

pfv-Bundesfachtagung 2019 in Dresden: Kinder im Blick – Neue Wege gehen. Die Stärken der Praxis im Zusammenspiel mit Forschung, Ausbildung und Steuerung.

Fachforum S1:

Neue Wege gehen: Die Kita als Ausbildungsort weiterentwickeln

Sigrid Ebert

Vorgestellt und diskutiert werden organisationstheoretische und berufspädagogische Überlegungen zu einem Handlungsansatz im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (AK DQR 2011), der die Einrichtung als Ausbildungsort aufwertet.

DQR: Anforderungen des Beschäftigungssystems „Frühe Bildung“

Der im SGB VIII §§ 22, 22a formulierte Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag für Kindertageseinrichtungen in Deutschland impliziert eine „alle Aspekte der Persönlichkeit“ eines Kindes unterstützende soziale, emotionale, körperliche und geistige Förderung. Dieser übergeordnete, ganzheitliche Förderauftrag verleiht der **Kita als pädagogische Institution** ihr spezifisches Profil (JMK/KMK 2004). Die Komplexität der Anforderungen an die „Frühe Bildung“ begründet zudem die „Gleichstellung“ der auf Niveauebene 6 des DQR angesiedelten fach- und hochschulischen Bildungsgänge:

...die Beschäftigten „verfügen über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von **umfassenden** fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur **eigenverantwortlichen** Steuerung von Prozessen (in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder) in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (AK DQR 2011).

Der Kompetenzbegriff, ausdifferenziert nach Fach- und Sozial/Selbstkompetenz stellt im Unterschied zum Qualifikationsbegriff eine subjektive Kategorie dar. Kompetenzen sind an Tätigkeiten gebunden, schließen das Handeln und das Wissen, das sich der Handelnde selbsttätig erschließt mit ein. Diesem im Arbeitsalltag situierten, beabsichtigten und unbeabsichtigten, informellen Lernen wird im DQR eine eigene Qualität beigemessen. („*Arbeitsorientierte Bildung*“)

Handlungsstruktur und professionelles Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte

Ziel und Inhalt frühpädagogischer Arbeit leiten sich zum einen aus dem Förderauftrag „Bilden, Betreuen und Erziehen“ ab und zum anderen aus der

spezifischen **Handlungsstruktur** sozialpädagogischer Dienstleistungsarbeit, die ihrem Wesen nach **interaktiv** bzw. ko-konstruktiv ist.

Arbeitsinhalt ist – mit Blick auf den Förderauftrag - die auf eine frühpädagogische Aufgaben- bzw. Problemstellung bezogene **Interaktion/Kommunikation** mit dem Kind/der Kindergruppe und die damit in Zusammenhang stehende individuelle Handlungsregulation. Frühpädagogische Arbeitssituationen sind in kognitiver Hinsicht für die Akteure mit Ungewissheit und Unsicherheit in Bezug auf ihre Handlungsentscheidungen verbunden weil sie über „kein verlässlich anwendbares Kausalwissen für Interventionen verfügen“ (Klatetzki, T. 2006, S.74). Was aber nicht bedeutet, dass das Kausalitätsprinzip in der Bewältigung pädagogischer Aufgaben außer Kraft gesetzt ist, sondern dass die Arbeitssituationen nur begrenzt standardisierbar und unmittelbar handlungswirksam kontrollierbar sind. Das **Leistungsprofil frühpädagogischer Arbeit besteht deshalb** größten Teils aus **situationsbezogenem, rekursivem Interpretations- und Entscheidungshandeln**, das - verknüpft mit praktischem Interventionshandeln - dem „Ko-Produzenten“ nicht nur zu „vermitteln“ im Sinne von kommuniziert werden muss, sondern gegebenenfalls – orientiert an organisationsübergreifenden Werten beruflichen Handelns auch zu revidieren ist.

Abgesehen von einer großen Sensibilität und Reichhaltigkeit in der Kommunikationsfähigkeit erfordert zudem die Rekursivität frühpädagogischen Handelns von den Akteuren ein hohes Maß an Antizipationsfähigkeit, die man umgangssprachlich auch als „*Umsicht/Weitsicht/Nachsicht*“ bezeichnen kann und die Bereitschaft zu einem abgestimmten, gemeinschaftlichen Handeln in der Berufsgruppe.

Was die Ausgestaltung eines Qualifizierungsformats betrifft, das dem formalen Niveau und der „herausragenden Bedeutung der Praxis als integralen Bestandteil der Ausbildung an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen“ Rechnung trägt (JFMK/KMK 2010) geht es also im Kern um „**drei übergreifende Basis- bzw. Schlüsselkompetenzen, in die auf der Ebene der Performanz jeweils kodifizierte Wissens- und informelle Erfahrungskomponenten eingehen: Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Reflexivität**“ (Baethge, M. 2017, S. 37).

„**Reflexivität**“ – verstanden als eigenständige Kompetenz wie auch als Teil der Kommunikationsfähigkeit und der Problemlösefähigkeit - **bildet gewissermaßen die Klammer und ist zugleich „Nährboden“ einer spezifisch frühpädagogischen Lern-, Berufs- und Organisationskultur.**

Die Kita als lernende Organisation – Qualitätsdiskurse

Obschon im Alltagsgebrauch der Arbeitsbegriff häufig verengt wird auf „fremdbestimmte Erwerbstätigkeit“ oder assoziiert wird mit einer „gottgewollten“, protestantischen Arbeitsethik (Beruf kommt von „Berufung“ und „ohne Fleiß kein Preis“), zielt der Begriff im anthropologischen Sinn auf das Bedürfnis und das Können des Menschen seine jeweiligen Lebensverhältnisse zu gestalten, auf sie verändernd einwirken zu können, was sich in der alltäglichen Arbeitswelt durchaus auch als „Zufriedenheitserleben“ bemerkbar machen kann (Nürnberg, Carola, WiFF Studien Nr. 31, 2019). Belastung und Stress werden immer dann empfunden, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit zu wenig Raum bieten eigene Wege zu gehen und/oder die **Arbeitsleistung** nicht genügend wertgeschätzt wird (vgl. Viernickel, S. u.a. 2018)

Das Arbeitsfeld Kita erfüllt als pädagogische Institution wie die Schule eine gesellschaftliche Funktion. Die Arbeit der Fachkräfte und ihre Zusammenarbeit im Team haben zum Ziel den gesetzlich geregelten Förderauftrag umzusetzen. **Entscheidend für die Qualität der Arbeitsergebnisse einer Kita ist wie - die ineinandergreifenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben in ihrer jeweiligen Wechselwirkung vor Ort organisiert werden** (DJI Dossier „Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen, Kalicki, Spiekermann, Uihlein 2019, S.8).

Im Unterschied zur „herstellenden“ Arbeit, sei es eine Dienstleistung oder ein Werkstück verfügen sozialpädagogische Einrichtungen über keine verlässlichen Prozeduren bzw. Technologien, die die Qualität der Arbeitsergebnisse sicherstellen. Nicht nur, weil die pädagogische Problemstellung von Fall zu Fall, von Arbeitssituation zu Arbeitssituation unterschiedlich sein kann, sondern auch weil sich die pädagogischen Problemstellungen eines einzelnen Falls im Verlauf ändern .

Wegen dieses „Technologiedefizits“ kann die Umsetzung des Förderauftrags auch nicht durch ein „bürokratisches Management“ verordnet werden. Vielmehr muss die Handlungsinitiative für einen „geordneten“ Ablauf der pädagogischen Arbeitsprozesse von den Fachkräften und vom Team ausgehen. Qualitativ orientiert an einem frühpädagogischen Handlungsansatz bzw. an einer Konzeption bilden individuelle, fallbezogene Handlungsregulation durch die einzelne Fachkraft und externe Steuerung durch Aushandlungsprozesse im Team gewissermaßen ein dynamisches Fließgleichgewicht. Es ist diese so genannte Organisations- bzw. Teamqualität einer Einrichtung, die im Falle von Irritationen – z. B. durch neue fachliche Herausforderungen - immer wieder von den Fachkräften auf den Prüfstand gestellt werden muss. In diesem Sinn

bezeichnet man die Kita mit ihrer „flachen“ Organisationsform als eine sich selbst organisierende, „lernende Organisation“. Was nicht bedeutet, dass diese flache Hierarchie mit einem egalitären professionellen Selbstverständnis der Beschäftigten einhergehen muss; im architektonischen Sinn „*folgt die Form der Funktion*“, es geht um Kompetenzsynergien, nicht um Kompetenzhierarchien.

Neben der s. g. Strukturqualität ist es diese Organisationsform bzw. diese Organisations- bzw. Teamqualität einer Einrichtung, die es Fachkräften und Team - unterstützt durch einen inspirierenden Leitungsstil - ermöglicht, diskursiv und wertschätzend einen gemeinsam getragenen Arbeitsstil auszuhandeln, der die Kita sowohl „als pädagogische Institution als auch als *pädagogischen Raum* rahmen“ (Bertelsmann Studie, Nentwig-Gesemann, I. u.a. 2016, S.83). Eine „gute Kita“ ist ein kompetenzentwickelndes und –förderndes System.

Arbeitsorientierte (Aus)Bildung sozialpädagogischer Fachkräfte

Im Kontext der Leitideen des DQR/EQR wurde in den 1990er Jahren in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung unter dem programmatischen Titel „Arbeitsorientierte Bildung“ das berufliche Handlungsfeld „in dem der Mensch planend, organisierend und ergebnisprüfend produktiv tätig ist“ (Arnold, R., Gonon, P. (2006, S.79) verstärkt in den Blick genommen. Arbeitsorientierte Bildung als Leitidee der Beruflichen Bildung ist aufs engste mit einer neuen, erweiterten Sicht auf das Lernen, mit der Leitidee des „lebenslangen Lernens“ (DQR/EQR) verknüpft.

Berufspädagogisch wird die Arbeitstätigkeit nach zwei unterschiedlichen non-formalen Lernpotenzialen ausbuchstabiert:

1. Zum einen geht es um den **Wissensgehalt**, den die Akteure unter den jeweiligen Bedingungen des Arbeitsalltags situationsspezifisch aktivieren müssen. Je komplexer die Anforderungsstruktur der Arbeit ist desto größer ist der **kognitive Anspruch an das Zusammenspiel von deklarativen, prozeduralen und strategischen Wissen**, das an ein fachlich kompetentes Handeln gestellt wird („Fachkompetenz“).
2. Zum anderen ist es die **Lern- und Handlungsautonomie** über die Akteure verfügen, wenn die Arbeitstätigkeit sie dazu herausfordert, „**selbständig**“ und non-formal Möglichkeiten des Wissenstransfers auszuloten („Personale Kompetenz“) und Handlungsentscheidungen zu treffen.

Diese erweiterte – das non-formale Lernen am „Lernort Praxis“ einbeziehende - Sicht hat im System der Beruflichen Bildung zu einem erweiterten didaktischen Ansatz geführt auf den die JMK mit ihrem Beschluss „Der Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ – erarbeitet von der Kommission

Kindertagesstätten – sich bezieht (JMK 2001). In den „Qualitätsmerkmalen des Lernorts Praxis“ wird u.a. auf den „Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit und der Qualifizierung der Praxis als Lernort“ hingewiesen. Arbeitsorientiertes, situiertes Lernen – verstanden als **Aneignungstätigkeit** bedeutet, dass Akteure auch lernen ohne dass gelehrt wird und nicht alle Dasselbe „im Gleichschritt“ durchlaufen“ müssen (Arnold, R./Gonon, P. 2006, S.198) und das gilt unabhängig davon wie hoch der Professionalisierungsgrad der zu erbringenden Arbeitsleistung ist.

Grundlage für die vollzeitschulisch geregelte **Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen/Fachakademien („Schulberufsausbildung“)** ist das von der KMK 2011 beschlossene „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil“. Für die didaktische Ausgestaltung der Lehr- und Lernformate auf Länderebene steht dem „Lernort Schule“ als Empfehlung ein „Länderübergreifender Lehrplan“ zur Verfügung, den eine Länderoffene Arbeitsgruppe erarbeitet hat (LOAG 2012). Orientiert an beruflichen Handlungsfeldern und gegliedert nach Lernfeldern beschreibt dieser Lehrplan anhand von Lehr- und Lernzielen (Kompetenzen) das für die Berufsausübung erforderliche sozialpädagogische Fach- und Methodenwissen.

Der nach Lernfeldern mit unterschiedlichen Stundenanteilen strukturierte, handlungsorientierte Unterricht „zielt auf eine konstruktive Lehr- und Lernprozessgestaltung, die auf die Interdependenz von Denken und Handeln aufbaut. Ein wesentliches Element (...) bildet die Orientierung des Unterrichts an der **Bearbeitung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen**“ (LOAG 2012, S.8-9). Eine zentrale Aufgabe der Fachschule/Fachakademie ist es im Rahmen der didaktischen Planung der Ausbildung (Ausbildungsordnung) solche „**Lernsituationen**“ - „*wie sie in der sozialpädagogischen Praxis vorkommen (können)*“ - (Averhoff, C. u.a. 2019) mit strukturierten Lernprozessen am Lernort Praxis – „**Praxisaufgaben**“ – didaktisch zu verknüpfen. Auf diese Weise soll das zu vermittelnde Fach- und Methodenwissen in einen Anwendungszusammenhang gesetzt (vgl. LOAG 2012, S. 8-10) werden.

Die Steuerung der Lernprozesse während der Praktika obliegt einer „kompetenten, fachlich und methodischen Begleitung durch die Ausbildungsseite“ (LOAG 2012, S.15). Eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Lernort Fachschule und dem Lernort Praxis soll Bestandteil der auf Länderebene zu erlassenen Ausbildungsordnung sein. Diese regelt – **so die Empfehlung der LOAG** - die Bereitschaft des Lernorts Praxis an einem „*Ausbildungsplan*“ für Fachschüler*innen in den praktischen Ausbildungsabschnitten mitzuwirken und die Verantwortung für die Durchführung der so genannten „Praxisaufgaben“ der Fachschüler*innen

während eines Praktikums zu übernehmen (vgl. JMK 2001: „Qualitätsmerkmale“ des Lernorts Praxis, S.31).

In den Praktikumsbegleitenden Gesprächen werden am Lernort Schule wie auch am Lernort Praxis die für die jeweilige Praktikumsphase am Lernort Schule vorgeplanten und am Lernort Praxis von den Praktikanten durchgeführten Praxisaufgaben („Angebotssituationen“) nachbereitet. Reflexionsgegenstand des Handelns ist die pädagogische Aufgabenstellung (**Arbeitsinhalt**) und die jeweilige individuelle Problemlöse- und Kommunikations- bzw. Vermittlungsfähigkeit der „Fachschüler*innen im Praktikum“ (so deren *Status in der vollzeitschulisch geregelten Ausbildung*).

Non-formale Lernpotenziale wie sie in komplexen und in Prinzip ergebnisoffenen Arbeitssituationen gegeben sind - *auch wenn es sich um vorgeplante Angebotssituationen handelt* - wie zum Beispiel die Sichtweisen der Kinder, aber auch die Einordnung der zu reflektierenden pädagogischen Problemstellung in die jeweilige pädagogische Konzeption der Einrichtung „wie sie für die gedankliche Durchdringung des komplexen Wechselspiels der pädagogischen Beziehungen zentral wären“, werden kaum thematisiert (König, A. et. al., 2018, S.146).

„Arbeitsorientierte Bildung“ auf Fach(hoch)Schulniveau (JFMK/KMK 2010) beinhaltet die in den alltäglichen Arbeitssituationen angelegte Komplexität und Vielfalt der Anforderungen in einen lernortübergreifenden didaktischen Ansatz einzubeziehen. Im Umgang mit Komplexität – von der wir immer dann sprechen, wenn wir nicht alle Parameter kontrollieren können - lernen Akteure Widersprüche und Ungewissheit als beruflichen Anspruch an die zu erbringende **Arbeitsleistung** anzunehmen, Vielfalt/ Diversität nicht zu negieren, offen zu sein auch für die eigenen Widersprüche. Eine solche Reflexion der Antinomien frühpädagogischen Handelns in „Anwendungssituationen“ führt zu einer nachhaltigen Beweglichkeit und Vielfältigkeit in der Interdependenz von Denken und Handeln oder schlichter formuliert zu einem „Denken und Handeln ohne Geländer“.

Zur Lernunterstützung bedarf es jedoch am Lernort Praxis so genannter Promotoren (Leitung, Team, Mentoren), die auf der Grundlage einer Ausbildungskonzeption der jeweiligen Einrichtung agieren, die sich selbst als Lernort verstehen will. (Dazu wird im Beschluss der JMK von 2001 angeführt, dass dieses „Selbstverständnis wiederum Voraussetzung dafür (ist), dass sich die Einrichtung auch als ein Lernort für andere öffnet; die Einrichtung versteht sich dann selbst als ein Lernort innerhalb von Ausbildung, wenn sie ein Interesse sowohl an der Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis als auch an der Förderung eines qualifizierten Nachwuchses hat“ (JMK 2001, S.31)

Die Kita als (Aus)Bildungsort weiter entwickeln

Zu den didaktischen Grundsätzen der Ausbildung an Fachschulen soll die „enge Verzahnung unterschiedlicher Lernorte“ den Fachschüler*innen **ermöglichen** (nicht befähigen) im Verlauf der Ausbildung ein Konzept der Berufsrolle zu entwickeln (KMK 2002 i.d.F. 2018, Top 6)

Die Entwicklung eines solchen professionellen Selbstkonzeptes kann jedoch nur „begrenzt vom Katheder in Ausbildung oder Studium nachhaltig vermittelt werden“ (Baethge, M. 2013, S.122). Vielmehr ist es die Organisations- und Lernkultur einer Kita, die für die berufliche Identitätsentwicklung angehender Erzieherinnen und Erzieher Nährboden und Steuerungsinstanz zugleich ist.

Handlungsansatz der Kita, die sich als Ausbildungsort versteht ist die Gestaltung eines „pädagogischen Raums“. Winnicott bezeichnet diesen als „intermediären“ Raum, insofern sich alle in einer Kita arbeitenden Personen bezogen auf ihre Arbeitsergebnisse wechselseitig auf ein gemeinsames „Drittes“ beziehen müssen, das ist die aus dem übergeordneten Förderauftrag (SGB VIII §§ 22, 22a) abgeleitete - die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes einbeziehende „Kernorientierung“ (Nentwig-Gesemann, I. u.a. 2016). Diese Kernorientierung sollte Dreh- und Angelpunkt des kommunikativen Geschehens auf allen Arbeitsebenen des Systems „Frühe Bildung“ sein, auch auf der Ebene der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte.

So wird am unterschiedlichen Umgang der Kita-Teams bei der Umsetzung der Bildungsprogramme – so ein Ergebnis der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ - die Bedeutung dieser „Kernorientierung“ bei der Herstellung „guter“ pädagogischer Qualität deutlich (Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I. u.a., 2012).

Im Fokus der Ausbildung am Lernort Praxis steht das von beiden Lernorten geteilte, zentrale Ausbildungsziel, **die Anbahnung einer professionellen Haltung bei den zukünftigen Fachkräften**. Sie zielt auf eine Sensibilisierung und Qualifizierung derjenigen Erwachsenen, die auf organisationaler und auf interaktionaler Ebene von Berufs wegen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern in Kindertageseinrichtungen übernehmen und **sie entwickelt sich im Spannungsfeld von professioneller Autonomie und kollegialer Zusammenarbeit**.

Inhaltliches Zentrum einer professionellen Haltung („Kompetenzdimension“, KMK 2011) ist das generative Prinzip frühpädagogischer Arbeit, das allen Handlungsentscheidungen und **deren Reflexion** zugrunde liegt (vgl. Nentwig-Gesemann et. al. 2011). Sie zeigt sich bei den Akteuren daran, wie sie es mit den Anforderungen ihrer Arbeit „halten“, wie sie sich zum Beispiel in Beziehung setzen

- zu dem Erfordernis, die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes nach Autonomie und Bindung respektierenden, zulassenden und antwortenden Handeln,
- die zeitliche und räumliche Bedingtheit ihrer beruflichen Erfahrungen, Deutungsmuster und normativen Orientierungen zu akzeptieren,
- sich zu öffnen und bereit zu sein von Anderen zu lernen, an der Weiterentwicklung pädagogischer Qualität mitzuwirken und sich gemeinsam gegen organisationale Zumutungen in der Ausübung ihres Berufs zu wehren.

Dazu bedarf es seitens des Lernorts Kita (aus)bildender Voraussetzungen:

- die Erarbeitung eines Ausbildungskonzepts, welches im Kern auf ein professionelles Selbstverständnis der Kita abzielt, sich als Ausbildungsort gestaltend an der Qualifizierung frühpädagogischen Fachkräfte zu beteiligen (JMK 2001),
- eine berufspädagogisch qualifizierte Weiterbildung derjenigen Fachkräfte, die eine an den Arbeitsinhalten und an der Arbeitsleistung orientiertes Mentoring des Berufsnachwuchses am Lernort Praxis verantworten und zugleich eine Kooperation mit dem Lernort Fachschule bzw. auch Hochschule auf „Augenhöhe“ gewährleistet,
- eines auf postsekundärem Niveau angesiedelten Handlungsansatzes (Mentoring), der methodisch auf das situierte Lernen fokussiert und inhaltlich Differenzenerfahrungen anhand beruflicher Schlüsselsituationen - modularisiert nach generativen Themen - ermöglicht, die mit der Mentorin/dem Mentor und/oder im Team (selbst)reflexiv bearbeitet werden (Ausbildungskonzept der Kita).

(vgl. WIFF Wegweiser Weiterbildung 8)

Eingebunden in eine kollegiale Lerngemeinschaft, in ein multiprofessionelles Team werden diese Bildungsprozesse zu einer situationsübergreifenden Bindung der Akteure an die beruflichen Anforderungen frühpädagogischer Berufstätigkeit führen und den Weg zu einer normativen Orientierung an eine Berufsethik ebnen, die Rechte und Anliegen der Kinder auf ein „zufriedenstellendes Kinderleben als eine Phase der Menschen, der ein eigener Wert zukommt“ fachlich qualifiziert und kinderpolitisch treuhänderisch wahrzunehmen (BJK 2008 „Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen“, S.7/8).

Literatur

Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin

- Arnold, R./Gonon, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Averhoff, C./Herkommer, L./Godje, J./Strodtmann, D./Weiß, E. (2019): Pädagogisches Handeln professionalisieren. Für Erzieherinnen und Erzieher. Hamburg
- Baethge, M. (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C. / Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 101-129
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2017): Entwicklung des Arbeitsmarktes unter geschlechtsspezifischen Aspekten – mit einem Exkurs zu Frauenerwerbstätigkeit und Digitalisierung. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung. Göttingen
- Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter www.bundsjugendkuratorium.de
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8, München
- Ebert, S. (2007): Ein bisschen hexen können wär` nicht schlecht.... Erwartungen und Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: Kindergarten heute. Das Fachmagazin für Frühpädagogik 3/2007, Freiburg
- Ebert, S. ((2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. Verfügbar unter www.kita-fachtexte.de
- Ebert, S./König, A./Uihlein, C. (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1, München
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Forum Jugendhilfe, Heft 3, S. 18-31

Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004):
Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in
Kindertageseinrichtungen.

Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JFMK/KMK)
(2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von
Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und
Erziehung in der Kindheit“.

Kalicki, B./Spiekermann, N./Uihlein, C. (2019): Zukunft der sozialen Berufe –
Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Deutsches Jugendinstitut, München.
Verfügbar unter www.dji.de

Klatetzki, Th.. (2006): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den
Einrichtungen der sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische
Deutung. In: Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld
pädagogischer Professionalität, S. 73-84. München

König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uihlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in
der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für
Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und
Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München

König, A./Kovacevic, J./Stadler, K. (2018): Perspektiven auf die „Praxis der
Reflexion“ in der Erzieher*innenausbildung. Eine qualitative Untersuchung an
den Lernorten Fachschule und Kita. In: Der pädagogische Blick, Heft 3/2018
S.138-149. Weinheim

Kratz, J./ Stadler, K. (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung von
Erzieherinnen und Erziehern. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen
und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und
Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien,
Band 2. München

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über
Fachschulen.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes
Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an
Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der KMK vom 07.11. 2002 i. d. F. vom
23.02.2018

Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf, Strand 01.07.2012. Verfügbar unter www.boefae.de

Leu, H.-R. (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München

Liegle, L. (2007): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne. In: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, S. 2-6. Ein Sonderheft der Zeitschrift Kindergarten heute. Freiburg

Liegle, L. (2013): Frühpädagogik. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart

Moss, P. (2015): Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: Kalicki, B./Wolff-Marting (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte, S.31-40. Freiburg

Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 24. München

Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Köhler, L. (2016): Kita-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh

Nürnberg, C. (2018): Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 31. München

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt. Berlin

Sozialgesetzbuch Aches Boch – Kinder- und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012. Verfügbar unter www.gesetze-im-internet.de

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2012) Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Paritätischer Gesamtverband. Berlin

Viernickel, S./Voss, A./Mauz, E. (2018): Arbeitsplatz Kita: Belastungen erkennen. Gesundheit fördern. Weinheim

Winnicott, D.W. (2006): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart