

Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte

Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung

Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“

Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Yvonne Anders

Modelle professioneller Handlungskompetenz orientieren sich mittlerweile an der Kompetenzdefinition von Weinert (1999, 2001), wonach sich Kompetenzen durch die Anforderungen und Aufgaben beschreiben lassen, die eine Person in einem jeweiligen inhaltlichen Bereich zu bewältigen hat.

In der Frühpädagogik wurde in den letzten Jahren der Ansatz der Prozessmodelle gewählt. Hierbei wird die pädagogische Situation den Ausgangspunkt und der Prozesscharakter der professionellen Handlungsmuster in der Situation wird abgebildet.

Gerade in Bezug auf die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten ist zu betonen, dass die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten nicht ein Vorziehen des Grundschulstoffs bedeutet, sondern eine spielerische, altersangemessene bzw. entwicklungsangemessene Förderung von Kompetenzen, die am Alltag der Kinder ansetzt.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte

Aktueller Stand und ihr Bezug zur
Professionalisierung

Dr. Yvonne Anders
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik

Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“
Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Dr. Yvonne Anders

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, Geschäftsführer, Leiter Abteilung Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos,
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Manfred Prenzel, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Ludger Wößmann

Die Expertise wurde unterstützt vom
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Kristina Geiger, Manuela Schrauder
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2012

Gesamtgestaltung und Satz: **KNOBLINGDESIGN** GmbH, München

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme ver-
arbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
1 Der Kompetenzbegriff	9
2 Bezug zur Professionsforschung zu Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich	11
3 Verschiedene Typen von Kompetenzmodellen	13
4 Facetten professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften	17
4.1 Aspekte des Professionswissens	17
4.2 Pädagogische Orientierungen und Einstellungen	18
4.3 Motivationale und emotionale Aspekte	21
4.4 Selbstregulatorische Fähigkeiten	24
4.5 Übergreifende Aspekte des Selbst- und Rollenverständnisses	25
5 Gibt es Hinweise auf Selbstselektion bei der Berufswahl?	27
6 Aufgabenbereiche im vorschulischen Bildungssektor und Kompetenzlevel	29
7 Qualifikationsrahmen und ihr Bezug zu Kompetenzmodellen	31
8 Akademisierung für welche Aufgabenbereiche?	35
9 Inhalte von Curricula	37
Literatur	39
Abbildungsverzeichnis	45
Angaben zur Autorin	47

Einleitung

Die Erwartungen an frühkindliche Bildungseinrichtungen und deren Aufgabenspektrum haben sich in den letzten Jahren in Deutschland stark verändert. Während lange Zeit die Förderung sozialer Fähigkeiten in den vorschulischen Einrichtungen im Vordergrund stand (vgl. Scheiwe/Willekens 2009), richtet sich die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren verstärkt auf das Potenzial im Hinblick auf die frühe Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten. Darüber hinaus werden Erwartungen an die Einrichtungen geknüpft, die sich auf die Kompensation der Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien und Kindern mit Migrationshintergrund beziehen. Schließlich ist festzustellen, dass sich das Aufgabenspektrum der Einrichtungen und der pädagogischen Fachkräfte darüber hinaus stetig erweitert. Richteten sich die Aufgaben bislang ausschließlich auf die Betreuung und Bildung der Kinder, sollen Kindertagesstätten heute vermehrt auch Angebote für Eltern und Kommunen machen (z. B. in Form von Elternbildungsangeboten, Beratungsangeboten, Vernetzung). Es verwundert nicht, dass diese Entwicklung auch zu einer breiten Debatte über die notwendigen professionellen Kompetenzen zur Erfüllung der Aufgaben von frühpädagogischen Fachkräften geführt hat (vgl. Viernickel 2008). Im Folgenden wird zunächst der Kompetenzbegriff in diesem Kontext spezifiziert. Im Anschluss wird auf verschiedene Typen von Kompetenzmodellen in der Frühpädagogik eingegangen, um nachfolgend die wichtigsten Kompetenzfacetten näher zu spezifizieren, den Diskussionsstand über Kompetenzniveaus näher zu beleuchten und einen Bezug der vorgestellten Modelle zu existierenden Qualifikationsrahmen und Implikationen für Aufgabenbereiche von akademisch ausgebildeten Fachkräften sowie Inhalten von Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepten herzustellen.

1 Der Kompetenzbegriff

Modelle professioneller Handlungskompetenz orientieren sich mittlerweile zu-
meist an der Kompetenzdefinition von Weinert (1999, 2001), wonach sich Kompe-
tenzen am besten durch die Anforderungen und Aufgaben beschreiben lassen,
die eine Person im jeweiligen inhaltlichen Bereich zu bewältigen hat. Es handelt
sich um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven
Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die da-
mit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und
Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und
verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Kompetenzen werden demzufolge als mehrdimensionale Fähigkeitskomplexe
verstanden, die sich in verschiedene Facetten differenzieren lassen. Handlungs-
kompetenz beschreibt Kompetenzen im weiteren Sinne, d. h., Handlungskompe-
tenz beschreibt das Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakogni-
tiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orien-
tierungen.

Aus diesen allgemeinen Definitionen hat sich ein Verständnis von beruflicher
Handlungskompetenz entwickelt. Sie umfasst „alle Fähigkeiten, Fertigkeiten,
Denkmethoden und Wissensbestände des Menschen, die ihm bei der Bewälti-
gung konkreter sowohl vertrauter als auch neuartiger Arbeitsaufgaben selbst
organisiert, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwort-
ungsbewusst – oft in Kooperation mit anderen – handlungs- und reaktionsfä-
hig machen und sich in der erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanfor-
derungen zeigen“ (Kauffeld/Grote 2002).

Im Kontext der Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften hat es
sich durchgesetzt, von professioneller Handlungskompetenz zu sprechen. Es wird
angenommen, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar und
dementsprechend durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ansprechbar
und veränderbar sind. Sie entwickeln sich fortlaufend während der professio-
nellen Karriere eines Individuums in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

2 Bezug zur Professionsforschung zu Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich

Der folgenden Darstellung der Modelle und Kompetenzfacetten sei vorangestellt, dass an einigen Stellen Bezug auf die Professionsforschung zu Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich genommen wird. Diese Erweiterung des Blickwinkels geschieht aus mehreren Gründen. Zunächst ist festzustellen, dass im Gegensatz zu Deutschland in anderen Ländern (z. B. in England) Ausbildungsgänge für pädagogische Fachkräfte häufig ein Altersspektrum der Kinder umfassen, das die Vor- und Grundschulzeit einschließt (sogenannte „pre-primary teacher“). Mit anderen Worten: In anderen Ländern existiert die Definition einer pädagogischen Fachkraft, die temporär verschiedene Bildungsstufen der Kindheit umfasst. Dieses professionelle Verständnis hat auch die professionellen Kompetenzmodelle entsprechend geprägt, so dass internationale Modelle nicht immer zwischen Fachkräften für die frühe Kindheit und die gesamte Kindheit unterscheiden. Eine nähere Betrachtung von Kompetenzmodellen für Lehrkräfte höherer Bildungsbereiche macht in der Tat deutlich, dass die Kompetenzstrukturen übertragbar scheinen, wenn auch Ausprägung und Priorisierung einzelner Kompetenzfacetten sich unterscheiden mögen. Darüber hinaus ist grundsätzlich ein Forschungsdefizit in Bezug auf Genese, Struktur und Auswirkungen professioneller Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften festzustellen (vgl. Thole 2010), so dass an den Stellen, an denen ein Transfer sinnvoll erscheint, auch ein Blick auf die Resultate der Lehrerforschung für die Primar- und Sekundarbereich angebracht erscheint.

3 Verschiedene Typen von Kompetenzmodellen

Je nach Orientierungspunkt lassen sich bei Kompetenzmodellen Struktur-, Stufen-, Prozess- und Mischmodelle unterscheiden (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Strukturkompetenzmodelle sind in der Professionswissenschaft weit verbreitet und wurden auch in der Pädagogik implementiert (vgl. Baumert/Kunter 2006). In strukturellen Ansätzen wird Handlungskompetenz in ihre Teildimensionen zerlegt und die zugrunde liegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben und hierarchisiert. Zumeist wird zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Human- und Personalkompetenz sowie Sozialkompetenz unterschieden (vgl. z. B. Erpenbeck 2003). „Bei Kompetenzstrukturmodellen steht [...] im Mittelpunkt, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen miteinander zusammenhängt und auf welchen und wie vielen Dimensionen interindividuelle Unterschiede in Kompetenzen angemessen beschrieben werden können“ (Hartig/Klieme 2007, S. 11).

Eine andere Herangehensweise wählen sogenannte Stufenmodelle bzw. Kompetenzentwicklungsmodelle. Diese bilden den Verlauf des Erwerbs von professionellen Kompetenzen in einer bestimmten inhaltlichen Domäne ab. Hierbei werden bestimmte Aufgabenbereiche Niveaus zugeordnet. Dadurch kann der Stand des Kompetenzerwerbs analysiert werden. Dreyfus und Dreyfus (1986) beschreiben beispielsweise fünf Entwicklungsstufen. Fachliches Wissen wird dabei in seiner Entwicklung vom ersten Orientierungswissen zum erfahrungsbasierten Wissen beschrieben. Dieses wird verknüpft mit der Entwicklung der Handlungsfähigkeit.

In der Frühpädagogik wurde in den letzten Jahren häufiger der Ansatz der Prozessmodelle gewählt. Hierbei bildet die pädagogische Situation den Ausgangspunkt und der Prozesscharakter des professionellen Handelns und Verstehens in der Situation wird abgebildet. Es werden folgende Prozesse unterschieden: Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und Forschung, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation. Prozessmodelle eignen sich dementsprechend gut, um die Handlungsanforderungen in konkreten pädagogischen Situationen zu definieren. Damit können sie auch einen besonderen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Beispiele für Kompetenz(entwicklungs-)modelle in der Frühpädagogik mit Prozesscharakter sind der 2008 im Rahmen des Projekts PiK – Profis in Kitas entstandene Orientierungsrahmen für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge, der

Qualifikationsrahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erzieher in der Kindheit (BAG-BEK) 2010 sowie das Qualifikationsprofil der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) 2011. Zum Bezug von Kompetenzmodellen zu gegenwärtigen Qualifikationsrahmen wird in Kapitel 7 noch einmal detailliert Stellung genommen.

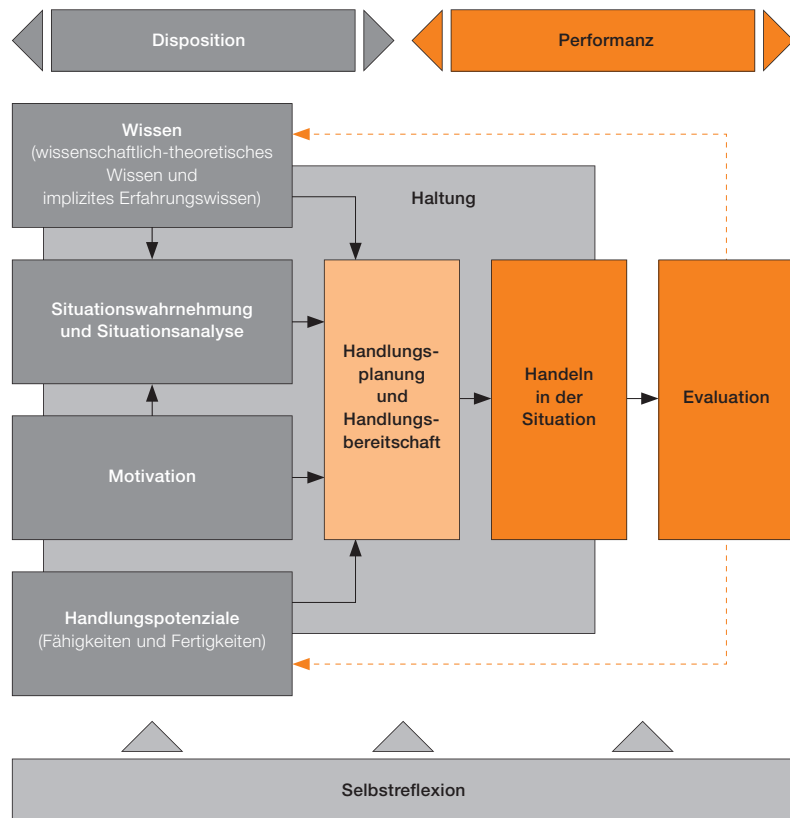


Abbildung 1: Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011)

Zur Beschreibung des Zusammenspiels von professionellen Kompetenzen und professionellem Handeln stellen Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ein Kompetenzmodell vor, das Struktur- und Prozessmodelle vereinen soll. Zunächst werden Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag als hochkomplex, mehrdeutig und nicht standardisierbar charakterisiert. Die professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte kennzeichnen sich in diesem Modell dadurch, dass sie es der Fachkraft ermöglichen, in komplexen pädagogischen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu handeln und neue Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011).

Es wird zwischen Handlungsgrundlagen, Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung differenziert, um die Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte zu beschreiben und zu analysieren. Nach dem Modell von Fröhlich-Gildhoff und Kollegen (2011) wird das Denken und Handeln pädagogischer Fachkräfte von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt. Diese Aspekte bilden die professionelle Haltung und beeinflussen als Grundstruktur jegliches professionelle Denken und Handeln. Die Grundlagen der Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem Erfahrungswissen, Fertigkeiten (z. B. methodischer oder didaktischer Art), Motivation und der jeweiligen Wahrnehmung und Analyse der pädagogischen Situation. Die genannten Aspekte beeinflussen die Planung und Bereitschaft zur Handlung. Am Ende steht eine Handlung in einer spezifischen Situation, die evaluiert und reflektiert werden und so wiederum die Voraussetzungen für weitere Handlungen beeinflussen kann.

Die skizzierten Grundlagen der Handlungsfähigkeit – Wissen, Motivation und Aspekte der professionellen Haltung – werden auch von anderen Autoren als Facetten professioneller Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften diskutiert und zum Teil um weitere Facetten ergänzt (vgl. z. B. Siraj-Blatchford u. a. 2002; Baumert/Kunter 2006). Im Folgenden werden die verschiedenen strukturellen Facetten näher beschrieben und der jeweilige empirische Forschungsstand zu pädagogischen Fachkräften im frühkindlichen Bildungsbe- reich wird kurz skizziert.

4 Facetten professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften

Folgende professionelle Kompetenzen werden für pädagogische Fachkräfte als relevant angesehen: verschiedene Aspekte des Professionswissens, pädagogische Orientierungen und Einstellungen, motivationale und emotionale Aspekte, selbstregulatorische Fähigkeiten sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses. Orientierungen und Einstellungen sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses sind dabei als Teilkomponenten der professionellen Haltung aufzufassen. Bei allen genannten Kompetenzfacetten wird davon ausgegangen, dass sie einen Einfluss auf die Prozessqualität der pädagogischen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern haben können und hierdurch auch eine Wirkung auf die Entwicklung der Kinder möglich ist. Die thematisierten Dimensionen wurden zunächst hauptsächlich im Kontext der Professionsforschung zu Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich beschrieben, dann aber vermehrt auch auf pädagogische Fachkräfte im frühkindlichen Bildungsbereich übertragen. Sie werden in diesem Abschnitt ausgeführt.

4.1 Aspekte des Professionswissens

Ein Forschungs- und Theoriestrang weist dem Professionswissen pädagogischer Fachkräfte als Voraussetzung für die Gestaltung von anregenden Lerngelegenheiten besondere Bedeutung zu. Dieser Forschungsstrang ist eng mit dem Namen Lee Shulman verknüpft, der das professionelle Wissen einer Lehrperson in verschiedene Wissenskategorien unterteilt hat: Fachwissen, Wissen über das Fachcurriculum, fachdidaktisches Wissen, Wissen über die Psychologie des Lernenden und bildungshistorisches Wissen (vgl. Shulman 1986, 1987). In den letzten Jahren hat sich in der Bildungsforschung eine Fokussierung auf die grundlegenden Kategorien Fachwissen („content knowledge“ = CK), fachdidaktisches Wissen („pedagogical content knowledge“ = PCK) und allgemeines pädagogisches Wissen („pedagogical knowledge“ = PK) durchgesetzt. Einzelne Aspekte der anderen Wissensbereiche wurden in diese Facetten allerdings mit aufgenommen. Diese Kategorisierung entstand zwar aus der Professions- theorie zur Handlungskompetenz von Lehrkräften im Primar- und Sekundarber-

reich, wurde aber auch auf frühpädagogische Fachkräfte übertragen (vgl. Aubrey 1997; Siraj-Blatchford u. a. 2002).

Unter Fachwissen (CK) wird das vertiefte, konzeptuelle Hintergrundwissen und vertiefte Verständnis der Inhalte im jeweiligen Bildungsbereich verstanden. Grundsätzlich ist hier an alle im Kindergartenbereich relevanten und in den Bildungsplänen beschriebenen Bildungsbereiche zu denken (z. B. Sprache, Naturwissenschaften, Mathematik, Musik, Kunst, Motorik).

Das fachdidaktische Wissen (PCK) bezieht sich auf das Wissen darüber, wie Fachinhalte Lernenden verfügbar gemacht werden können, also beispielsweise das Wissen über typische fachbezogene Kognitionen von Kindern (z. B. Wissen über Vorstellungen von Kindern, Wissen über typische Denkfehler), das Wissen über das Potenzial von Alltagssituationen und Lernmaterialien für Lernprozesse und die Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie das Wissen über effektive Instruktionsstrategien zur Begleitung des Lernprozesses im jeweiligen inhaltlichen Bereich.

Das allgemeine pädagogische Wissen (PK) bezieht sich auf die fachübergreifenden Wissensfacetten, welche zur Gestaltung der Lernangebote und der pädagogischen Interaktion notwendig sind. Beispielhaft sind hier zu nennen: Wissen über Lernformen, Wissen über Strategien der Gruppenführung, entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über Beziehungsgestaltung.

Bislang gibt es kaum empirisch-fundierte Erkenntnisse über Struktur und Bedeutung des Professionswissens von pädagogischen Fachkräften im frühpädagogischen Bereich. International gibt es einige wenige Arbeiten zum Professionswissen von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich Mathematik (vgl. Aubrey 1997; Lee 2010). Diese weisen auf große Wissensdefizite in diesem Bildungsbereich bei frühpädagogischen Fachkräften hin. Trotz des Mangels an empirischer Evidenz wird eine zum Teil lebhaftige Debatte über die Gewichtung einzelner Wissensfacetten geführt. Hierbei steht der Meinung, dass ein fundiertes inhaltliches Fachwissen für die Begleitung der Lernprozesse junger Kinder ebenso notwendig ist wie für die Begleitung der Lernprozesse älterer Kinder, die Meinung gegenüber, dass das Fachwissen (im Vergleich zum fachdidaktischen und insbesondere allgemein pädagogischen Wissen) in der Frühpädagogik weitaus weniger Relevanz hat.

4.2 Pädagogische Orientierungen und Einstellungen

Mit pädagogischen Orientierungen und Einstellungen von Erzieherinnen und Erziehern sind allgemein pädagogische Vorstellungen, Haltungen, Werte und

Überzeugungen der Fachkräfte gemeint, wie z. B. pädagogische Ziele und Normen, das Rollenverständnis gegenüber den Kindern, Vorstellungen über die kindliche Entwicklung sowie Aufgaben des Kindergartens aus Sicht der Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Tietze u. a. 1998). Pädagogische Einstellungen gelten als Komponente der professionellen Haltung der pädagogischen Fachkraft und damit als zentrale professionelle Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern (vgl. z. B. Dippelhofer-Stiem/Frey 2002; Siraj-Blatchford u. a. 2002). Pädagogische Einstellungen und Orientierungen werden als zeitlich relativ stabile Konstrukte aufgefasst, die für die Erzieherinnen und Erzieher eine wichtige Entscheidungsgrundlage im alltäglichen Handeln darstellen und hierdurch das pädagogische Handeln beeinflussen (vgl. Tietze u. a. 1998). Bei pädagogischen Einstellungen und Orientierungen handelt es sich um ein recht breites Konstrukt, für das zum Teil unterschiedliche Definitionen vorliegen. An dieser Stelle werden Teilaspekte herausgegriffen und näher beschrieben, die als besonders relevant für frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse angesehen werden.

Einstellungen zu grundlegenden frühpädagogischen Ansätzen. Hierunter werden die grundlegende frühpädagogische Einstellung und die Haltung zu spezifischen pädagogischen Ansätzen, wie z. B. Freinet, Fröbel, Montessori, Reggiopädagogik oder Situationsansatz, gefasst.

Vorstellungen über Aufgaben des Kindergartens. In den letzten Jahren ist eine Ausweitung des Aufgabenbereichs frühpädagogischer Einrichtungen in Deutschland festzustellen. Einerseits hat sich das frühkindliche Bildungsverständnis in den letzten Jahren dahingehend verändert und erweitert, dass neben der Förderung sozialer, motorischer und musischer Kompetenzen nun auch die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten mehr und mehr in das Zentrum des Interesses rückt. Darüber hinaus beziehen sich die Erwartungen an Kindergärten mittlerweile nicht mehr ausschließlich auf die Kinder, sondern auch auf die Familien und das soziale Netzwerk (z. B. in Form von Elternbildungsangeboten, lokaler Vernetzung mit anderen Einrichtungen des öffentlichen Lebens, enger Kooperation mit Jugend- und Sozialhilfeeinrichtungen etc.). Vor diesem Hintergrund bezieht sich diese Einstellungskomponente darauf, wie die Erzieherin bzw. der Erzieher selbst die Aufgaben des Kindergartens bewertet und definiert.

Vorstellungen über die eigene pädagogische Rolle als Erzieherin bzw. Erzieher. Dieser Aspekt ist eng mit den Einstellungen zu grundlegenden frühpädagogischen Ansätzen sowie den Einstellungen zu Aufgabenbereichen des Kindergartens verbunden und bezieht sich darauf, wie sich die pädagogische

Fachkraft in ihrem professionellen Verhältnis zu Kindern, Kollegen und Eltern definiert. Sieht sie sich in den verschiedenen Beziehungen z. B. als Freund/-in, Partner/-in, Lehrer/-in, Lernbegleiter/-in oder Aufsichtsperson? Es wird davon ausgegangen, dass diese Einstellungen die Art der Interaktionen im professionellen Umfeld entscheidend beeinflussen können.

Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche im Kindergarten. Der Bildungsauftrag des Kindergartens, so, wie er in den Bildungsplänen für den vorschulischen Bildungssektor mittlerweile definiert ist, umfasst ein breites Spektrum von Bildungsbereichen (z. B. Motorik, Musik, Sozialverhalten, Naturwissenschaften, Sprache, Mathematik). Der Stellenwert, den die Erzieher/-in einem Bildungsbereich zuweist, wird entscheidenden Einfluss darauf haben, welchen Stellenwert dieser Bildungsbereich in der von ihm oder ihr gestalteten täglichen Förderung hat. Ältere Arbeiten weisen darauf hin, dass Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland die Förderung sozioemotionaler Kompetenzen im Kindergarten für weit aus wichtiger halten als die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Dieser Befund scheint eine Haltung zu reflektieren, die auch bei Erzieherinnen und Erziehern in anderen Ländern gefunden werden kann. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die Reform der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, die Akademisierungstendenzen und letztlich die Implementierung der Bildungspläne in den Kindergartenalltag auch die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zum Stellenwert einzelner Bildungsbereiche beeinflussen werden.

Epistemologische Einstellungen in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen. Unter epistemologischen Einstellungen werden Einstellungen in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen beziehungsweise in Bezug auf die Begleitung von Lernprozessen verstanden. Hier lassen sich insbesondere behavioristisch-transmissive Überzeugungen (Kinder sind im Lernprozess Empfänger, Wissen muss vorgegeben und rezipiert werden) von konstruktivistischen (Wissen wird von den Lernenden aktiv selbst konstruiert) sowie praktizistischen Überzeugungen (die Bereitstellung von Lernmaterial hat einen lernförderlichen Effekt) abgrenzen (vgl. Kleickmann 2008). Epistemologische Einstellungen sind eng gekoppelt an konzeptuelle Überzeugungen über das Wesen der Bildungsbereiche beziehungsweise der Fächer. Auch hier lassen sich in der Regel traditionell geprägte Überzeugungen von konstruktivistischen Überzeugungen unterscheiden. An die epistemologischen Einstellungen schließen sich direkt Einstellungen in Bezug auf die Adaptivität bei der Gestaltung von Lernprozessen an. So kann ein/-e Erzieher/-in eher entwicklungspsycholo-

gisch orientierte Einstellungen haben. Dann sollten sich die Lernprozesse an der individuellen Entwicklung des Kindes orientieren. Dem gegenüber stehen Überzeugungen, bei denen sich die Lernprozesse an fachlichen Standards orientieren. Es hat sich gezeigt, dass eine domänenspezifische Konzeptualisierung und Erfassung von epistemologischen Überzeugungen bei pädagogischen Fachkräften sinnvoll und notwendig ist (vgl. Brown/Molfese/Molfese 2005; Staub/Stern 2002). Domänenspezifisch erfasst haben sich epistemologische Einstellungen als eine Kompetenzfacette erwiesen, für die empirisch ein Zusammenhang mit der Qualität der Gestaltung der Lernprozesse und der Kompetenzentwicklung nachgewiesen werden kann (vgl. Brown/Molfese/Molfese 2005; Dubberke u. a. 2008). Eine konstruktivistische und an kindlichen Entwicklungsbedingungen orientierte Einstellung scheint mit qualitativ besseren Lerngelegenheiten und einer besseren Kompetenzentwicklung einherzugehen.

Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen im Kindergarten vermittelt werden sollten. Um Lerngelegenheiten gezielt und effektiv zu gestalten, sind Vorstellungen über Lern- und Entwicklungsziele, also Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen, unabdingbar. Dieses gilt auch für pädagogische Fachkräfte in vorschulischen Einrichtungen in Bezug auf die verschiedenen Bildungsbereiche (Sprache, Motorik, Musik, Naturwissenschaften, Mathematik etc.). Gerade in Bezug auf die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten ist zu betonen, dass die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten nicht ein Vorziehen des Grundschulstoffs bedeutet, sondern eine spielerische, altersangemessene bzw. entwicklungsangemessene Förderung von Kompetenzen, die am Alltag der Kinder ansetzt. Erzieherinnen und Erzieher scheinen einerseits ihre Förderschwerpunkte verstärkt in den Bereich der nicht-kognitiven Kompetenzen zu legen, andererseits zeigt ein Teil von ihnen in Bezug auf die Förderung kognitiver Kompetenzen auch völlig unrealistische Vorstellungen. So berichtet Benz (2008), dass Erzieherinnen und Erzieher für den Bereich der Mathematik im Kindergarten zum Teil Lernziele definieren, die den Schulstoff der ersten vier Grundschuljahre abdecken.

4.3 Motivationale und emotionale Aspekte

Mit den pädagogischen Orientierungen und Einstellungen eng verwandt sind die motivationalen und emotionalen Aspekte des professionellen Handelns. Sie werden in den Modellen professioneller Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften aber in der Regel als eigenständige Kompetenzfacette be-

geschrieben (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Es wird hier auf einzelne Aspekte eingegangen, die für die Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse in der Frühpädagogik als besonders relevant erscheinen: die emotionale Haltung zu den Bildungsbereichen, Interesse und Freude an den Inhalten sowie der erlebte Enthusiasmus bei der Gestaltung der Lerngelegenheiten.

Die emotionale Haltung zu den Bildungsbereichen. Die emotionale Haltung zu verschiedenen Bildungsbereichen stellen affektive Einstellungskomponenten dar. Hierunter sind die Emotionen zu verstehen, die bei der pädagogischen Fachkraft mit verschiedenen Bildungsbereichen verknüpft sind. Diese können sowohl positiv (z. B. „Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport, Musik sind etwas Schönes und Freude bereitendes“) als auch negativ (z. B. Angst vor oder Abneigung gegenüber Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport, Musik) gefärbt sein. Es wird angenommen, dass die emotionalen Einstellungen zu verschiedenen Bildungsbereichen in hohem Maße durch eigene schulische Erfahrungen bzw. Lernerfahrungen im Allgemeinen beeinflusst werden. Emotionale Einstellungen gegenüber einem Bildungsbereich haben eine große Bedeutsamkeit, da sich die Emotionen gegenüber einem Fach sowohl mit positiver als auch mit negativer Färbung auf die Kinder übertragen können. Pädagogische Fachkräfte in Kindergärten können dadurch in entscheidendem Maße die Emotionen beeinflussen, die Kinder zu Schulbeginn verschiedenen Lernbereichen entgegenbringen. Darüber hinaus können negative Emotionen gegenüber einem Bildungsbereich offensichtlich dazu führen, dass die Vermittlung von Kompetenzen in diesem Bildungsbereich (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften) umgangen wird (vgl. Erden/Sönmez 2011).

Interesse und Freude an den Inhalten der Bildungsbereiche. Erzieherinnen und Erzieher, die bestimmte Bildungsbereiche in vorschulischen Einrichtungen umsetzen, sollen ein tiefes Interesse und Freude bei der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Inhalt mitbringen beziehungsweise entwickeln. Interesse wird dabei im Sinne einer psychischen Disposition verstanden und beschreibt aktives Bemühen um Kompetenzerweiterung (vgl. Muckenfuß 1995). Ein so verstandenes Interesse ist Bestandteil des Selbstkonzepts und ist gekennzeichnet von aktiver Handlung, kognitiver Auseinandersetzung mit dem Objektfeld sowie selektiver Bewertung. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Interesse an und die Freude bei der Beschäftigung mit spezifischen Inhalten eng miteinander zusammenhängen. Sie werden für das professionelle Handeln als relevant erachtet, da angenommen wird, dass sich das Interesse und die Freude an den

Inhalten auch bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten in den jeweiligen Bildungsbereichen niederschlagen. Hierdurch können sie eine indirekte Wirkung auf die Kompetenzentwicklung nehmen. Darüber hinaus können sich Interesse und Freude auch direkt auf die Kinder übertragen und eine intrinsisch geprägte Lernmotivation fördern.

Enthusiasmus in Bezug auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten. In Anlehnung an die Motivationsforschung wird unter Enthusiasmus im Arbeitskontext das stabile positive Erleben der beruflichen Tätigkeit verstanden. In diesem Sinne bezeichnet der Enthusiasmus von Lehrkräften den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit (vgl. Kunter 2011). Es hat sich gezeigt, dass der fachbezogene Enthusiasmus von Lehrkräften in Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität steht (vgl. Kunter 2011). Hierdurch erklärt sich die Relevanz des fachbezogenen Enthusiasmus auch für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, wenn sie einen Bildungsauftrag umsetzen beziehungsweise Lerngelegenheiten gestalten. Es kann angenommen werden, dass der Enthusiasmus eines Erziehers oder einer Erzieherin einerseits mit den emotionalen Einstellungen und Überzeugungen zum Stellenwert naturwissenschaftlichen Lernens im Kindergarten assoziiert ist. Ferner wird angenommen, dass der Enthusiasmus der pädagogischen Fachkraft einen Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen von Kindern sowie die Entwicklung ihrer Motivation, Lernfreude und des Interesses für bestimmte Fächer hat.

Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen. Unter Selbstwirksamkeitserwartungen wird der Glaube einer Person in ihre eigene Fähigkeit, Anforderungen bewältigen zu können, verstanden (vgl. Bandura 1997). Sie haben sich im pädagogisch-psychologischen Kontext als Prädiktor von Lern- und Leistungsprozessen bewährt. Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy definieren Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften als „a teacher's belief in her or his ability to organize and execute the course of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy 2001, S. 117). Es handelt sich demnach um eine Überzeugung in Bezug auf das eigene Handeln. Hervorzuheben ist bei dieser Definition, dass Selbstwirksamkeitserwartungen immer an den spezifischen Kontext bzw. Bildungsbereich gebunden sind.

4.4 Selbstregulatorische Fähigkeiten

Aktuelle Modelle professioneller Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften weisen auch den selbstregulatorischen Fähigkeiten eine große Bedeutung für ein effektives professionelles Handeln zu (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006). Sie beziehen sich in diesem Kontext auf einen effektiven Umgang mit den beruflichen Anforderungen im pädagogischen Umfeld. Albisser, Kirchhoff und Albisser (2009) definieren professionelle Selbstregulationsfähigkeit von Lehrkräften folgendermaßen: Sie „bedeutet, dass Berufseingagement und überfachliche Problemlösungsressourcen (Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung, geringe Resignationstendenz bei Misserfolg und innere Gelassenheit), unterstützt durch mehr oder weniger ausgeprägte berufsbegleitende Emotionen des Lebensgefühls als ‚balanced commitment‘ (Hallsten 1993) realisiert werden, statt in berufsbezogene Frustration und Entfremdung zu münden.“ Dementsprechend gehen hohe selbstregulative Fähigkeiten mit einem geringeren Belastungserleben im beruflichen Kontext einher (vgl. Maslach/Schauffel/Leiter 2001; Schaarschmidt 2005; Baumert/Kunter 2006). Bei der Untersuchung der selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrkräften haben sich in verschiedenen Studien vier – ursprünglich von Schaarschmidt und Fischer (1998) identifizierte – Regulationstypen als stabil erwiesen. Der Typus G orientiert sich beim Umgang mit Anforderungen und Ressourcen an beruflicher Kompetenzentwicklung. Typus S schützt seine eigenen Ressourcen und weist eine gute Distanzierungsfähigkeit sowie eine Resignationstendenz bei Misserfolgen auf. Typus A gilt als Risikomuster. Personen, die diesem Typus zuzuordnen sind, zeigen überengagiertes, aktives, kreatives, aber zugleich wenig effizientes und selbstausbeutendes Verhalten in Arbeitssituationen. Das Problemlöseverhalten von Typus A ist außerdem von Unrast und Versagensangst begleitet. Typus B gilt ebenfalls als Risikoprofil. Es ist gekennzeichnet durch chronische psychische Erschöpfung und fehlenden oder eingeschränkten Willen zur Problembearbeitung. Typus G gilt im Vergleich als das Muster, das am besten eine hohe Leistungsfähigkeit mit dem Schutz eigener Ressourcen vereint. Es korreliert mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen und damit mit entsprechend sichererem professionellem Verhalten (siehe oben). Letztlich ergibt sich die Bedeutsamkeit selbstregulatorischer Fähigkeiten aus der Vermeidung des Auftretens von Burnout.

In Bezug auf pädagogische Fachkräfte in vorschulischen Einrichtungen wurde diese Facette professioneller Handlungskompetenz in Deutschland noch nicht systematisch empirisch untersucht, jedoch in internationalen Arbeiten aufgegriffen und untersucht (vgl. z. B. Kelly/Berthelsen 1995).

4.5. Übergreifende Aspekte des Selbst- und Rollenverständnisses

In der Professionsforschung und der aktuellen Diskussion um professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften nehmen neben den hier beschriebenen Einstellungsaspekten auch andere Komponenten der professionellen Haltung eine große Rolle ein. Diese beziehen sich auf allgemeine Aspekte des beruflichen Rollen- und Selbstverständnisses und berühren auch Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Zu nennen sind an dieser Stelle beispielhaft folgende Kompetenzfacetten:

Reflexionsfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte reflektieren und bewerten ihre eigene Rolle, pädagogische Konzepte und ihr eigenes pädagogisches Handeln kritisch und konstruktiv. Die Reflexion ist getrieben von dem Willen zur Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns.

Offenheit. Pädagogische Fachkräfte sind sich selbst, anderen und der Welt gegenüber offen und lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein. Sie können mit Ungewissheit im professionellen Handeln umgehen.

Forschende Haltung. Pädagogische Fachkräfte eignen sich einen forschenden Habitus an, d. h., sie sind auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren (vgl. Nentwig-Gesemann 2007).

Entwicklung der Professionalität. Pädagogische Fachkräfte sind in der Lage, ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen, zu organisieren und nachhaltig zu gestalten. Sie verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen. Sie haben sowohl die Bereitschaft wie auch die Einsicht in die Notwendigkeit zur Weiterbildung und zur Aktualisierung des eigenen fachlichen Wissens und Könnens.

Kooperationsfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte haben die Fähigkeit und den Willen zur Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit Akteuren des professionellen Umfelds. Darüber hinaus verfügen sie über die Fähigkeit, Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie Adressatengruppen (wie Eltern, Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten) fachliche Inhalte zu vermitteln.

Obgleich angenommen wird, dass diese Kompetenzfacetten einen starken Einfluss auf das professionelle Handeln haben, ist der empirische Forschungsstand hierzu noch recht dünn. Es existieren bislang auch nur vereinzelt Instrumente zur Erfassung dieser Kompetenzen. Aus theoretischer Perspektive ist kritisch anzumerken, dass es sich zum Teil um Konstrukte handelt, die stark mit allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen überlappen. Diese werden als mittelfristig stabil angesehen. Deren Beeinflussbarkeit durch einzelne Lernangebote im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist daher noch zu belegen.

5 Gibt es Hinweise auf Selbstselektion bei der Berufswahl?

Um ein Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher zu entwickeln, ist nicht nur ein Blick auf die notwendigen professionellen Kompetenzen, sondern auch ein Blick auf mögliche Besonderheiten der Personen notwendig, die sich für den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers entscheiden. Schließlich ist ein Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzept dann optimal, wenn es sowohl an die Bedürfnisse der Praxis als auch an mögliche Besonderheiten der Berufsgruppe angepasst ist.

In Deutschland wurde die Frage einer möglichen Selbstselektion von Personen dieser Berufsgruppe bislang noch nicht systematisch aufgearbeitet. Die Beantwortung dieser Frage wird ferner dadurch erschwert, dass bis vor einiger Zeit in Deutschland ausschließlich eine fachschulische Ausbildung mit daran geknüpften Restriktionen (geringes Gehalt, geringe Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs) möglich war. Das heißt, dass mögliche Besonderheiten aktuell tätiger Erzieherinnen und Erzieher gegebenenfalls nicht mehr zutreffen, wenn in frühpädagogischen Institutionen auch Tätigkeitsfelder für höher qualifiziertes Personal geschaffen werden.

Fest steht, dass pädagogische Fachkräfte in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in ganz überwiegender Mehrheit weiblich sind. Es bleibt abzuwarten, inwieweit eine mögliche Akademisierung dieses Berufsfeld auch für Männer attraktiver macht. Einzelne internationale Arbeiten zum Professionswissen von frühpädagogischen Fachkräften weisen auf große Wissensdefizite im naturwissenschaftlich-mathematischen Fachwissen und fachdidaktischen Wissen hin. Arbeiten aus Deutschland stehen hierzu zwar noch aus. Aufgrund des tendenziell niedrigeren Ausbildungsniveaus und dem bisher geringen Stellenwert mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Inhalte in der Ausbildung kann davon ausgegangen werden, dass das Bild in Deutschland ähnlich, wenn nicht sogar markanter ausfällt.

Ferner weisen internationale Arbeiten darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte in vorschulischen Einrichtungen eine eher negativ gefärbte Einstellung gegenüber mathematischen, naturwissenschaftlichen oder technischen Bildungsbereichen haben (vgl. Copley/Padrón 1999; Baroody/Lai/Mix 2006). Außerdem scheinen konstruktivistisch geprägte Einstellungen bei pädagogischen Fachkräften in vorschulischen Einrichtungen besonders stark ausgeprägt und eher unabhängig von den Konzeptionen der Fächer zu sein (vgl. Spidell Risher/McGrevin/Lambiotte 1992; Lee/Ginsburg 2007).

In Deutschland gibt es zu diesen Fragestellungen nur wenige, allerdings widersprüchliche Befunde (vgl. Benz 2008; Thiel 2010). Ergebnisse einer groß angelegten Studie von Mischo zu Einstellungen von Auszubildenden für den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers stehen noch aus (Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)).

6 Aufgabenbereiche im vorschulischen Bildungssektor und Kompetenzlevel

Zur Entwicklung von Ausbildungskonzepten ist nicht nur eine Klärung der relevanten professionellen Kompetenzen, sondern auch eine Diskussion über die als erstrebenswert erachteten Kompetenzlevel notwendig. Das heißt, es geht um das Ausmaß des notwendigen Professionswissens, die angestrebten Ausprägungen bei den Einstellungsfacetten, das notwendige Ausmaß an Interesse, Freude etc.

Diese Fragen sind zurzeit noch weitestgehend offen und bedürfen neben eines theoretischen Diskurses einer empirischen Überprüfung und Untermauerung. In Bezug auf das angemessene beziehungsweise notwendige Niveau an Fachwissen lassen sich zwei gegenläufige Standpunkte wahrnehmen. Extreme Vertreter des Ko-Konstruktivismus argumentieren bisweilen, dass in einem pädagogischen Konzept, in dem sich die pädagogische Fachkraft gemeinsam mit dem Kind die Welt erschließt, die Bedeutung des fachlichen Vorwissens für das pädagogische Handeln zu vernachlässigen sei. Auf der anderen Seite stehen Forschungsergebnisse, die auch für den frühpädagogischen Bereich die Bedeutung des Fachwissens für die pädagogische Qualität untermauern (vgl. Aubrey 1997; Lee/Ginsburg 2007). Im Primar- und Sekundarbereich wird argumentiert, dass eine Lehrkraft über ein vertieftes und vernetztes Fachwissen verfügen muss, das über das Niveau des zu unterrichtenden Curriculums hinausgeht. Wird diese Logik auf den Elementarbereich übertragen, so wäre für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten und Kindergärten ein vertieftes Fachwissen auf Primarstufenniveau in allen Bildungsbereichen einzufordern.

7 Qualifikationsrahmen und ihr Bezug zu Kompetenzmodellen

Parallel zu den Prozessen der Professionalisierung und Akademisierung im frühkindlichen Bildungssektor wurden in den letzten Jahren fachübergreifende und fachgebundene Qualifikationsrahmen entwickelt. Ihre Inhalte und Entstehungsgeschichte sind detailliert im aktuell von der Robert Bosch Stiftung herausgegebenen Überblick zu Qualifikationsprofilen in Arbeitsfeldern der frühen Kindheit beschrieben (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Diese Entwicklung soll an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden. Qualifikationsrahmen definieren die für bestimmte beruflichen Handlungsfelder notwendigen Qualifikationen. Sie definieren hierbei die Voraussetzungen für den Erwerb von Zertifikaten. Ihnen unterliegen Kompetenzmodelle als Grundstruktur, die dementsprechend eine indirekte Basis für die Definition eines Qualifikationsrahmens darstellen.

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) ist eine Initiative der Europäischen Union, um die Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen zu erleichtern. Durch die Definition eines Rasters soll eine „Übersetzungshilfe“ zwischen den Qualifikationssystemen der Mitgliedsstaaten geschaffen werden, damit Bildungsabschlüsse für Arbeitgeber, Bürger und Einrichtungen vergleichbarer und verständlicher gemacht werden und die Qualifikationen auch in anderen Ländern genutzt und eingesetzt werden können. Der EQR bildet die Kompetenzstufen ab, die im Laufe einer Bildungsbiografie erreicht werden können.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) stellt sich der Herausforderung, den EQR an die deutschen Verhältnisse anzupassen. Mit seiner Hilfe können berufliche Kompetenzen den acht Niveaustufen des EQR zugeordnet werden. Damit soll höhere Transparenz der Bildungswege erreicht und die Voraussetzung für Mobilität und verbesserte Information geschaffen werden. Gleichzeitig werden Bildungswege auch im nationalen Kontext zueinander in Beziehung gesetzt. Die Qualifikationsrahmen orientieren sich an Lernergebnissen, das heißt an erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Während beim EQR zwischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen unterschieden wird, unterteilt sich der DQR in Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) sowie personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit).

Die fachübergreifenden Qualifikationsrahmen sind für die einzelnen Fachdisziplinen zu übersetzen. Inzwischen sind auch für die Frühpädagogik mehrere Fachqualifikationsrahmen und -profile entstanden. 2008 ist ein Orientierungsrahmen

für Hochschulen erschienen, der sich auf die frühpädagogischen Bachelorstudiengänge bezieht (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008). Im selben Jahr wurde vom Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008) der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ vorgestellt. Er bezieht sich auf alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und umfasst die Ausbildungsgänge Bachelor, Master und PhD. Ebenfalls im Jahr 2008 hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für alle Handlungsfelder jeweils ein Kerncurriculum vorgelegt. Die Frühpädagogik bezeichnet dabei ein Handlungsfeld. Das Kerncurriculum gliedert sich in fünf Studieneinheiten für den Bachelorstudiengang und vier für den Masterstudiengang Erziehungswissenschaften mit der Vertiefung „Pädagogik der frühen Kindheit“. Das Kerncurriculum bezieht sich auf Studieninhalte und beschreibt anzueignende Wissenskomponenten. Im Jahr 2009 wurde darüber hinaus von der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. der Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“ herausgegeben. Die Besonderheit dieses Qualifikationsrahmens besteht in einer pragmatischen Trennung und Differenzierung von Kerninhalten und Kompetenzen. Eine Integration der Ausbildungsstufen Berufsfachschule, Fachschule, Bachelor und Master wurde von Speth (2010) vorgenommen, die sich an der Struktur des „Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit“ orientiert. Die Ausbildungsprofile werden dabei allein auf der Grundlage von Kompetenzen beschrieben.

Von den Konferenzen der Jugend- und Familienminister der Länder (JFMK) und der Kultusminister (KMK) wurde ein gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ erarbeitet (vgl. JFMK/KMK 2010). Verbunden mit einer berufsrechtlichen Anerkennung der Abschlüsse soll dieser Orientierungsrahmen für die Hochschulen eine Grundlage für die Akkreditierung frühpädagogischer Studiengänge sein. Dementsprechend soll dieser Rahmen Eckpunkte für die Gestaltung von Ausbildungs- und Studiengängen bereitstellen. Wie die fachunspezifischen Qualifikationsrahmen nutzt er als Gliederungselemente Kenntnisse, Fertigkeiten und personale Kompetenzen. Andererseits werden Verknüpfungen zum Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit hergestellt.

In Bezug auf die Fachschulausbildung sind zwei Qualifikationsrahmen besonders erwähnenswert. Das „Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ – Fachschule/Fachakademie“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) entstand als Produkt einer bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens. In diesem Rahmen werden prozessorientierte Kompetenzdimensionen Handlungsfeldern zugeordnet, die wiederum Lernziele strukturieren. Darüber hinaus hat die KMK 2011 das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Fachschulausbildung“ vorgelegt. Hierin sollen

die bisherigen Ausarbeitungen für das Feld der Frühpädagogik für die Ebene der Fachschulen gebündelt werden. Es orientiert sich inhaltlich und strukturell dabei stark an dem WiFF-Profil.

Schließlich ist der aktuell von der Robert Bosch Stiftung publizierte Orientierungsrahmen „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit. Ausbildungswege im Überblick“ zu nennen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Dieser Überblick stellt das Produkt einer bundesweiten Experten-Gruppe dar mit dem Ziel, kompetenzbasiert die Ausbildungsgänge Fachschule, Bachelor und Master zu vergleichen und gegenüberzustellen.

8 Akademisierung für welche Aufgabenbereiche?

Dass die gestiegenen Anforderungen für Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung auch in einer anspruchsvolleren Ausbildung münden müssen, scheint allgemein akzeptiert. Für welche spezifischen Aufgabenbereiche und Berufsfelder eine akademische Ausbildung sinnvoll ist, wird allerdings noch diskutiert.

In Bezug auf die Rolle, die akademisch ausgebildete Fachkräfte für die frühpädagogische Praxis haben könnten, wird an dieser Stelle ein Standpunkt eingenommen, der sich auf Erfahrungen aus England stützt. Dort wurde im Jahr 2007 eine spezielle Qualifikation für pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern im Alter von null bis fünf Jahren arbeiten, eingeführt (Early Years Professional Status (EYPS); vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Early Years Foundation Stage (EYFS) und zum EYPS in der Expertise „Reformen in England“). Diese Qualifikation soll äquivalent zur Qualifikation von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern im Primar- und Sekundarbereich sein. Eine Evaluation verweist mittlerweile auf sehr gute Erfahrungen mit den Fachkräften mit EYPS in Bezug auf die Steigerung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen (vgl. Ranns u. a. 2011). Die spezifische Aufgabe dieser höher qualifizierten Fachkräfte wird dabei in der pädagogischen Führung gesehen. Diese Führungsrolle ist klar von Managementaufgaben abzugrenzen. Fachkräfte mit Managementaufgaben planen, treffen Entscheidungen, organisieren Arbeit, koordinieren die Organisation, kontrollieren und überwachen die Effektivität von Einrichtungen. Die Erwartungen an die pädagogische Führung beziehen sich jedoch auf das Vorleben eines guten Rollenmodells in der Praxis. Die Fachkräfte sollen so in den Einrichtungen eine pädagogische Richtung vorgeben, Inspiration geben, Teams bilden und die Teamarbeit anregen und bereichern. Eine solche Rolle wäre auch für frühpädagogische Fachkräfte mit akademischer Ausbildung in Deutschland anzustreben. Neben einer Tätigkeit in Kindertagesstätten und Kindergärten bieten sich für Fachkräfte mit akademischer Ausbildung auch Aufgabenbereiche in der öffentlichen Verwaltung, Fachberatung und Qualitätsentwicklung an. Ein Hochschulstudium auf Masterniveau sollte darüber hinaus auch qualifizierten Nachwuchs für Wissenschaft und Forschung ausbilden.

9 Inhalte von Curricula

Abschließend soll auf mögliche Inhalte von Ausbildungscurricula eingegangen werden. Diese können an dieser Stelle natürlich nicht umfassend entwickelt werden. Aus den existierenden Kompetenzmodellen, Orientierungsrahmen, empirischer Evidenz und Vorstellungen über Aufgabenbereiche von unterschiedlich qualifizierten Fachkräften lassen sich lediglich Kernelemente ableiten:

- Ein Ausbildungscurriculum sollte die skizzierte Multidimensionalität professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften reflektieren und demzufolge Angebote zur Erweiterung fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen bzw. der oben skizzierten Kompetenzfacetten enthalten. Neuere Arbeiten aus der Professionsforschung von Lehrkräften bzw. internationale Arbeiten zur Professionalität von frühpädagogischen Fachkräften weisen dem Professionswissen eine außerordentliche Bedeutung für die Anregungsqualität der pädagogischen Prozesse zu. Hierbei sind alle drei Wissensfacetten (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemein (früh-)pädagogisches Wissen) gleichermaßen angesprochen. Bislang sind Angebote zur Erweiterung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens in allen Ausbildungsgängen noch unterrepräsentiert.
- Die Curricula sollten die Veränderung des Aufgabenspektrums von frühpädagogischen Einrichtungen angemessen widerspiegeln, d. h., dass die Fachkräfte insbesondere in Bezug auf die gestiegenen Anforderungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, Jugendämtern, Elternbildung, Qualitätssicherung und -management und in Fragen der Finanzierung der Einrichtungen geschult werden.
- Neben der Vermittlung von Kompetenzen stellt auch der Erwerb eigenen Erfahrungswissens eine wichtige Voraussetzung von Professionalität dar. Zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit sind intensive Praxiserfahrungen, die gut an die Wissensvermittlung anknüpfen und engmaschig begleitet werden, unabdingbar.
- Während der Tätigkeitsschwerpunkt von an Fachschulen ausgebildeten Fachkräften in der pädagogischen Praxis liegen wird, ist das mögliche Einsatzfeld von Fachkräften mit akademischer Ausbildung weitaus breiter (z. B. Tätigkeit in der öffentlichen Verwaltung, Qualitätsentwicklung, Wissenschaft und Forschung). Die hochschulische Ausbildung muss diesem breiten Tätigkeitsfeld mit entsprechendem Ausbildungsangebot einerseits gerecht werden. Auf der anderen Seite sollten die Studierenden während ihrer Ausbildung in ihrer Berufsfindung unterstützt werden, um selbst sinnvolle Schwerpunkte setzen zu können.

- Absolventinnen und Absolventen der hochschulischen Ausbildungsgänge werden oftmals an Schnittstellen tätig sein, an denen nicht nur der vorschulische Bildungsbereich relevant ist, sondern auch anschließende Bildungsbereiche, soziale Unterstützungssysteme und die Justiz. Ein Curriculum sollte die Funktionen und die Schnittpunkte dieser angrenzenden Bereiche ebenfalls repräsentieren.
- Schließlich ist im vorigen Abschnitt auch die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung selbstregulatorischer Fähigkeiten für die Handlungsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften angesprochen worden. Idealerweise sollten die Ausbildungsangebote auch in diesem Bereich unterstützend wirken.

Es ist zu erwarten, dass sich die Ausgestaltung der Ausbildungsgänge letztlich auch durch die Weiterentwicklung und die Kommunikation des Bedarfs in der Praxis regulieren wird.

Literatur

- Albisser, S./Kirchhoff, E./Albisser, E. (2009): Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft, 37. Jg., H. 3, S. 262–288.
- Aubrey, C. (1997): Re-assessing the role of teachers' subject knowledge in early years teaching. In: Education Today, Vol. 25, No. 1, pp. 55–60.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. – New York: Freeman.
- Baroody, A. J./Lai, M.-L./Mix, K. S. (2006): The development of young children's number and operation sense and its implications for early childhood education. In: Spodek, B./Saracho, O. (Eds.): Handbook of Research on the Education of Young Children. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 187–221.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- Benz, C. (2008): Mathe ist ja schön – Vorstellungen von Erzieherinnen über Mathematik im Kindergarten. In: karlsruher pädagogische beiträge, 69. Jg., S. 7–18.
- Brown, E. T./Molfese, V./Molfese, P. (2005): Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. In: Journal of Education for Students Placed at Risk, Vol. 13, No. 1, pp. 106–126.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (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.

- Copley, J. V./Padrón, Y. N. (1999): Preparing teachers of young learners: Professional development of early childhood teachers in mathematics and science. In: Copley, J. V. (Ed.): *Dialogue on early childhood: Science, mathematics, and technology education*. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science, pp. 117–129.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (2008): *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (Hrsg.): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. – Opladen: Barbara Budrich, S. 57–64.
- Dippelhofer-Stiem, B./Frey, A. (Hrsg.) (2002): *Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen*. – Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1986): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. – Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Dubberke, T./Kunter, M./McElvany, N./Brunner, M./Baumert, J. (2008): *Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22. Jg., H. 3–4, S. 193–206.
- Erden, F. T./Sönmez, S. (2011). *Study of Turkish Preschool Teachers' Attitudes toward Science Teaching*. *International Journal of Science Education*, Vol. 33, No. 8, pp. 1149–1168.
- Erpenbeck, J. (2003): *Modelle und Konzepte zur Erfassung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Deutschland*. In: Straka, G. A. (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. – Münster: Waxmann, S. 27–39.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)*. – URL: http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf – Download vom 14.06.2010.

- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hallsten, L. (1993): *Burning out: A framework*. In: Schaufeli, W./Maslach, C./Marek, T. (Eds.): *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*. – Philadelphia: CRC-Press, pp. 95–113.
- Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.) (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. – Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): *Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. – URL: http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/index.jsp – Download vom 18.05.2011.
- Kauffeld, S./Grote, S. (2002): *Kompetenz – ein strategischer Wettbewerbsfaktor*. In: *Personal*, H. 11, S. 30–32.
- Kelly, A. L./Berthelsen, D. C. (1995): *Preschool teachers' experiences of stress*. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 4, pp. 345–357.
- Kleickmann, T. (2008): *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. – URL: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4801/diss_kleickmann.pdf – Download vom 01.12.2011.
- Kunter, M. (2011): *Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften*. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. – Münster: Waxmann, S. 259–275.
- Lee, J. (2010): *Exploring Kindergarten Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Mathematics*. In: *International Journal of Early Childhood*, Vol. 42, No. 1, pp. 27–41.

- Lee, J. S./Ginsburg, H. P. (2007): What is appropriate mathematics education for four year olds? In: *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 5, No. 1, pp. 2–31.
- Maslach, C./Schaufeli, W. B./Leiter, M. P. (2001): Job burnout. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, pp. 397–422.
- Muckenfuß, H. (1995): *Lernen im sinnstiftenden Kontext*. – Berlin: Cornelsen.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: *Sozial Extra 5/6 2007*, S. 20–22.
- Ranns, H./Mathers, S./Moody, A./Karemaker, A./Graham, J./Sylva, K./Siraj-Blatchford, I. (2011): *Evaluation of the Graduate Leader Fund: Evaluation Overview*. – London: Department for Education.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. – Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. – Stuttgart.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. – 2. Aufl. – Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (1998): AVEM – ein diagnostisches Verfahren für gesundheitspsychologische Fragestellungen. In: *Psychologie in Österreich*, 18. Jg., H. 5, S. 205–212.
- Scheiwe, K./Willekens, H. (Eds.) (2009): *Childcare and preschool developments in Europe – institutional perspectives*. – New York: Palgrave Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15. Jg., H. 2, pp. 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, pp. 1–22.

- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. – London: Department for Education and Skills.
- Speth, C. (2010): *Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf (QR BEL)*. In: Speth, C. (Hrsg.): *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 222–237.
- Spidell Rusher, A./McGrevin, C. Z./Lambiotte, J. G. (1992): Belief systems of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, pp. 277–296.
- Staub, F./Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains. Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 144–155.
- Thiel, O. (2010): Teachers' attitudes towards mathematics in early childhood education. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 18, No. 1, pp. 117–127.
- Thole, W. (2010): *Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., H. 2, S. 206–222.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. – Weinheim: Beltz.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitution Kindergarten, Grundschule und Familie*. – Weinheim: Beltz.
- Tschannen-Moran, M./Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In: *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783–805.
- Viernickel, S. (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 123–138.

Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. – Paris: OECD.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim: Beltz Verlag, S. 17–31.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher

14

Angaben zur Autorin

Anders, Yvonne, Dr. phil., geb. 1977, Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Mitglied der DFG-Forscherguppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“, Mitglied der Expertengruppe „Frühpädagogische Qualifikationsprofile“ der Robert Bosch Stiftung, Mitglied der Expertengruppen „Zielkompetenzen“ und „Zertifizierung“ der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.
Arbeitsschwerpunkte: Auswirkungen frühkindlicher und schulischer Bildungsqualität auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im internationalen Vergleich, Professionelle Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, Umgang mit Diversität in Kindergarten und Schule, Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.