfassenden Anforderungen an einen „gelingenden Lernprozess“ konfrontiert werden. Diese gilt es für das zu konzipierende Lehr-/Lernsetting über Aushandlungsprozesse z. B. mit der*dem Anbieter*in/Auftraggeber*in der Fort-/Weiterbildung zu konkretisieren. Spätestens mit Beginn der Lehr-/Lernprozesse über die Erarbeitung der Realisierungsebene „Die Lehrenden“ sind die individuellen Bedarfe der Lernenden und ggf. ihrer Praxiseinrichtungen und damit wiederum die je spezifischen regionalen Bedarfe der Kinder und Familien, die diese Einrichtungen besuchen, in die Realisierung der Lehr-/Lernprozesses einzubeziehen.

Aufgrund der Dynamik des Forschungsfeldes, wird davon ausgegangen, dass die im Forschungsprozess entwickelten Erkenntnisse ein „vorläufiges“ Ergebnis aufzeigen (vgl. Strübing 2008: 14 f., siehe Kap. 2). Im nachfolgenden Abschnitt werden anknüpfend an die Ergebnisse, zentrale Perspektiven und weiterführende, wissenschaftlich zu bearbeitende Aufgaben formuliert, die zu verfolgen sind.

8. Perspektiven

Im Forschungsdesign wird mit Bezug zum Erkenntnisprozess im Rahmen der Grounded Theory Methodology beschrieben, dass Erkenntnisse/Informationen verarbeitet werden, wenn Unterschiede wahrgenommen werden, die einen Unterschied¹⁷⁶ machen (vgl. Bateson 1987: 123). Wird diese Perspektive übertragen auf die Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildung (IBEB 0-3 J.) kann argumentiert werden, dass Lehrenden z. B. durch die Erarbeitung aktueller Praxisbedarfe, durch forschende Tätigkeiten, durch ein *sich-fremd-machen* (vgl. Kap. 6.1/Anforderungen, die auf die Lehrenden einwirken) von der eigenen Biographie, durch die Interaktionen mit den Lernenden oder Kolleg*innen, durch die eigene Weiterqualifizierung, die Reflexion der Lehrerfahrungen, die Auswertung von Veranstaltungsevaluationen oder bewusste Perspektivenveränderungen, Möglichkeiten eröffnet werden, neue Potentiale oder notwendige Veränderungen für eine Weiterentwicklung der IBEB (0-3 J.) oder der eigenen Lehre, zu erkennen. Das auch immer wieder *neue* Erkennen von Zusammenhängen und (notwendigen) Aushandlungsprozessen ist insbesondere für das Schaffen von Transparenz¹⁷⁷ im und über das Feld bedeutsam. Bedingt durch die bewusst gewählte Stichprobe haben die Interviewpartner*innen zum Zeitpunkt der Erhebung, in dem sich das Feld in einem starken Ausbauprozess der Kapazitäten der IBEB (0-3 J.) und der Aus-, Fort- und Weiterbildungen befindet, bereits langjährige Erfahrungen und ein deutlich umrissenes Aufgaben- und Anforderungsprofil ihrer eigenen Rollen und Identitäten im Feld gezeigt. Bezogen auf die bearbeitete Leitfrage „*Wie gehen die Lehrenden mit den komplexen Anforderungen und Strukturen [im Feld der IBEB 0-3 J.] bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen um?*“ ist es bedeutsam, hier künftig auch einen entsprechenden Fokus auf die Lehrenden zu richten, die mit weniger frühpädagogischer (0-3 J.) (Lehr-) Erfahrung aktuell in diesem Feld tätig sind. So muss beispielsweise erarbeitet werden, ob die Strategien und Ansätze im Umgang mit den komplexen Anforderungen und Strukturen im Feld, bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, von allen Lehrenden, gleichermaßen wahrgenommenen und eingesetzt werden. Dies kann dann wiederum neue bzw. ergänzende Befunde aufzeigen und die dargelegten erweitern.

Ein weiterer Bedarf, der auch im Material selbst auftaucht, ist der einer systematischen Sicherung und Dokumentation der Erfahrungen und Perspektiven der langjährig in Aus-, Fort- und Weiterbildungen (0-3 J.) tätigen Akteur*innen durch empirische Erhebungen; beispielsweise themenbezogen, hinsichtlich bewährter Ansätze der *Vernetzung von Theorie*

¹⁷⁶ zu bereits bekanntem

¹⁷⁷ die Ausbildungen, Fort- und Weiterbildung, Theorie(-bildung), Forschung (-sorientierung), (Kooperations-) Netzwerke, Initiator*innen, (Ein-)Wirkende Konstruktionen, Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse

und Praxis und in diesem Kontext, bezüglich der Rollen sowie Anforderungen an das Kompetenzprofil der Lehrenden.

Ein weiteres zentrales Element für die (didaktische) Weiterentwicklung von Lehr-/Lernsettings in Aus-, Fort- und Weiterbildungen ist die reflektierte Auswahl geeigneter Lehr-/Lernmaterialien, Ansätze (vgl. Kap. 6.3.1) und Lehr-Lernmethoden. Im Verhältnis liegen nur wenige Veröffentlichungen vor, die konkrete Vorschläge für spezifische Themen der Frühpädagogik (0-3 J.) anbieten. Die überwiegende Anzahl an Veröffentlichungen zu konkreten Lehr-/Lernmethoden sind nicht fachgebunden und durch die Vielfalt schwer sondierbar (vgl. Hoffmann/Kiehne 2016; Böddicker u.a. 2016). Der Charakter der Zusammenstellungen ist außerdem nicht in Abhängigkeit thematischer oder kompetenzorientierter Strukturierungen, sondern z. B. in den Phasen oder Fokussierungen einer Lehr-/Lernsituation aufgebaut (z. B. Orientierung, Erarbeitung, Ergebnissicherung; Textarbeit, Diskussion, etc.). Darüber hinaus gibt es themenspezifische Zusammenstellungen z. B. ausgewählter Ansätze und Methoden, die sich besonders für Biographiearbeit eignen (vgl. Gudjons 2020; Miethe 2017), für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht z. B. an Fachschulen für Sozialpädagogik (vgl. Jaszus/Küls 2017) oder kompetenzorientierte Methoden, die speziell für frühpädagogische Weiterbildungen zusammengestellt wurden (Methoden zur Zielvereinbarung, Gestaltung der Lehr-/Lernformate, Vorbereitung des Transfers; vgl. Bodenbug 2014). Bedeutend ist, dass die Zusammenstellungen von den Lehrenden eigenständig selektiert werden müssen und eine Auswahl entsprechend der Inhalte und den mit den Lernenden zu erarbeitenden Kompetenzen zu erfolgen hat; und dies in der Regel¹⁷⁸ ohne, dass diese Ansätze und Lehr-Lernmethoden im Kontext frühpädagogischer Themen/Inhalte wissenschaftlich entwickelt, erprobt und evaluiert wurden.

Die Entwicklung und Stärkung der eigenen professionellen Haltung und Identität und das sich bewusst sein und machen über die eigenen Ressourcen (Kompetenzen und Performanz), können den Lernenden bzw. den Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.) Möglichkeiten aktiver Beteiligungen am weiteren Professionalisierungsprozess¹⁷⁹ des gesamten Feldes der IBEB (0-3 J.) eröffnen. Diese aktive und insbesondere verstärkt gestaltende Beteiligung der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) am Professionalisierungsprozess der IBEB (0-3 J.) ist zwingend notwendig. Dieses setzt allerdings ein entsprechendes Selbstverständnis voraus, dessen Entwicklung in Aus-, Fort- und Weiterbildung unterstützt werden muss. Beispielsweise, in dem sich die Fachkräfte ihrer eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, auch hinsichtlich möglicher Weiterentwicklungsbedarfe, ganz explizit bewusst sind bzw. werden können (vgl. Kap.

¹⁷⁸ In Bezug auf die Erfassung der Kompetenzentwicklung liegt z. B. ein bereits veröffentlichter Projektbericht von Fröhlich-Gildhoff u. a. vor, die fünf entsprechende Verfahren im Kontext frühpädagogischer Studiengänge entwickelt haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014).

¹⁷⁹ Professionalisierung wird in Anlehnung an Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg (2000) als unabgeschlossener Prozess begriffen (vgl. ebd. 12).

6.1.3). Nur wenn sie sich ihrer selbst sicher und bewusst sind, können sie auch gegenüber anderen Personen, z. B. Eltern, Kolleg*innen oder anderen Professionen und Disziplinen, Auskunft über die eigene Professionalität¹⁸⁰ und ihren individuellen Beitrag im Feld geben. Von den Lehrenden wird dieses z. B. explizit unterstützt durch die Ansätze der Hospitation, Konsultation oder der kollegialen Beratung sowie die Begleitung der Praxisphasen. Ergänzend wird ein Fokus auf die kommunikativen Kompetenzen gelegt, die die frühpädagogischen Fachkräfte/die Lernenden darin unterstützen sollen, das eigene Handeln immer wieder zu reflektieren und nach außen zu vertreten. Auch über die entwickelten Qualifikationsprofile für die Aus- und Weiterbildung verdichten sich die Anforderungen an die Lernenden, die eigenen Kompetenzen kontinuierlich und parallel zu den Gestaltungsprozessen und Weiterentwicklungsprozessen in der eigenen Praxis (lebenslang) weiterzuentwickeln. Bedeutend ist, dass die individuelle Haltung und professionelle Identität einer*s Akteurs*in im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) in einem Verhältnis und einer Abhängigkeit zur Identität der sich weiterentwickelnden Profession selbst steht¹⁸¹ und sich diese gleichsam durch die Akteur*innen individuell und kollektiv entscheidend konstituiert und konstruiert. Die damit einhergehenden Spannungsverhältnisse und Aushandlungsprozesse auf und zwischen den Realisierungsebenen¹⁸² sind für Lehrende und Lernende zentrale Momente und Elemente im Entwicklungsprozess einer professionellen Identität [in] der Frühpädagogik (0-3 J.).

Obwohl die Wichtigkeit lebenslanger Lernprozesse für die Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) durchgängig im Feld argumentiert wird, konnten für diese Zielsetzung bisher keine attraktiven Bedingungen oder Ansätze kontinuierlicher Begleitprozesse implementiert werden. Solange außerhalb dieser Angebote keine Zeiträume und systematischen Begleitungen der Lernenden, beim Transfer dieser Impulse in die eigene (Handlungs-) Praxis bereitgestellt werden, wirkt das hohe Annahmeverhalten der Frühpädagogischen Fachkräfte bezogen auf die „kurzfristigen“ Angebote der Fort- und Weiterbildungen diesem Ziel zudem kontraproduktiv entgegen. Die Interviewpartner*innen sehen hier, wie bereits erwähnt, großes Potential bei den Fachberater*innen, hieran gilt es anzuknüpfen. Außerdem sind auch die Möglichkeiten der Anrechnung sowie die vertikalen und horizontalen Durchlässigkeiten z. B. zu einem Studium oder zwischen zertifizierten Angeboten der Fort-/Weiterbildung für die Frühpädagogischen Fachkräfte transparenter zu gestalten (vgl. von Hippel 2011: 254). Auch die vom Aktionsrat Bildung bereits im Jahr 2012 geforderte Erhöhung der Anreize für Fort- und Weiterbildungen, indem den Fachkräften Möglichkeiten eröffnet werden, z. B. über systematische Zertifizierungen einen höheren Fachkräftestatus (verbunden mit einer höheren Vergütung) auch ohne Hochschulstudium zu

¹⁸⁰ Der Herleitung Schütz u. a. (2020) folgend, wird in diesem Kap. Professionalität synonym zu professionellem Handeln verwendet (Schütz/Rosenkranz/Klusemann 2020: 23).

¹⁸¹ In wissenschaftlichen Diskursen und in der Literatur finden sich Indikatoren für eben diesen permanenten Prozess der Reflexion und Aushandlung, in dessen Kontext häufig die Begriffe „Vergewisserung“ oder (Selbst-)Vergewisserung herangezogen werden.

¹⁸² (siehe Abb. 4)

erreichen, entspricht einer Argumentation im vorgestellten Datenmaterial; nach wie vor ist diese Forderung jedoch noch nicht realisiert worden.

Die Initiierung praxisbezogener, reflexiver Lernprozesse ist nötig um ein Verständnis über die komplexe Konstituierung der Handlungsgefüge und ihrer Rahmenbedingungen der IBEB (0-3 J.) zu erlangen. Daran schließt folglich an, dass der kompetente Umgang mit diesen [Rahmenbedingungen], eine Anforderung bzw. Erwartung an die berufliche Handlungskompetenz ihrer Akteur*innen ist. Die Fachkräfte in den Praxen müssen immer vielfältigere Handlungssituationen und Herausforderungen erarbeiten. Gegenwärtig sind es beispielsweise Themen wie die zunehmende Digitalisierung der Lehr-/Lernprozesse auf allen Ebenen des (frühkindlichen) Bildungssystems, weiterhin die Institutionenkindheit ab dem 1. Lebensjahr bis zum Ende der Schulzeit sowie damit einhergehend, die wachsende Verantwortung der Fachkräfte für eine kontinuierliche Begleitung der Kinder und Familien oder die Diversität der Zeitgestaltungsverhältnisse und eine erhöhte Belastung durch den Mangel an qualifizierten Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.). Die eigenen Gestaltungsspielräume und der professionelle Umgang mit diesen aktuellen Herausforderungen werden von den Frühpädagogischen Fachkräften in der Regel bereits vor oder parallel zur sich ausdifferenzierenden Forschungs- und Theorieentwicklung im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.), erarbeitet. Hieraus folgt, dass die Gestalter*innen/Forscher*innen in der Praxis ebenso wie die Forscher*innen an Hochschulen elementare Beiträge zur weiteren Professionalisierung des Feldes leisten können.

Die Integration hochschuldidaktisch begründeter Konzepte Forschenden Lernens, wie Projektstudien und kleinere Kooperations- und Praxisprojekte in den Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogischen Fachkräfte, müssen vor diesem Hintergrund weiter zunehmen. Forschungs-/und Handlungskompetenz, um eigenständig an der Neukonstruktion (vgl. Karsten 2003) von Wissen und Können zu arbeiten, ist vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der sich stetig wandelnden Herausforderungen elementar. Im feldbezogenen Diskurs wird gefordert, dass eine (habitualisierte) „forschende Haltung“ Teil professioneller Identitäten der Frühpädagogischen Fachkräfte sein muss (vgl. Nentwig-Gesemann 2007; DJI/WiFF 2011a: 24). Auch in den vorliegenden Curricula ist formuliert, dass der Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen an „forschendes Lernen“, das als „(...) *wissenschaftlich, forschungsmethodisch, professionsbezogen und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird*“ (vgl. FBTS 2016: 15), gebunden ist. Forschendes Lernen und die Entwicklung einer „Forschenden Haltung“ (vgl. DJI/WiFF 2011a:137) können nur im Zusammenspiel mit den herausgearbeiteten, sowie den weiteren sozial-/hochschuldidaktischen Ansätzen¹⁸³, gelingende Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildung ermöglichen.

¹⁸³ wie z. B. reflexives Lernen, Biographiearbeit, ganzheitliche Lernprozesse, kompetenzorientiert

Die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der aufgezeigten Perspektive einer „Zukunftsgestaltung“ ermöglicht den gegenwärtigen Ist-Zustand im Kontext der historischen Bedingungen, als Reflexionsfolie zur Neukonstruktion von Themen und Theorien (Wissen) in den Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogischen Fachkräfte (0-3 J.) und damit für die frühpädagogische Praxis (Können/Tun¹⁸⁴) einzusetzen. Wenn parallel unter den gegenwärtigen Bedingungen und Gestaltungsspielräumen¹⁸⁵ der Frühpädagogischen Fachkräfte die Potentiale und Weiterentwicklungsbedarfe der Zukunft erarbeitet werden, können diese Anlass und Motivation sein, eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Feldes, der Praxen IBEB (0-3 J.) und der Profession mit den und über die Frühpädagogischen Fachkräfte voranzutreiben.

¹⁸⁴ Wissen-Können-Tun, Kompetenzerwerb für die soziale Praxis (Schäfer 2016).

¹⁸⁵ Freiheiten für notwendige (systematische) Gestaltungsprozesse für Veränderungen in den Praxen der IBEB (0-3 J.), siehe Kap. 6.4.5.

Anhang

Literatur

- AGJ- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hg.) (2013):** Chancen und Herausforderungen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. Meckenheim.
- Ahnert, L. (Hg.) (1998):** Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern.
- Alt, C.; Heitkötter, M.; Riedel, B. (2014):** Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A) 2014. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/2014, 782-801.
- Amthor, R. C. (2003):** Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim.
- Amthor, R. C. (2004a):** "...bester Kenner, Besterfahrener des Berufes" - Zur historischen Verwandtschaft von Erziehern und Sozialpädagogen. Herausgegeben von Martin R. Textor. Abrufbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1118.html> (20.03.2020).
- Amthor, R. C. (2004b):** "Die Geschichte der Erzieherin in größeren Zusammenhängen verstehen" - Zur Entwicklung der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Herausgegeben von Martin R. Textor. Abrufbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1149.html> (20.03.2020).
- Amthor, R. C. (2004c):** "Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt" - Zur Berufsgeschichte der Erzieher. Herausgegeben von Martin R. Textor. Abrufbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html> (20.03.2020).
- Amthor, R.-C. (2012):** Einführung in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R.; et al (2001):** A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA.
- APVO-Lehr (2010):** Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Niedersachsen.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe- AGJ (Hg.) (2013):** Chancen und Herausforderungen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. Berlin.

Autorengruppe Fachkräftebarometer; DJI (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2019/?L=0> (06.08.2019).

BAG-BEK (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. Abrufbar unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf (20.03.2020).

BAG-BEK (2011): Pressemitteilung. Erfolg auf ganzer Linie – JFMK bestätigt Vorschlag der BAG-BEK e.V. zur Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“. Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit. 09.06.2011. Koblenz. Abrufbar unter: <http://www.erzieherin.de/assets/files/Pressemitteilung-11-01.pdf> (12.01.2015).

BAGLJÄ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter) (2009): Fachliche Empfehlungen zur Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. beschlossen auf der 107. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter vom 04. bis 06. November 2009 in Hamburg. Abrufbar unter: http://www.bagljae.de/downloads/107_qualitaet-der-bildung-erziehung-betreuung-.pdf (06.08.2019).

Bartosch, U.; Maile, A.; Speth, C. (2007): Der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (QRSArb 4.0). In: Buttner, P. (Hg.), Das Studium des Sozialen, Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen, [Hand- und Arbeitsbücher des Deutschen Vereins 15], Berlin, S. 215-220.

Bartosch, U.; Maile, A. (2017): Hochschulische Bildung als Kompetenzentwicklung. Leitende Überlegungen bei der Überarbeitung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse. Abrufbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Bartosch_Maile_310717.pdf (12.09.2020).

Bartosch, U.; Grygar, A.-K. (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). In: HRK Hochschulrektorenkonferenz.

Bateson, G. (1987): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main.

Baumeister, K.; Grieser, A. (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München.

- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.) (2010):** Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichungen zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar, Berlin.
- Becker-Stoll, F.; Niesel, R.; Wertfein, M. (2009):** Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau.
- Becker-Stoll, F.; Berkic, J.; Kalicki, B.; Ahnert, L. (Hg.) (2010):** Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. 1. Aufl. Berlin.
- Beckmann, K. J.; Landua, K. (Hg.) (2012):** 2013 - Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz: "Traumquote" oder erfüllbarer Auftrag mit Qualitätsgarantie? Difu-Impulse, 5, 2012. Berlin.
- Beek, A. von der (2008):** Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. 4. Aufl. Weimar.
- Behr, A. von (2010):** Kinder in der ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. Expertisen für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Frankfurt am Main (WiFF-Expertisen, 4).
- Behr, K. (2006):** Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 4. München, S.79-93.
- Behr, K.; Walter, M. (2010):** Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München.
- Behr, K.; Walter, M. (2012):** Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. München.
- Bekemeier, M. (2011):** Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hg.): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136-144.
- Beller, E. K. (1979):** Ein pädagogisches Modell für Kinder unter drei Jahren. In: Frauenknecht, B.; Irskens, B. (Hg.): Probleme der Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Diskussionsbeiträge. Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP), Band 4. Frankfurt am Main. S. 66-76.
- Beller, E. K. (1998):** Die Krippe. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrig. Aufl. Weinheim, S. 915-928.

- Berger, M (1991 ff.):** Die Kinderkrippe - Eine öffentliche Institution und ihre Geschichte. In: Schüttler-Janikulla, K. (Hg.): Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Landsberg am Lech, S. 1-25.
- Berlips, N.; Nolte, K. (2010):** Pädagogische Arbeit von ErzieherInnen mit Mädchen und Jungen von 0 – 3 Jahren. Masterarbeit. (unv. Arbeit, universitätsinternes Dokument). Leuphana Universität, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Lüneburg.
- Berlips, N.; Müller, J.; Nolte, K. (2013):** Pädagogik der frühen Kindheit: Eine Profession im Werden – Bedarfe, Möglichkeiten und Herausforderungen des Mehrebenenprojekts „Professionalisierung“. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, Basel, S. 121-128.
- Berlips, N. (2015):** Professionelles Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen. Eine qualitative Studie in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen für 0- bis 3-Jährige. Hamburg.
- Bertelsmann Stiftung (2007) (Hg.):** Wach, neugierig, Klug- Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh.
- Bien, W.; Rauschenbach, T.; Riedel, B. (Hg.) (2007):** Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. 1. Aufl., [Nachdr.]. Berlin.
- Biggs, J.; Tang C. (2011):** Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead.
- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2002):** Bildung ist mehr als Schule, Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Herausgegeben von Sachverständigenkommission für den elften Kinder und Jugendbericht/ AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe). Abrufbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/07400.pdf> (20.03.2020).
- Blank-Mathieu, M. (1991):** Alte Bundesländer - neue Bundesländer. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hg.): Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Landsberg am Lech, S. 1-18.
- Bloom, B. S. (1976) (Hg.):** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel.
- BMFSFJ (2011):** Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2011 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2010. Berlin.
- BMFSFJ (2020):** Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kindertagesbetreuung-kompakt/156674> (18.08.2020).

- BMFSFJ; DJI (2008):** Untersuchung zum Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von unter drei Jahren - 2008. Repräsentative Stichprobenerhebung bei 180 Jugendämtern. Herausgegeben von BMFSFJ und DJI. Abrufbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_10862_AusbauU3_Langfassung.pdf (20.03.2020).
- BMFSFJ Internetredaktion (2010):** Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend: Kristina Schröder: "Kita-Ausbauziel ist realistisch". Nr. 46/2010. Pressemitteilung vom 2010. abrufbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=150320.html> (27.07.2010).
- Bodenburg, I. (1992):** Wo hat der Baum denn seinen Rücken? Lernvoraussetzungen und Erfahrungsangebote in altersgemischten Krippengruppen. Hamburg.
- Bodenburg, I; Grimm, G. (1986):** Zusammenleben mit Kleinstkindern. Anregungen für die Arbeit in Krippen und Krabbelstuben. Berlin.
- Bodenburg, I.; Kollmann, I. (2009):** Frühpädagogik - Arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Troisdorf.
- Bodenburg, I. (2012):** Frühpädagogik - arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Für die sozialpädagogische Erstausbildung. 1. Aufl. Köln.
- Bodenburg, I. (2014):** Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108-127.
- Bodenburg, I. (2015):** Inklusion in Kitas für 0- bis 3-Jährige. Begabungen und Förderbedarfe erkennen. Berlin.
- Böddicker, N.; Hauch, H.; Rubens-Laarmann, A.; Wilhelm, S.; Karsten, N.; Hofer, M.; Prinz, J. M. (2016):** Methodensammlung. Für Dozierende der Heinrich-Heine-Universität. Düsseldorf. Abrufbar unter: https://www.uni-duesseldorf.de/home/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methode nbuch_Stand151216.pdf (20.03.2020).
- BöfAE e.V. (2019):** Erzieher*innen in der Ausbildung brauchen kompetente Lehrkräfte. Frankfurter Appell 2019.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2009):** Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014):** Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.
- Born, C., Krüger, H.; Schablow, M.; Winter, W. (1985):** Berufstätige Mütter. Zwischen Arbeitsplatz und Kinderkrippe; Untersuchungen zur Situation in der Tagesbetreuung von Kindern zwischen null und drei Jahren in Bremen (Projektbericht). Bremen.

- Böhm, A. (2008):** Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktual. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 475-485.
- Boller, H.; Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A.; Richter, S. (Hg.) (2010):** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Böddicker, N.; Hauch, H.; Rubens-Laarmann, A.; Wilhelm, S.; Karsten, N.; Hofer, M.; Prinz, J. M. (2016):** Methodensammlung. Für Dozierende der Heinrich-Heine-Universität. Düsseldorf. Abrufbar unter: https://www.uni-duesseldorf.de/home/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methode nbuch_Stand151216.pdf. (20.03.2020).
- Böllert, K. (2013):** Chancen und Herausforderungen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung-Eine zusammenfassende Kommentierung. In: AGJ - Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hg.): Chancen und Herausforderungen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. Meckenheim, S. 161-168.
- Breuer, F.; Muckel, P.; Dieris, B. (2018):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 353-389.
- Brunnbauer, B.; Riedel, B. (2007):** Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse. Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren. In: Bien, W.; Rauschenbach, T.; Riedel, B. (Hg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI Kinderbetreuungsstudie. Berlin, S. 43-59.
- Brüning, G. (2002):** Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G.; Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 7-117.
- Buschle, C. (2014):** Das professionelle pädagogische Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte Ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Dissertation. München.
- Buschle, C.; Gaigl, A. (2015):** Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Neue Anforderungen. In: König, A.; Friederich, T. (Hg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim und Basel. S. 106-126.
- Buschle, C.; Gruber, V. (2018):** Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München.
- Charmaz, K. (2006):** Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London.
- Clarke, A. (2005):** Situational analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn. London.

- Clarke, A. (2009):** From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How? In: Morse, J. M.; Stern, P. N.; Corbin, J.; Bowers, B.; Charmaz, K.; Clarke, A.: Developing Grounded Theory. The Second Generation. Walnut Creek, California, S. 194-234.
- Clarke, A. (2011):** Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Grounded Theory Reader. Positionen und Kontroversen zur Grounded Theory. Wiesbaden, S. 207-233.
- Clarke, A. (2012):** Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Reiner Keller. Wiesbaden.
- Cloos, P.; Hoffmann, H. (2001):** Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, H. (Hg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 51-96.
- Cloos, P./Thole, W. (2005):** Weiterbildung. In: Kreft, D.; Mielenz, I. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München, S. 1006-1010.
- Corbin, J. M.; Strauss, A. L. (2008):** Basics of Qualitative Reserch, 3e. Los Angeles, London, New Deli, Singapore.
- Dammann, E.; Prüser, H. (1981):** Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens. München.
- Dammann, E.; Prüser, H. (1987):** Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau (Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe, II), S. 18-29.
- Denzin-von Broich-Oppert, U.; Schiemann, Knut K.; Voigt-Buchholz, I. (1980):** Arbeitsfeldbezogene Fortbildung am Beispiel eines Seminars für Erzieher in Krippen. Frankfurt a. M.
- Derschau, D. von (1974):** Die Erzieherausbildung. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform. München.
- Derschau, D. von (1976):** Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen, Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Gersthofen.
- Derschau, D. von; Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U. (Hg.) (1986):** Qualifikationen für Erzieherarbeit, Band 3. München.
- Derschau, D. von (1987):** Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau, S. 67-95.

- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1972):** Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. 4. Aufl. Stuttgart.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) (2020):** Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung. Die Empfehlungen (DV 6/19) wurden am 30. April 2020 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet. Abrufbar unter: https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-06-19_ausbildung-sozialpaed-fachkraefte-und-lehrende-ktb.pdf (20.03.2020).
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2004):** OECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004 Hintergrundbericht Deutschland. Herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend. DJI. München.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2020):** Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie, 1. Quartalsbericht (III/2020). Abrufbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Projekte_RKI/KiTa-Studie-Berichte/KiTASTudie_QuartalIII_2020.pdf?__blob=publicationFile (20.03.2020).
- Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hg.) (2011a):** Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München.
- Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hg.) (2011b):** Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München.
- Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hg.) (2014a):** Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München.
- Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hg.) (2014b):** Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. München.
- Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hg.) (2006):** Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München.
- Diller, A. (2010):** Von der Sackgasse zur Durchfahrtstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Diller, A. (2014):** Stillstand oder Innovation? Anmerkungen zur frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft. In: Förster, C.; Hammes-Di Bernardo, E. (Hg.): Qualifikation

in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus- Fort- und Weiterbildung?
Freiburg im Breisgau, S. 102-113.

DJI (2009): Quantität braucht Qualität. Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. Deutsches Jugendinstitut. Abrufbar unter http://www.dji.de/abt6/2009-06_Quantitaet_braucht_Qualitaet_DJI_Positionspapier.pdf (20.10.2009).

DJI (2020): Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie, 1. Quartalsbericht (III/2020). August 2020. Abrufbar unter: <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/untersuchungen-zu-den-herausforderungen-der-fortschreitenden-kita-oeffnung-sowie-akuten-atemwegserkrankungen-waehrend-der-coronapandemie.html> (20.09.2020).

Dollase, R.; Barres, E. (Hg.) (1978): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Düsseldorf.

Dörpfeld, F.-W. (1898): Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen. Gesammelte Schriften. Zweiter Band. Gütersloh.

Dresing, T.; Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Abrufbar unter: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (2.3.2015).

Ebert, S. (1994): Zur beruflichen Situation der Erzieherinnen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Eine Denkschrift. Berlin.

Ebert, S. (1995): Zur Bedeutung der Erzieherausbildung für den Bereich der Kleinkinderziehung. In: Fuchs, D. (Hg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg im Breisgau, S. 135-142.

Ebert, S. (2007): Professionalisierung des ErzieherInnenberufs. TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 04/2007. Seelze, S. 12-15.

Ebert, S. (2008): Krippenerziehung als Profession - Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In: Maywald, J.; Schön, B.; Ahnert, L. (Hg.): Krippen wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema; [mit Checkliste Wie finde ich eine gute Krippe?]. 1. Aufl. Weinheim, S. 178-197.

Eggers, U. (2020): Skizze der Entwicklungen und gegenwärtige Diskussionen der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher. Unveröffentlicht.

Elschenbroich, D. (Hg.) (1993): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland, ein Handbuch. München.

Erning, G. (Hg.) (1976): Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Saarbrücken.

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards,

Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Band 2. München.

FBTS (Fachbereichstag Soziale Arbeit) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Version 6.0. Abrufbar unter: https://bagprax.sw.eah-jena.de/data/stellungnahmen/weitere/QR_SozArb_Version_6.0.pdf (27.09.2020).

Fendrich, S.; Pothmann, J. (2007): Zu wenig und zu unflexibel. Zum Stand öffentlicher Kindertagesbetreuung bei In-Kraft-Treten des TAG. In: Bien, W.; Rauschenbach, T.; Riedel, B. (Hg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. 1. Aufl., [Nachdr.]. Berlin, S. 25-42.

Finsel, J.; Kleeberger, F. (2011): Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. In: Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (2011b): Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen Ergebnisse – Positionen – Perspektiven Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München. S. 34-36. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifizierung_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf (18.08.2020).

Fischer, H. (1980): Identität in der Erzieherausbildung. Ansätze einer handlungsorientierten Ausbildungsdidaktik. Düsseldorf.

Flick, U.; Kardorf E. von; Steinke, I. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Hamburg.

Frauenknecht, B.; Irskens, B. (1979): Probleme der Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Diskussionsbeiträge. Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP), Band 4. Frankfurt am Main.

Friederich, T.; Lechner, H.; Schneider, H.; Schoyerer, G.; Ueffing, C. (Hg.) (2016): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. 1. Aufl. Weinheim.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2014): Was bedeutet Kompetenzorientierung in der Praxis? ifp-Impulsfachtag. „Kompetenzorientierung in der Weiterbildung“. Abrufbar unter: <https://docplayer.org/10800468-Was-bedeutet-kompetenzorientierung-in-der-praxis.html> (20.03.2020).

Fröhlich-Gildhoff, K.; Viernickel, S. (2010): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in akademischen und fachschulischen Ausbildungsgängen. In: Kalicki, B.; Berkic, J.; Becker-Stoll, F. (Hg.). Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Mannheim und Berlin, S. 106-127.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München.

- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S.; Köhler, L.; Koch, M. (2014):** Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg im Breisgau.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzien, D.; Kirstein, N.; Pietsch, S.; Rauh, K. (2014):** Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG "Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung" in Koordination des BMFSFJ. Abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (20.03.2020).
- Fuchs, D. (Hg.) (1995):** Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg im Breisgau, S. 143-157.
- Fthenakis, W. E. (2009):** Bildung und Erziehung in den ersten drei Lebensjahren. In: Wehrmann, I. (Hg.): Starke Partner für frühe Bildung Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar, S. 1-12.
- Fuchs-Rechlin, K.; Bergmann, C. (2014):** Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jähige- zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 17, S. 95-118.
- Fuchs-Rechlin, K.; Züchner, I. (Hg.) (2018):** Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München.
- Füssenhäuser; Thiersch, H. (2015):** Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, Basel, S. 1632-1645.
- Garbade, S. (2020):** Interviews und Genderkonstruktionen: Rekapitulation zu Möglichkeiten und Grenzen eines empirischen Zugangs. In: Kubandt, M.; Schütz, J. (Hg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 84-107.
- Gängler, H.; Wustmann, C. (2004):** Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Fegebank, B.; Schanz, H. (Hg.): Arbeit - Beruf - Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Baltmannsweiler, S. 95-115.
- Gängler, H. (2010):** Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Kasüschke, D. (Hg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach, S. 360-384.
- Gängler, H.; Liebig, M. (2017):** Lehren und Lernen in der Sozialpädagogik. In: Kessl, F.; Kruse, E.; Stövesand, S.; Thole, W. (Hg.): Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Toronto, S. 253-260.
- Gibbs, G. R. (2007):** Analyzing Qualitative Data. Great Britain.

- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967):** The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.; Paul, A. T. [Übersetzung] (2008):** Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern [u.a.].
- Glaser, B. G.; Tarozzi, M. (2011):** Vierzig Jahre nach „The Discovery“: Grounded Theory weltweit. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden, S. 53-67.
- Gläser, J. (2009):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2009):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruieren der Untersuchungen. Wiesbaden.
- Göddertz, N.; Karber, A. (2019b).** Berufliche Bildung – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. In: Soziale Passagen. 11(4). Wiesbaden, S. 65-80.
- Göddertz, N.; Karber, A. (2019a):** Didaktik der Sozialpädagogik. Abrufbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Didaktik-der-Sozialpaedagogik> (18.08.2020).
- Gorges, R. (1996):** Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau.
- Graßhoff, G.; Schweppe, C. (2013):** Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, R. et al. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. S. 317-329.
- Grossmann, W.; Simon-Hohm, H. (1983):** Elternarbeit in der Krippe. Eine Bestandsaufnahme. Beiträge zur frühkindlichen Erziehung, Band 1. Frankfurt am Main.
- Grossmann, W.; Kallert, H. (1983):** Kinderkrippe in der Großstadt. Eine Fallstudie. Frankfurt.
- Gudjons, H.; Wagener-Gudjons, B.; Pieper, M. (Hg.) (2020):** Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn.
- Gutknecht, D. (2012):** Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur Professionellen Responsivität. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart.
- Habel, W.; Karsten, M.-E. (1986):** Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik sozialen Lernens? In: Derschau, D. von; Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Qualifikation für Erzieherarbeit. Band 3. München, S. 313-323.
- Hammes-Di Bernardo, E. (2014):** 140 Jahre pfv – Blick auf ein bewegtes Feld der Frühpädagogik. In: Förster, C.; Bernardo, E. H. Di (Hg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 29-37.
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (Hg.) (2006):** Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. In: kindergarten heute - Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, 106. Freiburg im Breisgau.

- Heinsohn, G. (1974):** Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte, Funktion, aktuelle Lage. Frankfurt M.: Fischer Taschenbuch V. (Bücher des Wissens, 6267).
- Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Rabe-Kleberg, U. (2000):** Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung –Einführung in den Themenschwerpunkt. ZBBS Heft 1/2000, S. 5-19.
- Hippel, A. von (2011):** Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim, S. 248-267.
- Hippel, A. von; Grimm, R. (2010):** Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Hippel, A. von; Buschle, C.; Hummel, L.; Thalhammer S. (2010):** Qualität in der Weiterbildung. In: Hippel, A. von; Grimm, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München. S. 10-30.
- Hippel, A. von; Reich-Claassen, J.; Tippelt, R. (2008):** Dozenten sichern Qualität – Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2008, S. 145-155.
- Hippel, A. von; Tippelt, R. (2009):** Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven Fortbildung der Weiterbildner/innen. Weinheim und Basel.
- Hippel, A. von; Tippelt, R. (Hrsg.) (2009):** Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse. der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim, Basel.
- Hoffmann, E. (1971):** Vorschulerziehung in Deutschland. Historische Entwicklung im Abriß. Witten.
- Hoffmann, H. (Hg.) (2001):** Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Weinheim.
- Hoffmann S. G.; Kiehne, B. (2016):** Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader. Berlin. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-4916> (20.03.2020).
- HRK; nexus (2014):** Lernergebnisse anerkennen. Nexus Impulse für die Praxis. Ausgabe 6. Abrufbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/anrechnung/> (18.08.2020).
- HRK; KMK; BMBF (2017):** Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. beschlossen am 16.02.2017. Abrufbar unter:

https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf (09.09.2020).

- Huber, L. (2009):** Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L. (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Vol 10. Bielefeld. S. 9-35.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory.** In: Boller, H.; Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A.; Richter, S. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 281-300.
- Iller, C.; Buhl, M.; Buschle, C.; Freytag, T.; Hippel, A. von (2015):** Anforderungs- und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, A.; Leu, H. R.; Viernickel, S. (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFFFörderlinie*. Weinheim, Basel, S. 248-265.
- Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters (1986):** Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin.
- Irskens, B. (1984):** Veränderung durch Fortbildung? Aspekte beruflicher Identitätsbildung! In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt am Main, S. 36-42.
- Janssen, R. (2010):** Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1. München.
- Jaszus, R.; Küls, H. (Hg.) (2017):** Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart.
- Jooß-Weinbach, M. (2012):** Erzieherinnen in der Krippe, Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim, Basel.
- Jurczyk, K. (2005):** Tagespflege – Frauenarbeit, familiennah. In: Diller, A.; Jurczyk, K.; Rauschenbach, T. (Hg.): *Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven*. München, S. 9-28.
- Karber, A. (2014):** Sozialpädagogik und Didaktik: Herausforderung aus einem ungeklärten Verhältnis. Hohengehren.
- Karber, A. (2017):** Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik- Didaktik in sozialpädagogischen Bildungsgängen aus der Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Kubandt, M.; Karsten, M.-E. (Hg.): *Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 85-97.

- Karber, A. (2018):** Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Zur Notwendigkeit sozialpädagogischer Didaktikforschung. In: Friese, M.; Jenewein, K. (Hg.): Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld, S. 237-252.
- Karsten, M.-E. (1981):** Arbeitsplatz- und Berufsfeldbezug – Notwendige Dimension der sozialpädagogischen Ausbildung. In: Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U.; Derschau, D. von (Hg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Bd. 1. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. München, S. 118-133.
- Karsten, M.-E. (2003):** Sozialdidaktik - zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, A. (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, S. 350-374.
- Karsten M.-E. (2006a):** Erzieherinnen – ein Zukunftsberuf – der Beitrag von Berufsausbildung und Studium zu Fachlichkeit und Professionalität.
- Karsten, M.-E. (2006b):** Wege in die Zukunft- Anforderungen an ein modernes Ausbildungskonzept. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Deutsches Jugendinstitut- Fachforum Bildung und Erziehung Bd. 4, München, S. 133-148.
- Karsten, M.-E. (2017):** Bildungswege zur „ganzen“ Berufs- und Professionsvielfalt im Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik. In: Kubandt, M.; Karsten, M.-E. (Hg.): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Berlin, Toronto, S. 21-31.
- Karsten, M.-E.; Kubandt, M. (Hg.) (2017):** Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Berlin, Toronto.
- Kasüschke, D.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2008):** Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. 1. Aufl. Köln.
- Kasüschke, D. (2010):** Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Aufl. Köln.
- Keil, J.; Thielemann, N.; Schubert, C. (2015):** Die quantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik. In: Pasternack, P. (Hg.): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Unter Mitarbeit von Jens Gilessen, Daniel Hechler und Johannes Keil. Leipzig. S. 231-276.
- Kessl, F.; Kruse, E.; Stövesand, S.; Thole, W. (Hg.) (2017):** Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Toronto.
- KiföG-Das Kinderförderungsgesetz (2008):** Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Abrufbar unter: https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Kifoeg/kifoeg_20151201.pdf (06.08.2019).

- Kleeberger, F. (2011):** Die Ausbildung- Zentrale Ergebnisse der Lehrkräftebefragung. In: Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (2011b): Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen Ergebnisse – Positionen – Perspektiven Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München. S.18-20. Abrufbar unter:
https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifizierung_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf (18.08.2020).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000):** Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000). Abrufbar unter <http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.pdf> (29.07.2010).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007):** Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Abrufbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (20.03.2020).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010):** Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 03.03.2010). Herausgegeben von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Abrufbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (28.06.2010).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013):** Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der KMK v. 05.12.2013). Berlin. Abrufbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (18.08.2020).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017a):** Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Abrufbar unter:
<https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/hqr-und-fqrs/> (31.05.2017).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017b):** Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017. Abrufbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (18.08.2020).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017c):** Lehrkräftefortbildung in den Ländern (Stand: 19.12.2017). Rechtliche Grundlagen. Abrufbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern__003_.pdf (18.08.2020).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 – 2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der KMK v. 05.12.2019. Berlin. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehreinstellungsbedarf-und-angebot.html> (18.08.2020).

KMK/JFMK (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern - Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010 und Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (12.09.2020).

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Abrufbar unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, zuletzt aktualisiert am 30.11.2000 (26.07.2010).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM) (2006): Mitteilung der Kommission Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel. Abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52006DC0614> (18.08.2020).

König, A.; Kratz, J.; Stadler, K.; Uihlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München.

König, A.; Leu, H. R.; Viernickel, S. (Hg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 2. Weinheim und Basel.

König, A.; Friederich, T. (Hg.) (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 3. Weinheim und Basel.

König, A (2014): Professionalisierung im Spannungsfeld von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen. Einblicke in die Arbeitsweisen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: Förster, C.; Hammes-Di Bernardo, E. (Hg.): Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus- Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 113-121.

König, A. (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, T.; Lechner, H.; Schneider, H.; Schoyerer, G.; Ueffing, C. (Hg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim, Basel, S. 80-92.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Koslowski, C.; Seupel, H. (2013):** Fortgebildet? Und nun? Wie neues Wissen in das eigene Team gelangt. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS): leben, lernen und arbeiten in der Kita, 2013/1: Professionalität, S. 38-41.
- Kruse, J. (2010):** Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg.
- Kruse, J. (2015):** Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel.
- Krüger, H. Rabe-Kleberg, U.; Derschau, D. von (Hg.) (1981):** Qualifikation für Erzieherarbeit. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. München: DJI-Verl. Deutsches Jugendinstitut (DJI-Materialien).
- Krüger, H.; Dittrich, J. (1986):** Sozialdidaktik - Ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In: Derschau, D. von; Krüger, H.; Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Qualifikation für Erzieherarbeit. Band 3. München, S. 325-342.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S.; Stefer, C. (2008):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2010):** Computergestützte Verfahren. In: Bock, K.; Mieth, I. (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, S. 353-362.
- Küls, H. (2004):** Lernfelder in der Sozialpädagogik. Abschied vom Lehrer als Vermittler von Fachwissen? Troisdorf.
- Küls, H. (o.J.):** Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin. Herausgegeben von Martin R. Textor. (Kindergartenpädagogik - online Handbuch). Abrufbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/774.html> (20.03.2020).
- Laewen, H.-J.; Andres, B. (1993):** Zur Situation in den neuen Bundesländern. Expertise für den 9. Jugendbericht der Bundesregierung im Auftrag des DJI. München.
- Legewie, H. (2005):** Rezension: Jörg Strübing (2004). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung [63 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(2), Art. 1, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060210> (20.03.2020).
- Leu, H. R.; Behr, A. von (Hg.) (2013):** Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 - 3 Jahren. 2. Aufl. München.
- Lill, G. (2009):** Große Chancen für die Kleinen - Förderung beginnt bei den Erwachsenen. In: Wehrmann, I. (Hg.): Starke Partner für frühe Bildung Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar.

- Lucius, C. (1983):** Ermutigung und Qualifizierung zu einem lebenslangen Lernprozess. Überlegungen zur Zielsetzung der Erzieherausbildung. In: Rabe-Kleberg, U.; Krüger, H. (Hg.): Kooperation in Arbeit und Ausbildung. München: DJI. Die Veröffentlichung basiert auf Materialien und Ergebnissen der Fachtagung "Sozialwissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik" ... '80 an der Univ. Bremen, S. 195-204.
- Lübeck, D. (2009):** Lehransätze in der Hochschullehre. Dissertation. Berlin.
- Marotzki, W. (2003):** Leitfadeninterview In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Hemsbach.
- Martin, A. (2016a):** Das Weiterbildungspersonal demografisch. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 63-68.
- Martin, A. (2016b):** Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 97-106.
- Maywald, J. (2008):** Krippenerziehung in Deutschland - eine Bestandsaufnahme. In: Maywald, J.; Schön, B.; Ahnert, L. (Hg.): Krippen wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema; [mit Checkliste Wie finde ich eine gute Krippe?]. 1. Aufl. Weinheim, S. 10-47.
- Metzinger, A. (1993):** Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen - Konzeptionen - Impulse - Innovationen. Univ., Diss. Heidelberg, 1992. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 540).
- Meuser, M.; Nagel, U. (1997):** Das ExpertInneninterview- Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 481-491.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2003):** Experteninterview. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 57-58.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2010):** Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A.; Boller, H.; Richter, S. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim, S. 457-471.
- Miethe, I. (2017):** Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim, Basel.
- Ministerium für Bildung Rheinland Pfalz (o. J.):** Möglichkeiten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne Lehramtsausbildung: In: <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/quer-und-seiteneinstieg-in-den-schuldienst/> (20.03.2020).
- Ministerium für Volksbildung (1972):** Konzeption zur Neugestaltung der Ausbildung der Erzieher. Berlin.

- Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1972):** Die Lehrerbildung in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen. Unter Mitarbeit von Wolfgang Richter. Berlin.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen (1986):** Anforderungscharakteristik für die Fachrichtung Krippenpädagogik. Ausbildung an medizinischen Fachschulen der DDR. Verbindlich bestätigt am 20. Mai 1986. Berlin.
- Mink, N.; Müller, S. (2018):** Weiterqualifizierung nach Ausbildung und Studium. In: Fuchs-Rechlin, K.; Züchner, I. (Hg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München, S. 50-60.
- Möller, J.; Schlenker-Möller, E. (o.J.):** Rahmenkonzept: Lehrgang "Fachkraft Kleinstkindpädagogik" (vhsConcept). Weiterqualifizierung für pädagogische Mitarbeiter/-innen im Elementarbereich. Unveröffentlicht. Niedersachsen.
- Müller, M.; Faas, S.; Schmidt-Hertha, B. (2016):** Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 45. München.
- Münchmeier, R. (1992):** Krise als Chance. Sozialpädagogik auf der Suche nach Zukunft. In: Rauschenbach, T.; Gängler, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied, S. 133-146.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999):** Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Freie Univ., Diss.-Berlin, 1998. Opladen.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007):** Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, S. 92-101.
- Nentwig-Gesemann, I. (2012):** Professionelle Haltung – Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Krippenbereich. Folien zum Vortrag. 5. Nürnberger Krippenkongress, 30. Juni 2012. Abrufbarunter: http://u00961010061.user.hosting-agency.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/Nentwig-Gesemann_Krippenkongress_2012.pdf (20.03.2020).
- Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms, H.; Richter (2012):** Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München.

Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei. (2017): Offener Brief: Wir kritisieren die Bedingungen in deutschen Kitas und fordern mehr Personal und Qualität – jetzt und dringlich! Unabhängige Expertinnen melden sich zu Wort. Abrufbar unter: <https://netzwerk-fortbildung.jimdo.com/handlungsfelder-des-netzwerks/offener-brief-der-fortbildung/> (06.08.2019).

Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei (o.J.): Homepage des Bundesnetzwerks. Abrufbar unter: <https://netzwerk-fortbildung.jimdo.com/> (18.08.2020).

Neumann, H. (1895): Öffentlicher Kinderschutz. In: Weyl, Theodor (Hg.): Handbuch der Hygiene. 7 Bände. Jena, S. 431-687.

Neuss, N.; Zeiss, J. (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. TPS Ausgabe 1/2013, S. 22-25.

Niedersächsische Landesschulbehörde (o. J.a): Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst an berufsbildenden Schulen. Abrufbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/wege_in_den_schuldienst/einstellung_in_den_vorbereitungsdienst/quereinstieg_in_den_vorbereitungsdienst_an_berufsbildenden_schulen/quereinstieg-in-den-vorbereitungsdienst-an-berufsbildenden-schulen-167434.html (20.03.2020).

Niedersächsische Landesschulbehörde (o. J.b): Direkter Quereinstieg an berufsbildenden Schulen. Abrufbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/wege_in_den_schuldienst/unbefristete_einstellung_in_den_schuldienst/direkter_quereinstieg_an_berufsbildenden_schulen/direkter-quereinstieg-an-berufsbildenden-schulen-167327.html (20.03.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (2002): Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Fachschule - Sozialpädagogik. Abrufbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fssozp.pdf> (29.07.2010).

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover. Abrufbar unter https://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Oriplan_U3_web.pdf (18.08.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche - Theorie und Praxis - in der Fachschule Sozialpädagogik. Abrufbar unter: <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fsp.pdf> (18.08.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche - Theorie und Praxis - in der Fachschule Sozialpädagogik.

- Niesel, R. (2010):** Wie kommt das Fachwissen in die Praxis? Ein Erfahrungsbericht zum Medienpaket, „Wach, neugierig, Klug- Kinder unter 3“. In: Kalicki, B.; Berkic, J.; Becker-Stoll, F. (Hg.). Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Mannheim und Berlin, S. 128-137.
- Nolte, K. (2015):** Fortbildung und Weiterbildung In: Dittrich, I./ Botzum, E. (Hg.): Lexikon Kita-Management. Köln, S. 229-230.
- Nolte, K./ Karsten, M.-E. (2015):** Ausbildung zum/r Erzieher/in. In: Dittrich, I./ Botzum, E. (Hg.): Lexikon Kita-Management. Köln, S. 28-30.
- Oberhuemer, P. (2012):** Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 17. München.
- Oberhuemer, P. (2014):** Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. In: Förster, C.; Bernardo, E. H. Di (Hg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 133-153.
- Pasternack, O.; Schulze, H. (2010):** Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2'2010). Hg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF). Wittenberg.
- Pasternack, P. (2015):** Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Unter Mitarbeit von Jens Gilessen, Daniel Hechler und Johannes Keil. Leipzig.
- Pasternack, P.; Hechler, D. (2015):** Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit. In: Pasternack, P. (Hg.): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Unter Mitarbeit von Jens Gilessen, Daniel Hechler und Johannes Keil. Leipzig. S. 276-313.
- Paterak, H. (1999):** Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Univ., Diss. - Münster (Westfalen), 1997. Münster.
- Pechstein, J. (1972):** Das junge Kind in Heim und Krippe. In: Hundertmarck, G.; Ulshoefer, H. (Hg.): Kleinkinderziehung. Lehrbücher für Sozialpädagogen. Institutionen der Kleinkindererziehung. München, S. 7-47.
- Petersen, G. (Hg.) (1991):** Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Köln: Kohlhammer (Schriften- und Medienreihe des Sozialpädagogischen Instituts für Kleinkind- und Außer-schulische Erziehung des Landes Nordrhein-Westfalen).
- Piepho, F.; Irskens, B.; Schmauch, U. (1983):** Ich wollte schon immer etwas mit Babys machen. Gruppenarbeit mit Kindern unter 3; Anregungen für Praxis u. Fortbildung. Frankfurt a.M.

- Pousset, R.; Schachtmeyer, E. von (1986):** Arbeitsbuch: Kleinkinderziehung. Didaktischer Baustein für Lehrer und Schüler an berufsbildenden Schulen.
- Präsidium des Deutschen Vereins (DV) (2020):** Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung Die Empfehlungen (DV 6/19) wurden am 30. April 2020 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet. In: https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-06-19_ausbildung-sozialpaed-fachkraefte-und-lehrende-ktb.pdf (18.08.2020).
- Rabe-Kleberg, U. (1986):** Erzieherin- Ein Frauenberuf nach 150 Jahren am Ende? In: Derschau, D. von; Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. München: Dt. Jugendinst. (DJI-Materialien), S. 7-35.
- Rabe-Kleberg, U. (2007):** Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der Professionelle Habitus muss noch gestärkt werden. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, TPS (4), S. 8-11.
- Rabe-Kleberg, U. (2008):** Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, H. von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto. 237-250.
- Rauschenbach, T.; Beher, K.; Knauer, D. (1996):** Die Erzieherin - Ausbildung und Arbeitsmarkt. 2. Aufl. Weinheim.
- Rauschenbach, T. (1997):** Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung: Fachschule, Fachhochschule, Universität. In: Krüger, H.-H.; Rauschenbach, T. (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 269-287.
- Rauschenbach, T.; Schilling, M. (2010):** Droht ein Personalnotstand? Der U3- Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Herausgegeben von Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/RauschenbachSchilling.pdf> (06.08.2019).
- Rauschenbach, T.; Schilling, M. (2013):** Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. S. 104-121.
- Reichertz, J. (2007):** The Logic of Discovery of Grounded Theory. In: Bryant, A.; Charmaz, K. (Hg.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. London, New Delhi, S. 214-229.
- Nickolaus, R. (2009):** Qualität in der beruflichen Bildung. In: Münk, H. D.; Weiß, R. (Hg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bielefeld, S. 13-34.

- Reyer, J. (1979):** Kinderkrippe und Familie- Analyse eines geteilten Sozialisationsfeldes. In: Neue Praxis, Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 1. Quartal. Neuwied.
- Reyer, J. (1982):** Entstehung, Entwicklung und Aufgaben der Krippen im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 28, S. 715-736.
- Reyer, J. (1987):** Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyner, J. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg im Breisgau, S. 232-284.
- Reyer, J. (1996):** Krippenforschung und Krippenpädagogik in der DDR. In: neue praxis (np). Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 04/96, S. 326-343.
- Reyer, J.; Kleine, H. (1997):** Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Gefälligkeitsübersetzung: The day nursery in Germany : social history of a controversial institution. Freiburg, Breisgau.
- Riedel, B. (2008):** Kinder bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Zahlenspiegel 2007. Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik. BMFSFJ. München, Dortmund, S. 9-51.
- Robert Bosch Stiftung (2009):** Zukunftsfähig durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland Ein Investitionsszenario zur Modernisierung unseres Bildungswesens Studie von McKinsey & Company im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Herausgegeben von Robert Bosch Stiftung. Stuttgart. Abrufbar unter:
http://www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/McKinsey_Studie_2009.pdf
(20.03.2020).
- Roessler, M.; Gaiswinkler, W. (2006):** Grounded Theory- gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flaker, V.; Schmid, T. (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Wien.
- Roth, H. (1971):** Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover.
- Sabla, K.-P. (2017a):** Forschendes Lernen in der Praxis – Ein Nachdenken über Theorie-Praxis-Verhältnisse in der Sozialpädagogik. In: Kubandt, M.; Karsten, M.-E. (Hg.): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Werkstattbücher: Elementare Sozialpädagogik. Opladen, Berlin, Toronto, S. 129-139.
- Sabla, K.-P. (2017b):** Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit. München, Basel.
- Sachverständigenkommission Siebter Jugendbericht (1986):** Siebter Jugendbericht. Jugendhilfe und Familie - die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven. Herausgegeben von Familie Frauen und Gesundheit Bundesministerium für Jugend. Bonn.
- Saldaña, J. (2009):** The Coding Manual for Qualitative Researchers. London, California, New Delhi, Singapore.

- Salviati, C. v. (1852):** Die Säuglingsanstalten (Crèches, Krippen). Berlin.
- Schäfer, G. E. (2005):** Überlegungen zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Expertise für die Robert-Bosch-Stiftung. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Schäfer, P. (2016):** Wissen – Können -Tun: Kompetenzerwerb für die soziale Praxis. In: Sozialmagazin Heft 9-10. Weinheim, S. 11-19.
- Schäfer, P.; Kaiser, L. S. (2019):** Die Brücke zum Verständnis. Warum biographisches Wissen die Grundlage für das Weiterlernen ist. In: TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 11/19: Ausbilden. Fortbilden. Weiterbilden. S. 4-8.
- Schaper, N. (2012):** HRK Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Abrufbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (20.10.2017).
- Schelle, R. (2014):** Ausblick: Professionelles Leiten durch Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 10. München, S. 269-273.
- Schmidt, A. (1998):** Mütterliche Rollenerwartungen und Nachwuchsbetreuung in Deutschland: Enge und Weite unterschiedlicher Konzepte im historischen Kontext. In: Ahnert, L. (Hg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. 1. Aufl. Bern, S. 58-68.
- Schmidt-Kolmer, E. (Hg.) (1984):** Kinderkrippen- Krippenkinder. Analyse von Bedingungen für die Entwicklung und Erziehung sowie vergleichende Kontrolle des Entwicklungsstandes von Krippenkindern in Moskau, Leipzig und Bratislava. Berlin.
- Schneider, K. (1982):** Zur Situation der Krippenbetreuung. Ergebnisse einer explorativen Feldstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 28, H. 5, S. 737-748.
- Schneider, K. (1993):** Krippen-Bilder. Gruppen-Erfahrungs-Spielräume für Säuglinge und Kleinkinder. Berlin.
- Schneider, K. (2010):** Tagesbetreuung von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppeneinrichtungen: Ein Rückblick auf vier Jahrzehnte westdeutscher Geschichte zur Entwicklung von Qualität in der Praxis (1970–2010). In: Leu, H. R.; Behr, A. von (Hg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München, S. 135-152.
- Schneider, K.; Wüstenberg, W. (1993):** Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Elschenbroich, D. (Hg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland, ein Hand-buch. München.127-134.
- Schröer, S.; Schulze, H. (2010):** Grounded Theory. In: Bock, K.; Miethe, I. (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, S. 277-289.

- Schreiber, N. (2014):** Weiterbildung zur "Fachkraft für Frühpädagogik U3". Evaluation einer Zertifikatsreihe. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 21. München.
- Schulze-Krüdener, J. (2012):** Fort- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 1067-1081.
- Schütz, J.; Rosenkranz, L.; Klusemann, S. (2020):** Professionelles Handeln im System Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa). Dortmund. Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/professionelles-handeln-im-system-all> (20.09.2020).
- Schweppe, C. (2001):** Biographie und Studium Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. In: Hirschauer, P.; Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 31. Jahrgang 2001/Heft 3, S. 271-287.
- Senator für Familie, Jugend und Sport (1979):** Babies, Brei und...bunte Knete. Berliner Beiträge zur Krippenerziehung II. Berlin.
- Speth, C. (2010):** Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden.
- Stimmer, F.; van Boogaart, H. d.; Rosenhagen, G., et al. (Hg.) (2000):** Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4., völlig überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Strauss, A. L. (1993):** Continual Permutations of Action. New York.
- Strauss, A. L.; Corbin, J. M. (1996):** Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strauss, A. L. (1998):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Strauss, A. L.; Legewie, H.; Schervier-Legewie, B. (2011):** „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden, S. 69-78.
- Strübing, J. (2008):** Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.
- Thanner, V. (2009):** Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren. Eine Dokumentenanalyse. Abrufbar unter http://dji.de/bibs/Ausbildungsinhalte_an_Fachschulen_U3.pdf (12.01.2015).
- Thiersch, R. (2011):** Kindertagesbetreuung – Frühpädagogik. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 735-749.

- Thiessen, B.; Schweizer, B. (2000):** Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikationen. In: Friese, M. (Hg.). Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 197-210.
- Tippelt, R.; Hippel, A. von (Hrsg.) (2009):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Tietze, W.; Roßbach, H.-G. (1993):** Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Urban M. (2005):** Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im System Orientierungen für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ aus deutscher und internationaler Perspektive. Abrufbar unter: http://www.profis-inkitas.de/downloads/expertenrunden-rahmencurriculum/beitrag_urban.pdf (12.08.08).
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2012):** Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Aktionsrat Bildung. Münster.
- Verbeek, V. (2019):** Mängel exemplar Erzieherin? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 11/2019, 16-19.
- Viernickel, S. (2008):** Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, Jörg; Schön, Bernhard; Ahnert, Lieselotte (Hg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema; [mit Checkliste: Wie finde ich eine gute Krippe?]. 1. Aufl. Weinheim, S. 198-208.
- Viernickel, S. (2012):** Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In: Viernickel et al. (Hg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München. S. 15-24.
- Viernickel, S.; Stenger, U. (2010):** Konzeptionelle Entwürfe aus der Praxis. Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In: Kasüschke, D. (Hg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach. S. 175-199.
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Harms, H.; Richter, S.; Schwarz, S. (2011):** Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg.
- Viernickel, S.; Edlmann, D.; Hoffmann, H.; König, K. (Hg.) (2012):** Krippenforschung, Methoden, Konzepte, Beispiele. München.
- Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (2011a):** Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF: München.
- Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (2011b):** Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen Ergebnisse – Positionen

– Perspektiven Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifizierung_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf (18.08.2020).

Weber, C. (1996): Erziehungsbedingungen im frühen Kindesalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende. In: Trommsdorff, G. (Hg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Wiesbaden, S. 173-242.

Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel, S. 17-31.

Wirth, J. G. (1838): Ueber Kleinkinderbewahr-Anstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten so wie zur Behandlung der in den selben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstige Vorgänge. Augsburg.

Wunder, D.; Bamberg, E. (2001): Bildung in der frühen Kindheit - Vorschläge des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/320_15754.html, zuletzt geprüft am 29.07.2010.

Zwiener, K. (1994): Kinderkrippen in der DDR. [Einflüsse von Familie und Krippe auf Entwicklung und Gesundheit bei Krippenkindern; eine Untersuchung aus 200 Kinderkrippen der DDR (1988)]. Weinheim.

Sprachregelungen

„*innen“ (Erzieher*innen, Lehrer*innen, etc.)	In diesem Fall sind alle Geschlechtsformen eingeschlossen.
„Institutionelle (frühkindliche) Bildung, Erziehung und Betreuung“ „IBEB (0-3 J.)“ „Kindertagesstätte“	Schließ alle institutionellen Betreuungsformen für Mädchen und Jungen im Alter von 0 bis 3 Jahren ein. Das bedeutet auch, wenn eine Form institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung speziell benannt wird (z. B. Krippe), ist auch nur diese Einrichtungsform für Mädchen und Jungen in dem jeweiligen Kontext gemeint.
„Frühpädagogische Fachkräfte“, „Pädagogische Fachkräfte“, „Sozialpädagogische Fachkräfte“	Alle Fachkräfte sind eingeschlossen, unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsort bzw. unabhängig des formalen Qualifikationsweges (Berufsfachschule, Fachschule, studierte Fachkräfte, etc.)
„Frühpädagogische Fachkräfte (0-3 J.)“ „Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (0-3 J.)“	(Sozial-) Pädagogische Fachkräfte die mit Mädchen und Jungen von 0 bis 3 Jahren in der IBEB (0-3 J.) zusammenarbeiten. Unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsort bzw. unabhängig des formalen Qualifikationsweges (Berufsfachschule, Fachschule, studierte Fachkräfte, etc.)
„Frühpädagogik (0-3 J.)“	Im Feld häufig auch (noch) als Krippenpädagogik bezeichnet. Pädagogische Ansätze, Theorien, etc. bei denen die 0-3 Jährigen im Fokus stehen.
„Pädagogik der frühen Kindheit“	Als Sammelbezeichnung für: „Pädagogik der frühen Kindheit“, „Elementarpädagogik“, „Kindheitspädagogik“, „Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit“, „Erziehung und Bildung im Kindesalter“, etc.
„Erzieher*in“	Pädagogische Fachkräfte, die eine Ausbildung zur Erzieher*in absolviert haben unabhängig vom Bundesland in dem die Ausbildung absolviert wurde (z. B. an einer Fachschule für Sozialpädagogik in Niedersachsen).
„Schüler*innen“	Lernende in der Erzieher*innenausbildung, in einem sozialpädagogischen Bildungsgang an einer berufsbildenden Schule
„Lehrer*innen“	Lehrer*innen im System der beruflichen Bildung
„Kindheitspädagog*in“	Absolvent*innen eines Studiengangs der Frühpädagogik, Elementarpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, etc.
„Student*innen“	Lernende an Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen, etc.
„Die Lernenden“	Alle lernenden Personen (Teilnehmer*innen) in Aus-, Fort- und Weiterbildungen unabhängig von der Ebene und Stufe (Private Bildungsträger, Volkshochschule, Fachschule, Fachhochschule, Universität, etc.).
„Die Lehrenden“	Alle Personen die lehrend in Aus-, Fort- oder bzw. und Weiterbildungen tätig sind (Professor*in, Dozent*in, Lehrbeauftragte, Trainer*in, Anleiter*in, Bildungsreferent*in, Seminarleiter*in, Lehrer*in, Lernbegleiter*in, etc.)
„Kinder“	Schließt alle Geschlechtsformen gleichermaßen ein.
<p>In Zitaten oder bei der sinngemäßen Übernahme von Aussagen und Argumenten Dritter werden in der Regel KEINE Anpassungen an diese Sprachregelungen vorgenommen, damit Sinninhalte nicht verfälscht werden. Quelle: Eigene Darstellung.</p>	

Tab. 17 Sprachregelungen der Arbeit

Transkriptionsregeln

Einfaches Transkriptionssystem	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es wird wörtlich transkribiert ▪ Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt (wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten) ▪ Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert ▪ Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet ▪ Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen ▪ Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden ▪ Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden ▪ Jeder Sprecher*innenbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprecher*innen gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert ▪ Quellenangabe: Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (Transkript_IP10) 	
I: IP: bzw. IP10:	1. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „IP:“ mit entsprechender Kennnummer (z. B. „IP10:“) gekennzeichnet.
(...)	2. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
GROSSSCHREIBUNG	3. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
/	4. Wort- und Satzabbrüche und „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
„mhm (bejahend)“ „mhm (verneinend)“	5. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „ mhm (bejahend) “, oder „ mhm (verneinend) “ erfasst, je nach Interpretation.
#00:00:00#	6. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt #00:00:00# .
[XXX] [lachen] [seufzen]	7. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden beim Einsatz in eckigen Klammern [XXX] notiert.
[...]	8. Auslassung im Transkript, i. d. R. primär vor dem Hintergrund der Anonymisierung, ggf. abstrahierte Anpassung [...Bildungsträger]
(unv.) (unv., Telefon klingelt) (Reggianer?)	9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Telefon klingelt) . Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Reggianer?) .
Frau XYZ, Herr XYZ in XYZ	10. Anonymisierung: Namen und Orte, die Rückschluss auf die Identität der Interviewpartner*innen zulassen werden durch „XYZ“ ersetzt.
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dresing/ Pehl (2013: 21f.), Kuckartz et.al. (2008: 27 ff.), Strauss/Corbin (1996: 14f.)	

Tab. 18 Transkriptionsregeln

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Schwerpunkt geht es bei den Fragen immer um die Altersgruppe der 0 bis 3 jährigen Mädchen und Jungen! 	
Einleitung: Erzählimpuls zu der eigenen (Berufs-)Biographie	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Beschreiben sie mir bitte als erstes ihren beruflichen Werdegang! (...fangen sie doch einfach nach ihrem letzten allgem. Abschluss an.)	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Stationen ihrer Berufsbiographie haben ihre heutige Tätigkeit am meisten beeinflusst? ▪ Wie kommt es dazu, dass sie nun in diesem Feld arbeiten? ▪ Was sind die Meilensteine ihrer Lernbiographie?
1) Feldeinschätzung, Standpunkt zu aktuellen Entwicklungen	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Erzählen sie mir bitte, welches für sie die bedeutsamsten Entwicklungen im Feld der frühesten Kindheit sind die ihrer Meinung nach die Aus-, Fort-/Weiterbildungslandschaft bzw. Forschungslandschaft (und Lehre) beeinflusst haben?	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Entwicklungspotentiale oder Handlungserfordernisse sehen sie hier? ▪ Ihr Feld hat sich in den letzten Jahren stark verändert: Wie sehen sie das persönlich? ▪ In welchen Bereichen oder bei welchen Themen herrscht unter den Akteur*innen im Feld (ihren Kolleg*innen) derzeit der größte Dissens (Unstimmigkeit/ Meinungsverschiedenheit)? ▪ Wie schätzen sie ihre Rolle im „Professionalisierungsprozess“ des Feldes ein?
2) (veränderte) Kindheiten 0 bis 3 Jähriger	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Beschreiben sie bitte, was für sie wichtig ist, wenn es darum geht, die Kindheit(en) 0 bis 3 jähriger Mädchen und Jungen heute zu gestalten!	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist das Besondere an der Unterstützung der frühesten Bildungsprozesse?
3) Ausbildung- Fort- und Weiterbildung	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
3a) Als nächstes interessiert mich, welche Entwicklungsbedarfe sie für die derzeitigen Ausbildungen für die pädagogische Arbeit mit 0 bis 3 Jährigen sehen!	
3b) Könnten sie diese nun bitte auch für den Fort- und Weiterbildungsbereich konkretisieren!	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wo liegen ihrer Meinung nach die Mängel in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für 0 bis 3 Jährige? ▪ Wo sehen sie die Grenzen der Ausbildung von Erzieher*innen für 0-3 Jährige? ▪ Würden sie etwas an der Ausbildung zur Erzieher*in ändern? Wenn ja, was? (bei Lehrer*innen) ▪ Brauchen wir eine einheitliche Erzieher*innenausbildung in Deutschland? Welche Grundlagen müssten einheitlich gelehrt werden?
4) Forschungsbedarfe	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Wo sehen sie „Forschungsbedarfe“ im Feld der IBEB (0-3 J.)?	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Und welche Forschungsbedarfe sehen sie noch für das Feld? ▪ Welche Ideen/Vorstellungen für eine Realisierung dieser Forschungsbedarfe haben sie? ▪ Wie schätzen sie die „Erkenntnis-/Materiallage“ ein? Fehlt ihnen da vielleicht irgendetwas? Also da hätte ich gern nochmal eine Einschätzung von ihnen.
5a) „Wissen, Können, Tun“	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Sie werden gebeten, ein neues Modul/ eine Lerneinheit/Lernsituation aus ihrer Fachkenntnis heraus mit dem Schwerpunkt 0 bis 3 jährige Mädchen und Jungen in der IBEB 0-3 J. zu entwerfen!	

Was fällt ihnen als erstes dazu ein? (evtl. Unterstützung: „Überlegen sie ruhig erst einmal!“)	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf welche Wissensbereiche legen sie einen besonderen Wert in der Ausbildung von Erzieher*innen/Frühpädagogischen Fachkräften (0-3 J.)? ▪ Welche Schwerpunkte setzen sie in ihren Kursen?
5b) Didaktik	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Wie sollten Erzieher*innen (pädagogische Fachkräfte) Fähigkeiten zum professionellen pädagogischen Handeln erlangen oder erarbeiten? (evtl. Unterstützung: Die Frage geht in die Richtung einer Didaktik)	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was sind ihrer Meinung nach geeignete Lehr-/Lernmethoden? ▪ Was wären für sie „Lehr- Lernarrangements“ die überhaupt eingesetzt werden sollten oder auch angeboten werden sollten, um sich mit diesem Themenbereich zu beschäftigen?
6) Spannungsfeld Theorie/ Praxis	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
„Wie viel Praxis braucht die Theorie- Wie viel Theorie braucht die Praxis?“ ist eine Frage die in unserem Feld immer wieder zu Diskussionen führt. Was wäre ihnen dabei wichtig?	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wo sehen sie die größten Unterschiede zwischen Lehre und Praxis? ▪ Wie bewerten sie das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung/ dem Studium?
7) Professionalisierung	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Wie könnten sich die sozialen Berufe und die Profession entwickeln?	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was halten sie von einer einheitlichen Berufsbezeichnung für pädagogische Fachkräfte für 0 bis 3 Jährige? (später ergänzt um „Kindheitspädagog*innen“ vgl. BAG-BEK 2011) ▪ Erfordert die pädagogische Bildung/ Betreuung/ Erziehung von 0 bis 3 Jährigen überhaupt einen eigenständigen Studiengang?
8) Perspektiven für das Feld	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Welches sind denn wohl die nächsten Schritte zur Weiterentwicklung des Feldes in den nächsten, sagen wir mal, 10-15 Jahren?	
<i>Nachfragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Haben sie persönlich für diesen Zeitraum Vorstellungen und Wünsche für das Feld, die sie mir noch erzählen möchten? ▪ Zu welchen Bereichen würden sie in den kommenden Jahren gern forschen? ▪ In welchen Bereichen würden sie sich gerne fort- und weiterbilden? ▪ Gibt es Bereiche, Schwerpunkte oder auch spezielle „Theorien, Theoretiker*innen“, die sie sich selbst gern erarbeiten (sich näher beschäftigen) würden, da sie daraus ein „Mehrwert“ an Erkenntnis für den Bereich der pädagogischen Arbeit mit den 0-3 J. vermuten?
Abschluss	
<i>Leitfrage/ Erzählaufforderung</i>	
Von meiner Seite aus habe ich keine weiteren Fragen an sie. Möchten sie mir noch etwas erzählen, was ihnen wichtig ist und was sie bisher im Interview vielleicht noch nicht erzählen konnten?	
Aufrechterhaltungsfragen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fällt ihnen dazu sonst noch was ein? Gibt es sonst noch was? Was meinen sie damit? ▪ Und weiter? Und dann? Und sonst? 	

Tab. 19 Interviewleitfaden

Abkürzungsverzeichnis

AGJ, agj	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
BA	Bachelor
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit
BeA	Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik
BJK	Bundesjugendkuratorium
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BöfAE	Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfE	Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
d. h.	das heißt
DJI	Deutsches Jugendinstitut, München
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer System
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
etc.	et cetera
(F)BEB	(Frühkindliche) Bildung Erziehung und Betreuung
FBT	Fachbereichstag
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FH	Fachhochschule
FS	Fachschule (für Sozialpädagogik)
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HQR	Hochschulqualifikationsrahmen
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hochschule
IBEB	Institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung
i. d. R.	in der Regel
i. R.	im Ruhestand
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
JMK	Jugendministerkonferenz
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KiföG	Kinderförderungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte

KiTaG	Kindertageseinrichtungsgesetz (Landesrecht Niedersachsen)
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
KTK	Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder
LBS	Lehramt berufsbildende Schulen
MA	Master
nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PdfK	Kommission "Pädagogik der frühen Kindheit" (PdfK) in der DGfE
PISA	Programme for International Student Assessment
PIK	Profis in Kitas (Programm der Robert Bosch Stiftung)
QR	Qualifikationsrahmen
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
o. S.	ohne Seitenangabe
SozArb	Soziale Arbeit
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
u. a.	und and[e]re
vgl.	vergleiche
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Tab. 20 Abkürzungsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis inklusive der Zwischenüberschriften

Inhalt	4
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	6
I Einführung und Forschungsdesign	7
1. Einleitung: Eine qualitative Studie mit Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren).....	8
Fragestellung und Methodologie	9
2. Forschungsdesign	12
2.1 Forschungsstil und methodologische Haltung in Anlehnung an die Grounded Theory.....	12
Offenheit und Kreativität im Forschungsprozess	14
2.3 Gütekriterien im Kontext dieser Forschung	15
2.2 Forschungsprozess und methodische Zugänge.....	16
Datenerhebung.....	16
Leitfadenkonstruktion.....	17
Theoretisches Sampling, Forschungssampling.....	19
Prozess der Datenanalyse.....	23
Forschungsprozess	25
Die zentrale Forschungsfrage	25
Memos und Forschungs-/Feldtagebuch	26
II Forschungsfeld und Forschungsergebnisse	28
3. Das Forschungsfeld. Ein Überblick zu aktuellen Diskussions-, Theorie und Forschungsständen.....	29
3.1 Institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung für null- bis dreijährige Kinder.....	29
Begriffliche Vielfalt im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.) IBEB (0-3 J.)	29
Rückblick: Der Ausbau der IBEB (0-3 J.) zum Zeitpunkt der ersten Interviews 2011/2012	31
Aktuelle Zahlen zur IBEB (0-3 J.) zum Stand 2019	32
Überblick zu spezifischen Themen im Kontext der IBEB (0-3 J.).....	33
3.2 Die Ausbildung sozialpädagogischer/frühpädagogischer Fachkräfte	35
Themen IBEB 0-3 jähriger Mädchen und Jungen in der Ausbildung und im Studium..	36
Bedarf fließender Übergänge von der Ausbildung zur Fort- und Weiterbildung	38
3.3 Fort- und Weiterbildungen für Frühpädagogische Fachkräfte	40
Fort- und Weiterbildungsangebote: Träger, Finanzierung, Veranstaltungsformate	42
Möglichkeiten der Inanspruchnahme (Rechte und Pflichten).....	43
Qualität der Angebote.....	44
Austausch zwischen den Akteur*innen der Fort-/Weiterbildung.....	46
Themenfelder und Angebotsprofile	46
Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (0-3 J.): Inhalte und Lehr-/Lernmaterialien.....	47
Weiterentwicklungsprozesse der Praxen IBEB (0-3 J.) initiieren	48

4. Historisierung des Forschungsfeldes: „Haben wir aus der Geschichte nichts gelernt?“	50
Die Aus-, Fort-/Weiterbildung des Sozial-/Frühpädagogischen Personals und die Anfänge der IBEB (0-3 J.) in Deutschland. – Eine Skizzierung zentraler Entwicklungsschritte.....	51
Die ersten Einrichtungen unter der Bezeichnung „Krippe“	53
Neue Impulse für Einrichtungen und Ausbildungen – F. Fröbel.....	55
Die ersten staatlichen Ausbildungsmodelle	56
Entwicklung(ssstillstand) des Feldes im Zeichen des Nationalsozialismus	59
1949 bis 1990 - Teilung Deutschlands bis zur Wiedervereinigung	60
1949 bis 1990 - BRD	60
1949 bis 1990 - DDR	63
Hervorhebung von Entwicklungstendenzen der skizzierten Entwicklungen.....	66
1970er, 1980er Jahre (West): Zentrale feldbezogene Entwicklungen und Themen	67
Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in nach 1990	70
1990er/2000er: zentrale feldbezogene Entwicklungen und Themen	72
„Haben wir aus der Geschichte nichts gelernt?“	75
5. Die Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen im Feld der Frühpädagogik (0-3 J.)	76
Lehrende in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik.....	76
Lehrende in den Studiengängen der Elementar-/Kindheitspädagogik.....	79
Fachschule vs. Hochschule: Differente Aufträge der Lehrenden in Forschung und Lehre	81
Lehrende im Feld der Fort-/Weiterbildung.....	82
Fort-/Weiterbildung der Lehrenden	84
Perspektiven - Lehrende werden auf allen Aus-, Fort- und Weiterbildungsebenen benötigt	85
Lehrerfahrungen im Bereich der Frühpädagogik/IBEB (0-3 J.).....	86
6. Zukunftsgestaltung.....	88
6.1 Komplexität der Planung von Lehr-/Lernprozessen im Feld der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung null- bis dreijähriger Kinder.....	90
Realisierungsebenen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen.....	91
Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen, die Lehrenden.....	92
Ebene der Möglichkeiten der Ausbildung, des Studiums und der Fort-/Weiterbildungen	92
Ebene der Lernenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen.....	93
Ebene der Praxiseinrichtungen	93
Ebene der 0-3 jährigen Kinder und ihre Familien/Sorgeberechtigten in der IBEB (0-3 J.)	94
Aushandlungs-/Weiterentwicklungsprozesse im Feld.....	94
Anforderungen, die auf die Lehrenden einwirken	95
6.2 So praxisbezogen wie nur möglich: An Bedarfe der Praxis anknüpfen	99

Praxisnahe Fortbildungen besuchen	101
Kommunikativer Austausch mit der Praxis	102
Entwicklungsprojekte in der Praxis begleiten.....	103
Sich selbst in die Praxis begeben oder in der Praxis (hauptberuflich) arbeiten	103
Praxisforschung/Forschung in der/über die Praxis	104
Einblicke in die Praxis über die Lehre.....	105
Erarbeitung aktueller Forschungsergebnisse und Publikationen	105
6.3 Lehren und Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Frühpädagogik (0-3 J.).....	107
6.3.1 Lehr-/Lernprozesse in Aus-, Fort- und Weiterbildungen gestalten.....	108
Bezeichnung der Lehr-Lernsettings.....	110
<i>Lehr-/Lernmaterialien, Lernzeiten und Lernräume gestalten.....</i>	111
Ansätze der Lehrenden bei der Planung und Realisierung	112
1) Einführung und Begleitung der Lehr-/Lernprozesse	113
Vorerfahrungen, individuelle Lernmotivation, Interesse der Lernenden.....	113
Selbstreflexion und Biographiearbeit	116
2) Lehr-/Lernmethoden, Settings und Sozialformen.....	122
Videos, Filme, Bildmaterial.....	124
Projektstudien, Forschungsfragen, ein forschender Zugang zur Praxis und eine forschende Haltung.....	126
Hospitation, Konsultationseinrichtungen, Exkursion	128
Weitere Lehr-/Lernmethoden, -settings, Lehrveranstaltungsformen und Sozialformen.....	129
Selbständige Erarbeitung	132
3) Individuelle Fokussierungen bei der Gestaltung der Lernprozesse	134
Praxis-/anwendungsorientierte Ansätze, Lernsituationen auswählen	134
Kritisches Hinterfragen und in Frage stellen des gegebenen	135
Tiefe der Erarbeitung, kleine Details, Umgang mit dem eigenen Wissen.....	136
Kritischer/reflektierter Umgang mit Theorien und Forschungen	139
Wissen in der Praxis auch fachlich argumentieren können	141
Erfahrungen am und mit dem eigenen Körper, Perspektive der Kinder (0-3 J.) einnehmen.....	142
Interaktionen.....	143
Lernsituationen für die Kinder (0-3 J.) gestalten	144
4) Hervorhebungen zur Vernetzung von Theorie und Praxis	147
6.3.2 Hervorhebungen zu den und über die Lehrenden	151
Schwerpunktsetzungen in der Lehre und Aktualität des eigenen Wissens, der eigenen Lehre	151
Austausch mit den Kolleg*innen.....	154
Methodenkompetenz des Lehrenden	154

Weitere ergänzende Hervorhebungen.....	155
6.3.3 Hervorhebungen zu und über die Lernenden.....	155
6.4 Reflexionsfolien für die Erarbeitung <i>neuer</i> Themen und Theorien im Kontext der Frühpädagogik (0-3 J.).....	161
6.4.1 Reflexionsfolie: Geschichtsbewusstsein.....	162
6.4.2 Reflexionsfolie: Gegenwärtige Entwicklungen.....	165
6.4.3 Reflexionsfolie: Theorie und Praxis vernetzen.....	167
6.4.4 Reflexionsfolie: Konkrete Praxis der Lernenden.....	169
6.4.5 Reflexionsfolie: Systematische Gestaltungsprozesse für Veränderungen in den Praxen der IBEB (0-3 J.).....	171
6.5 Transparenz schaffen im Prozess einer Weiterentwicklung des Feldes.....	173
6.6 Entwicklungsbedarfe erkennen und Perspektiven für das Feld der IBEB (0-3 J.) entwickeln.....	178
III Verdichtung und Kontextualisierung.....	185
7. Die [Weiter-]Entwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik (Kinder von 0 bis 3 Jahren).....	186
8. Perspektiven.....	195
Anhang.....	200
Literatur.....	201
Sprachregelungen.....	229
Transkriptionsregeln.....	230
Interviewleitfaden.....	231
Abkürzungsverzeichnis.....	233
Inhaltsverzeichnis inklusive der Zwischenüberschriften.....	235