

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

Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik

Empirische Befunde
der AWiFF-Förderlinie

Anke König | Hans Rudolf Leu | Susanne Viernickel (Hrsg.)
Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik

Perspektive Frühe Bildung.

Eine Reihe der

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte (WiFF).

Band 2

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

Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik

Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie

BELTZ JUVENTA

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF), Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) verfolgt das Ziel, die Elementarpädagogik als Basis des Bildungssystems zu stärken. Schlüssel dazu ist die Professionalisierung der Fachkräfte. WiFF bietet Zugänge zu wissenschaftsbasiertem Wissen für das breite Feld der Kindertageseinrichtungen und beobachtet den Prozess der Professionalisierung anhand empirischer Forschung. Die „Weiterbildungsinitiative“ ist ein Projekt des BMBF, der Robert Bosch Stiftung und des DJI.

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Lektorat: Susanne John

Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-8282-2

Inhalt

Die AWiFF-Linie als Beitrag des Bundes zur Forschungsförderung im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung – Zur Einführung <i>Hans Rudolf Leu</i>	7
Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft <i>Susanne Viernickel</i>	21
Teil A	
Didaktik, Studienformate und Arbeitsmarkt	
1 Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte <i>Iris Nentwig-Gesemann, Klaus Fröhlich-Gildhoff</i>	48
2 Diversität in der Kindheit – Normierung in der Ausbildung <i>Christin Haude, Sabrina Volk</i>	69
3 Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik <i>Lena Sophie Kaiser, Bianca Bloch, Norbert Neuß</i>	84
4 Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt <i>Kirsten Fuchs-Rechlin, Ivo Züchner, Christiane Theisen, Lorette Göddeke, Manfred Bröring</i>	105
Teil B	
Reflexion, Qualität und Arbeitsbedingungen	
1 Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen <i>Werner Thole, Sabrina Göbel, Björn Milbradt, Michaela Reißmann, Maria Wedtstein</i>	124
2 Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen <i>Peter Cloos, Anika Göbel, Ilka Lemke</i>	144

- 3 Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten
Katja Mackowiak, Diemut Kucharz, Sergio Ziroli, Heike Wadepohl, Ursula Billmeier, Susanne Bosshart, Carine Burkhardt Bossi, Margarete Dieck, Katharina Gierl, Caroline Hüttel, Martina Janßen, Alexander Kauertz, Catherine Lieger, Christoph Lindenfelser, Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Maïke Tournier 163
- 4 Berufserfahrung als Ressource? Ausgewählte Ergebnisse des TUF-Projekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
Sarah Meyer, David Nolte, Simone Bahr, Hilmar Hoffmann, Ursula M. Stalder 179
- 5 Arbeitsplatz Kita: Zwischen Engagement und Verausgabung. Ausgewählte Ergebnisse der bundesweiten Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (AQUA)
Inge Schreyer, Marion Brandl, Oliver Nicko, Martin Krause 197

Teil C

Leitung, Weiterbildung, Fachberatung und Träger

- 1 „Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen
Insa Barkemeyer, Frederike Günther, Anke König 216
- 2 Habitus und Professionalisierung von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen
Michael May, Regina Remsperger, Stefan Weidmann 232
- 3 Anforderungs- und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
Carola Iller, Monika Buhl, Christina Buschle, Tanya Freytag, Aïga von Hippel 248
- 4 Die (Teil-)Akademisierung im Elementarbereich aus der Perspektive der Träger. Akzeptanz, Bewertungen und Erfahrungen
André Altermann, Marie Holmgaard, Sybille Stöbe-Blossey 266
- Die Bedeutung von Bildungsforschung für die Professionalisierung des Feldes
Anke König 283
- Die Autorinnen und Autoren 291

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

Zur Einführung

Hans Rudolf Leu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

dass Gratifikationskrisen unter günstigen Arbeitsbedingungen signifikant seltener auftreten. Die Autorinnen und Autoren verstehen das als Hinweis darauf, wie wichtig es ist, dass die Träger gute Arbeitsbedingungen gewährleisten, damit die Fachkräfte auch bei den gestiegenen Anforderungen Arbeitszufriedenheit erfahren und qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit leisten können.

In Teil C des Bandes finden sich unter der Überschrift **Leitung, Weiterbildung, Fachberatung und Träger** Beiträge, in denen bestimmte Funktionen bzw. besondere Aufgabenbereiche im Feld der Kindertagesbetreuung thematisiert werden: die Position der Einrichtungsleitung, Fachberatungen und ihre unterschiedlichen Strategien zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen; die erforderlichen Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern sowie abschließend die Beurteilung der neu eingerichteten hochschulischen Ausbildungsgänge durch die Träger.

Die gestiegenen Anforderungen, mit denen Kindertageseinrichtungen nicht zuletzt aufgrund der Einführung von Bildungsplänen und -programmen und der damit verbundenen Präzisierung des Bildungsauftrags konfrontiert wurden, erfordern erhebliche organisatorische und personelle Veränderungen und Entwicklungsprozesse. Eine Schlüsselfunktion haben dabei die Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen, ohne deren Kompetenz und Engagement diese Anpassungsleistungen nicht erbracht werden können. Trotzdem hat ihre Rolle bislang weder im Fachdiskurs noch in der Forschung entsprechende Beachtung gefunden. Hier setzt der Beitrag *„Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement?* von Insa Barkemeyer, Frederike Günther und Anke König an. Entlang der retrospektiven Tagesprotokolle von fünf Kita-Leitungskräften mit unterschiedlichem Ausbildungsabschluss wurde ein theoretisch fundiertes Kategoriensystem zur Erfassung von Tätigkeitsprofilen von Leitungskräften erstellt. Dabei wird systematisch zwischen Bildungsprozessmanagement als didaktischem Handeln auf Gruppenebene und Bildungsbetriebsmanagement unterschieden, zu dem alle entsprechenden Aktivitäten auf Leitungsebene gehören. Auf dieser Grundlage wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem 60 Kita-Leitungen in Niedersachsen zu der von ihnen für verschiedene Tätigkeitsbereiche aufgewendeten Zeit befragt wurden. Vertieft wurde der Einblick in den Arbeitsbereich von Leitungskräften durch Fokusgruppeninterviews. Die Ergebnisse zeigen, dass dem Bildungsbetriebsmanagement zuzurechnende Aufgaben (insbesondere Organisation der Einrichtung und Elternarbeit) den Tätigkeitsbereich von Leitungskräften dominieren. Gleichwohl positionieren sich die Befragten als „pädagogische Leitung“ und stellen damit ihr Berufsprofil als pädagogische Fachkraft in den Vordergrund. Für das Bildungsbetriebsmanagement wichtige Aufgaben auf Leitungsebene werden von ihnen

offenbar weniger geschätzt und als nachrangig eingestuft. Um diese Taxierung, die einer effektiven Leitungstätigkeit entgegensteht, zu überwinden, wird die Formulierung eines eigenständigen Berufsprofils für Führungskräfte gefordert, in dem Bildungsmanagement im Sinne von Planen, Beobachten, Reflektieren und Revidieren von Bildungsangeboten als Kerngeschäft der Leitung herausgehoben wird.

Eine weitere Beschäftigtengruppe, an die trotz unklarem Berufsbild hohe Erwartungen bezüglich ihres Beitrags zur Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindertageseinrichtungen gerichtet sind, nimmt der Beitrag *Habitus und Professionalisierung von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen* von Michael May, Regina Remsperger und Stefan Weidmann in den Blick. Mittels einer hermeneutischen Analyse von Audioaufnahmen von 56 Beratungssequenzen wurden Beratungsmuster im Sinne der Gestaltung ko-produktiver Arbeitsbündnisse rekonstruiert. Dabei konnten kaum typische Zusammenhänge zwischen Träger, Organisation der Fachberatung oder auch Bundesländern mit bestimmten Formen der Beratungspraxis festgestellt werden. Zudem zeigte sich in den meisten Fällen auch kein durchgängiger Modus Operandi der Beratungspraxis. Es gelang aber, unter Einbezug von Expertengesprächen, die mit den Fachberaterinnen und Fachberatern zu ihrem professionellen Selbstverständnis und dem jeweils favorisierten Beratungsansatz geführt wurden, berufliche Habitusformationen von Fachberatung zu rekonstruieren. Drei solche Habitusformationen werden in dem Beitrag vorgestellt, in denen sowohl Unterschiede im Selbstverständnis als auch in den auf Beratung bzw. Aufsicht bezogenen Teilen der Beratungspraxis zum Ausdruck kommen. Ausgehend von diesen Habitusformationen werden abschließend differenzierte Vorschläge zur weiteren Professionalisierung von Fachberatung formuliert.

Einem angesichts der großen Bedeutung der Weiterbildung wichtigen, aber bislang wenig beachteten Thema widmet sich der Beitrag *Anforderungs- und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte* von Carola Iller, Monika Buhl, Christina Buschle, Tanya Freytag und Aiga von Hippel. Anhand von Handlungsfeldern, die für die Planung und Umsetzung von Weiterbildung relevant sind, wurden Lehrende in einer standardisierten Onlinebefragung gebeten anzugeben, wie oft sie als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner mit welchen Aufgaben (Management, Marketing, Angebotsplanung, Lehren, Beraten und Verwaltung) befasst sind. Eine Clusteranalyse der Antworten erbrachte, dass es zwischen den dadurch gebildeten Gruppen vor allem Unterschiede im zeitlichen Umfang gibt, in dem überhaupt weiterbildungsbezogene Aktivitäten wahrgenommen werden, aber kaum Unterschiede in der Gewichtung einzelner Aufgaben. Das bedeutet, dass trotz der großen Heterogenität sowohl des Personenkreises als auch der organisatorischen Einbettung von Weiterbildung die hier tätigen

Personen sich mit allen für die Weiterbildung relevanten Aufgaben beschäftigen. Eine Faktorenanalyse der Antworten zu der Frage, in welchen Bereichen die Befragten Kompetenzanforderungen wahrnehmen, zeigt, dass die wahrgenommenen Kompetenzanforderungen den tatsächlichen Aufgaben im Arbeitsalltag weitgehend entsprechen. Eine Ausnahme bilden hier lediglich die selten mit Weiterbildung Befassten, für die persönliche Kompetenzen und das Seminarmanagement im Vordergrund stehen und die Kompetenzen für Didaktik, Beteiligung und Beratung der Teilnehmenden als relativ nachrangig einschätzen. Ergänzend dazu werden Ergebnisse der Befragung zu Fortbildungsverhalten und -interessen der Lehrenden in der Weiterbildung sowie Teilnahmemotive und -barrieren und Anregungen zu deren Überwindung vorgestellt.

Abschließend kommt auch die Sicht der Träger zur Sprache. Der Beitrag *Die (Teil-)Akademisierung im Elementarbereich aus der Perspektive der Träger – Akzeptanz, Bewertungen und Erfahrungen* von André Altermann, Marie Holmgaard und Sybille Stöbe-Blossey fasst Ergebnisse von Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Trägern und einer standardisierten Träger-Befragung zusammen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Träger den Akademisierungsprozess im Elementarbereich bewerten, was sie von den kindheitspädagogischen Studiengängen erwarten und welche Erfahrungen sie bereits mit deren Absolventinnen und Absolventen gemacht haben. Dabei hat rund ein Drittel der über 1200 postalisch Befragten aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen bereits eigene Erfahrungen mit Absolventinnen oder Absolventen eines frühpädagogischen Bachelor-Studiums gemacht. Die Ergebnisse zeigen, dass es den Befragten schwer fällt, sich ein klares Bild vom Qualifikationsprofil der Absolventinnen und Absolventen zu machen, was angesichts der großen Unterschiede der Studiengänge kaum überrascht. Grundsätzlich wird von den Trägern eine bessere Qualifizierung der Fachkräfte befürwortet. Ein besonderes Gewicht wird dabei aber der Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher zugemessen. Unsicherheit wird auch mit Blick auf die Finanzierbarkeit akademisch qualifizierten Personals geäußert. Dennoch zeichnet sich eine Tendenz ab, die kindheitspädagogischen Studiengänge als wichtigen Schritt zur Qualifizierung des Elementarbereichs zu verstehen. Sehr unterschiedliche Einschätzungen bzw. Erfahrungen gibt es bezüglich der Praxisnähe der Ausbildung. Ein weitgehend einhelliges Votum wird hingegen erkennbar für den Aufbau multiprofessioneller Teams, in denen Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen zusammenarbeiten.

Ein Beitrag, in dem Anke König die *Bedeutung von Bildungsforschung für die Professionalisierung* des frühpädagogischen Arbeitsfeldes aufzeigt und dabei auf die Relevanz von rechtlichen, staatlichen und wissenschaftlichen Instanzen und Aktivitäten hinweist, schließt den Band ab.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris

Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft

Susanne Viernickel

Im Rahmen der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) wurden in den Jahren 2011 bis 2014 insgesamt 16 Forschungsverbände an Universitäten, Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen darin unterstützt, Qualifizierungswege, Berufseinzündungen, Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten des Personals im System der Kindertagesbetreuung zu untersuchen. Vor dem Hintergrund steigender Inanspruchnahmequoten von Kindertagesbetreuung und der hohen gesellschaftlichen Bedeutsamkeit, die der Frühen Bildung zugewiesen wird, sollten die Forschungsprojekte empirische Erkenntnisse über institutionelle und personelle Voraussetzungen und Notwendigkeiten in diesem Bereich generieren. Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, die AWiFF-Förderlinie insgesamt und die geförderten Projekte in ihren Beiträgen für die deutsche frühpädagogische Forschungslandschaft zu würdigen und sie in diese einzuordnen¹. Hierfür werden zunächst Merkmale der Forschungsinfrastruktur sowie Stand und Ausrichtung der bundesdeutschen frühpädagogischen Forschungsaktivitäten beschrieben, um im Anschluss die Fragestellungen der AWiFF-Projekte hierin zu verorten. Vor dieser Hintergrundfolie soll herausgearbeitet werden, welcher Stellenwert und Zugewinn der AWiFF-Förderlinie für die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Praxis und Forschung in Deutschland zugeschrieben werden kann.

1 Die Nennung einzelner Projekte dient dabei der Illustration bestimmter Themenfelder oder methodischer Zugriffe und bedient nicht den Anspruch der umfassenden Würdigung ihrer Leistungen.

1. Die frühpädagogische Forschungslandschaft in Deutschland – eine strukturelle und thematische Verortung

Die offensichtlichen Unschärfen, die dem Begriff der *frühpädagogischen Forschungslandschaft* inhärent sind, verlangen zunächst nach einer Gegenstandsklärung. Wer von frühpädagogischer Forschung spricht, meint nicht unbedingt dasselbe wie derjenige, der von empirischer Bildungsforschung im Bereich der Frühen Bildung redet, und dieser wiederum bezieht sich auf andere Gegenstandskonstruktionen, Begriffe und Theoriefundamente als derjenige, der sich mit seinen Vorhaben dem Bereich der Kindheitsforschung zuordnet. Referenzpunkte der hier vorgenommenen Analyse sind Forschungsvorhaben, Wissensbestände und empirische Daten, die sich der Beschreibung und Analyse von Voraussetzungen, Praxen und Wirkungen von Bildung und Erziehung in *institutionellen Kontexten* mit Bezug auf Kinder *in den ersten ungefähr sechs bis acht Lebensjahren* widmen. Diese Forschung kann als frühpädagogische Forschung gelten – denn frühpädagogische Institutionen sind einer der wesentlichen Orte früher Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse. Sie lässt sich, je nach konkreter Fragestellung, aber genauso als empirische Bildungsforschung klassifizieren, denn diese beansprucht, nicht nur schulische Strukturen und Bildungsprozesse, sondern das *gesamte Bildungswesen* und seine Reform in Staat und Gesellschaft in den Blick zu nehmen (Deutscher Bildungsrat 1974, 23, zit. n. Gräsel 2011) und danach zu fragen, „wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im Bildungssystem erwirbt, wovon dieser Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist, und welche Auswirkungen er hat“ (Gräsel 2011, S. 13). Und schließlich sind hier auch Wissensbestände und Ansätze der soziologisch konnotierten Kindheitsforschung einzubeziehen, die Kinder als soziale Akteure betrachtet und Kindheiten in ihrem jeweiligen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext und unter Berücksichtigung schulischer, zunehmend aber auch außerschulischer Bildungsprozesse, rekonstruiert. Forschung zu familiären Lebenswelten von Kindern, zu Freizeitaktivitäten von Kindern außerhalb von Institutionen und der große Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung werden nicht in die vorzunehmende Analyse einbezogen.

1.1 Die AWiFF im Kontext der deutschen Förderstrukturen

Um sich einer Verortung der AWiFF im Kontext der bundesdeutschen frühpädagogischen Forschungslandschaft anzunähern, soll zunächst eine struk-

turelle Perspektive eingenommen werden. Welche Institutionen fördern derzeit frühpädagogische Forschung, in welchem Umfang und mit welcher Sichtbarkeit? Und wie ist die AWiFF in diesen Zusammenhang einzuordnen?

In Deutschland wird Forschung bundes- und länderfinanziert auf mehreren Ebenen und in verschiedenen Zuständigkeitsstrukturen gefördert. Insgesamt gibt es in Deutschland mehr als 800 öffentlich finanzierte Forschungseinrichtungen sowie verschiedene Forschungs- und Entwicklungszentren, die von Industriekonzernen betrieben werden. Die Bundesregierung schafft mit verschiedenen Strategien und Initiativen hierfür den politischen Rahmen. Neben der institutionellen Förderung der Forschung an Universitäten, Wissenschaftsorganisationen und Bundesinstituten mit Forschungsaufgaben (sogenannte Ressortforschung) werden Mittel im Rahmen von Förderprogrammen bereitgestellt. Die zentrale Selbstverwaltungsorganisation der Wissenschaft in Deutschland ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

Die Finanzierung der deutschen Forschung ist also extrem vielfältig, nicht zuletzt, weil sie föderal organisiert ist. Bund und Länder handeln selbstständig in der Finanzierung und Organisation von Forschung, stimmen sich aber in gemeinsamen Gremien und zum Teil in gemeinsamen Initiativen ab. Hinzu kommen private Geldgeber, Unternehmen und Stiftungen, aber auch die Europäische Union finanziert Forschung umfassend und mit verschiedensten Instrumenten. Im Jahr 2011 betrug die gemeinsame Forschungsförderung von Bund und Ländern in Deutschland rund 8,56 Milliarden Euro².

Aufschluss über den Stellenwert der Frühpädagogik im Kontext der Förderung empirischer Bildungsforschung gibt eine aktuelle Veröffentlichung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) zur aktuellen Situation der empirischen Bildungsforschung in Deutschland (Weishaupt/Rittberger 2013). Gemäß dieser Analyse spielt die Frühe Bildung nach wie vor eine marginale Rolle sowohl beim Umfang der Förderung bzw. der Anzahl der Projektaktivitäten als auch in Folge dessen mit Bezug auf den Output, also die Anzahl von Veröffentlichungen.

Datengrundlage für die Publikationsanalyse, durchgeführt von Werner Dees und Alexander Botte, bildete eine Abfrage des Fachinformationssystems (FIS) Bildung, das fast 740.000 Einträge umfasst; leider wurden nur Veröffentlichungen von 1998 bis 2007 und damit knapp 51.000 Einzelveröffentlichungen in die Analyse einbezogen, sodass neuere Entwicklungen nicht

2 Zitiert nach Karl Ulrich Mayer (2012): Produktive Pfadabhängigkeiten. Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis universitärer und außeruniversitärer Forschung im Kontext der Exzellenzinitiative. In: Wissenschaftspolitik im Dialog 3. Eine Schriftenreihe der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Online, S. 11

berücksichtigt werden konnten. Fast die Hälfte davon (43,6 Prozent) erwiesen sich als Arbeiten zur Fachdidaktik und allgemeinen Didaktik; einschlägige Veröffentlichungen aus dem Bereich der Frühpädagogik machten zwischen 2,4 Prozent (1998–2002) und 3,1 Prozent (2003–2007) der erfassten Arbeiten aus – immerhin eine leicht steigende Tendenz. Diesem Anteil entspricht auch das Ergebnis der von Radoslaw Huth verantworteten thematischen Analyse: Von den insgesamt 8.634 einbezogenen Forschungsprojekten in der Bildungsforschung, die auf der Grundlage der Forschungsdokumentation in den Sozialwissenschaften (SOFIS) der GESIS in Bonn als Grundgesamtheit definiert wurden, konnten lediglich 2,7 Prozent dem Bereich „Bildungswesen Elementarbereich“ zugeordnet werden und noch einmal 4,1 Prozent dem Bereich „Lehrende, Erziehende, Lernende“, wo vermutlich auch einige Projekte verortet wurden, die sich auf Erzieherinnen und Kinder in Kindertageseinrichtungen beziehen (ebd., S. 71).

Tabelle 1: Schwerpunkte von Bildungsforschungsprojekten (n=50.964) und Veröffentlichungen (n=8.634) im Zeitraum von 1998 bis 2007; prozentuale Anteile

Systematik der FIS Bildung Schlagworte	Anteil ausgewählter Forschungsgebiete in Prozent	Inhaltliche Schwerpunkte von Bildungsforschungsprojekten, GESIS Datenbank	Anteil inhaltlicher Schwerpunkte in Prozent
Fachdidaktik	34,4	Unterricht, Didaktik	15,8
Bildungsforschung und -theorie	10,2	Bildungswesen quartärer Bereich, Berufsbildung	15,5
Allgemeine Didaktik	8,6	Bildungswesen tertiärer Bereich	9,1
Berufsbildung	7,9	Makroebene des Bildungswesens	6,2
Lernen	5,6	Lehrende, Erziehende, Lernende	4,1
Mehrfachthemen	5,4	Sonderpädagogik	3,9
Schulsystem	4,6	Sonderbereiche der Pädagogik	3,3
Bildungssystem	3,4	Bildungswesen Primarbereich	2,9
Schule	3,3	Bildungs- und Erziehungssoziologie	2,7
Erwachsenenbildung	3,3	Allgemeines, spezielle Theorien und „Schulen“	2,5
Hochschule	3,0	Berufsforschung (einschl. Berufssoziologie)	2,2
Frühpädagogik	2,7	Bildungswesen Elementarbereich	2,1
Sozialpädagogik	2,5	Sozialwesen, Sozialplanung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik	1,7
Schüler	1,8	Bildungswesen Sekundarstufe I	1,6
Sonderpädagogik	1,3	Sonstiges zur Erziehungswissenschaft	1,2
Lehrer	1,1	Sonstige	25,3
Nicht zuordenbar	0,9		

Quelle: Weishaupt/Rittberger (Hrsg.) 2013, S. 27, 71

Innerhalb der Bildungsforschung war die Befassung mit der frühen Kindheit und ihrer Institutionen also im untersuchten Zeitraum bis 2007 eine eher

randständige Erscheinung. Dieser „allgemein anerkannte Mangel an Forschung im Kontext von frühkindlicher Bildung und Betreuung“, wie die Situation in der Projektausschreibung des BMBF charakterisiert wurde, führte schließlich auch zur Etablierung des AWiFF-Förderschwerpunkts. Daneben sind in den letzten Jahren einige weitere Entwicklungen zu verzeichnen, die einen zumindest vorsichtigen Optimismus rechtfertigen, dass Forschung und Forschungsförderung im Bereich frühkindlicher Bildung und Erziehung an Bedeutung gewonnen hat und weiter gewinnt:

(1) Kindertageseinrichtungen werden im öffentlichen Diskurs heute eindeutig als *Bildungsinstitutionen* charakterisiert. So wird der Kita- und Krippenbesuch im Duktus der Bildungsforscher und -berichterstatter zur *Bildungsbeteiligung* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014); so wurden in allen Bundesländern Bildungspläne oder -programme – mit mehr oder weniger verbindlichem Charakter – für Kindertageseinrichtungen eingeführt. Mit dieser Funktionszuschreibung geht eine deutliche gesellschaftliche Aufwertung des Feldes der Kindertagesbetreuung bzw. Frühen Bildung einher. Damit steigen auch von politischer Seite der Druck, die Einsicht in die Notwendigkeit und die Bereitschaft, hier in Aus- und Weiterbildung, in Konzept- und Praxisentwicklung sowie entsprechende (Begleit-)Forschung zu investieren bzw. die frühkindlichen Bildungsinstitutionen in Forschungsförderprogramme einzubeziehen.

(2) Als ein Großprojekt im Kontext des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung wurde das Nationale Bildungspanel (NEPS) etabliert, das Panelstudien zu Bildungsprozessen und zur Kompetenzentwicklung der Bevölkerung in Deutschland durchführt und hierfür Längsschnittdaten von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter erhebt und der Wissenschaftsgemeinschaft zur Verfügung stellt (Fey u.a. 2010). Das Bildungspanel ist in fünf Säulen (zum Beispiel „Kompetenzentwicklung“ und „Soziale Ungleichheit und Bildungsentscheidungen“) und fünf bildungsbio-graphisch aufeinander folgende Etappen gegliedert. Die Etappen 1 und 2 („Neugeborene und frühkindliche institutionelle Betreuung“ sowie „Kindergarten und Übergang in die Grundschule“) widmen sich unter anderem den Fragen, wie sich bildungsrelevante frühe Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern unter vier Jahren entwickeln, wie familiäre und außerfamiliäre Settings interagieren und welches Ausmaß und welche Bedeutung soziale und ethnische Disparitäten im Kindergarten haben. Der hier entstehende Datenpool zu Rahmenbedingungen, Prozessen und Effekten früher Bildung in Kindertageseinrichtungen wird vielfältige Analyse-möglichkeiten eröffnen.

(3) Neben bereits seit längerer Zeit etablierten Institutionen, die sich der Forschung und Praxisentwicklung in der Frühpädagogik verschrieben haben (unter anderem das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IfP) und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München, die PädQUIS gGmbH in Berlin und die Forschungsstelle Verhaltensbiologie in Kandern) entstehen aktuell neue, meist an Hochschulen angegliederte Forschungszentren, die sich explizit Phänomen und Prozessen im frühkindlichen Bereich widmen. Exemplarisch zu nennen wären hier das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg, das Grundlagen- und Anwendungsforschung unter anderem im Bereich der Professions- und Qualitätsentwicklung sowie der Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern betreibt und das Competence Center Kids der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (CCKids), in dem sich 17 Professorinnen und Professoren aus verschiedenen Fakultäten und Departments zusammengeschlossen haben, die aus verschiedenen Disziplinen heraus im Bereich des Aufwachsens von Kindern lehren und forschen.

Auch einzelne Bundesländer haben Anstrengungen unternommen, eine Forschungsinfrastruktur im Bereich der frühen Kindheit aufzubauen. So fördert das Land Hessen im Rahmen der Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz – kurz: LOEWE – das IDEa Forschungszentrum in Frankfurt (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). Dieses Verbundvorhaben des DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), der Frankfurter Goethe-Universität und des Sigmund-Freud-Instituts erforscht in mehreren, auch längsschnittlich angelegten, Projekten individuelle Entwicklungsprozesse bei Kindern in den ersten zwölf Lebensjahren und überprüft Ansätze zur individuellen Lernförderung auf ihre Wirksamkeit. Eine Vorreiterrolle kommt auch Niedersachsen mit der Einrichtung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) zu: Seit 2009 stellt das Land jährlich 5,5 Millionen Euro für eine zentrale Forschungsstelle und mehrere Netzwerkzentren zur Verfügung, die Wissen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung generieren und den Transfer in die pädagogische Praxis befördern sollen.

Trotz dieser vielfältigen Aktivitäten fehlt es nach wie vor an einer stabilen strukturellen Verankerung und verbindlichen Finanzierung frühpädagogischer Forschung in Deutschland. So befasst sich neben dem NEPS kein einziger der weiteren zehn Forschungsschwerpunkte des BMBF-Rahmenprogramms zur empirischen Bildungsforschung im Kern mit frühkindlichen Bildungsinstitutionen; so kommen ambitionierte Vorhaben wie die Etablierung eines Zentrums für frühkindliche Bildung an der Freien Universität Berlin nur zögerlich voran, während bestehende Forschungs- und For-

schungstransferzentren nach politischen Machtwechseln um die weitere finanzielle Förderung kämpfen müssen. Und weder Sonderforschungsbereiche noch Forschergruppen, die eine Förderung von der Deutschen Forschungsgemeinschaft erhalten, sind aktuell in nennenswertem Umfang mit Fragen der Frühen Bildung und Erziehung befasst. Eine Ausnahme bildet hier die Forschergruppe BIKS der Universität Bamberg, die Bildungsprozesse, Kompetenzerwerb und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter untersucht (Pfof/Artelt/Weinert 2013).

Auch die AWIFF ist ein Förderbereich des BMBF, der als *zusätzliches* Programm zur Ausweitung der vom BMBF und der Robert Bosch Stiftung initiierten und in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut durchgeführten „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) ins Leben gerufen wurde. Er steht somit außerhalb der etablierten Großstrukturen der Forschungsförderung, namentlich der DFG Sonderforschungsbereiche und Forschergruppen und des BMBF Programms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Es ist schwer abschätzbar, ob diese Entscheidung der frühpädagogischen Forschung eher im Sinne einer Aufwertung und besseren Sichtbarkeit zu Gute kommt oder sie eher weiterhin auf einem Nebengleis fahren lässt. Mittelfristig wäre es wichtig, Wege zu ebnen, um die frühpädagogische Forschung aus dem Schonraum der Exklusivförderung – ohne diesen sofort und vollständig aufzugeben – heraus zu führen und stärker in die etablierten Forschungsförderungsstrukturen einzubinden. In das Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung würde sie hervorragend passen, denn dieses „soll dazu beitragen, fundierte Erkenntnisse über Bildungsprozesse und ihre Rahmenbedingungen zu generieren und damit evidenzbasiertes Wissen für bildungsrelevante Entscheidungen und Reformen im Bildungssystem zur Verfügung zu stellen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Internationalisierung der Bildungsforschung zu unterstützen und die empirische Bildungsforschung in Deutschland strukturell zu stärken und qualitativ zu entwickeln“.³

1.2 Die frühpädagogische Forschungslandschaft – Versuch einer Heuristik

Um sich einem Gesamtbild der deutschen frühpädagogischen Forschungslandschaft empirisch basiert anzunähern, wird im Folgenden eine Heuristik vorgeschlagen, die von den beforschten *Settings* ausgeht, analysefähige *Dimensionen* oder Bereiche voneinander abgrenzt, Forschungsziele und -me-

3 www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/1367.php (04.02.2015)

thoden differenziert und schließlich – eher illustrativ als im Sinne einer umfassenden Bestandsaufnahme – einige wichtige Forschungsvorhaben und zentrale Wissensbestände einordnet. In einem weiteren Schritt können sodann die AWiFF-Projekte in die auf diese Weise entstandene Matrix integriert werden.

Settings⁴

Forschungsvorhaben in der Frühpädagogik lassen sich auf einer ersten Ebene danach unterscheiden, welche *Settings* sie in den Blick nehmen. Zu nennen wären hier mindestens die Folgenden: das Praxisfeld mit den Settings Familie, Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege, Schule⁵; die beruflichen bzw. professionellen Qualifikations- und Unterstützungssysteme, also die Settings Ausbildung an Fach- und Hochschulen sowie Weiterbildung und Fachberatung; die Steuerungsebenen Träger und Administration sowie schließlich auch das Setting der Forschungsinstitute selber. In der Terminologie der systemischen Ökologie Bronfenbrenners (1981) wären dies jeweils voneinander unterscheidbare Mikrosysteme, die man einzeln, aber auch in ihren Verbindungen und Wechselwirkungen untersuchen kann. Schließlich kann man auch das System der Kindertagesbetreuung insgesamt beforschen.

Dimensionen

Innerhalb der einzelnen Settings kann sich das Augenmerk von Forschung wiederum auf ganz verschiedene Aspekte richten. Die vorzufindende Forschung in der Frühpädagogik befasst sich, bezogen auf die benannten unterschiedlichen Settings,

- mit ihren *Strukturen und Rahmenbedingungen*, wie beispielsweise mit Versorgungsquoten in der Kindertagesbetreuung, dem ErzieherIn-Kind-Schlüssel oder den Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen;
- mit den *Programmatiken*, die die Ausrichtung der pädagogischen Angebote festlegen und das Handeln der in den Institutionen tätigen Akteure leiten sollen, wie zum Beispiel Bildungsprogramme der Bundesländer

4 Der Begriff „Setting“ wurde hier gewählt, um zu verdeutlichen, dass es frühpädagogische Forschung in der Regel mit komplexen Wechselbeziehungen zwischen dem Verhalten und der Entwicklung von Individuen und den spezifischen strukturellen, konzeptionellen, sozialen und materiellen Bedingungen des jeweiligen sozialen Systems, in dem diese agieren, zu tun hat.

5 Im Kontext der Forschung zum Übergang Kindertageseinrichtung-Grundschule.

und ihre Umsetzung; das Verständnis und die Praxis inklusiver pädagogischer Arbeit; Inhalte und Kompetenzziele fach- und hochschulischer Curricula;

- mit den *Akteuren* in den einzelnen Settings, genauer zum Beispiel dem Personal (Lehrpersonal an Fachschulen, Erzieherinnen und Erzieher, Fachberater/innen) und den jeweiligen Adressaten (Studierende, Kinder, Eltern);
- mit *Prozessen* und Dynamiken, die innerhalb von Settings zwischen den Akteuren stattfinden (zum Beispiel Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern; Teamkommunikation; pädagogische Prozessqualität), aber auch zwischen Akteuren verschiedener Settings (zum Beispiel die Gestaltung der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen) und schließlich
- mit der *Didaktik und Methodik*, die in den Settings und von den Akteuren angewendet wird (zum Beispiel Effekte verschiedener Sprachförderkonzepte; Methoden kompetenzorientierter Prüfungsdidaktik).

Forschungsziele und Forschungsdesigns

Forschungsvorhaben in diesen Settings und Dimensionen können außerdem noch anhand verschiedener forschungspragmatischer und -methodischer Merkmale charakterisiert werden.⁶ Sie können:

- sich auf die *Bestandsaufnahme, Beschreibung und Analyse* von Phänomenen, Prozessen und Methoden konzentrieren (zum Beispiel Rekonstruktion pädagogischer Orientierungen von Fachkräften; Inhaltsanalyse von Aussagen in Bildungsprogrammen; Beobachtung von Interaktionen zwischen Kindern);
- diese innerhalb und zwischen Settings *vergleichen* (zum Beispiel Kompetenzen von Kindheitspädagoginnen und Erzieherinnen; pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen und Tagespflege);
- *Zusammenhänge* innerhalb und zwischen Settings und Dimensionen analysieren, ggf. verbunden mit Aussagen über deren Richtung und damit über mögliche Effekte (zum Beispiel Zusammenhang zwischen Familienmerkmalen und der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung; Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Gesundheit pädagogischer Fachkräfte) und schließlich

6 Diesen Differenzierungen kann an dieser Stelle nicht systematisch nachgegangen werden; unter den AWiFF-Projekten finden sich alle diese Varianten, so wie sich auch methodologisch und methodisch eine Vielfalt und in nicht wenigen Projekten auch eine projektimmanente Daten- und Methodentriangulation erkennen lässt.