



Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen

Sina Slotke

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Sina Slotke

**Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in
der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen**

Die gestiegenen Qualitätsanforderungen an die Kindertagespflege im Kontext der gesetzlichen Novellierungen und die berufspolitischen Entwicklungen rund um den Deutschen Qualifikationsrahmen erfordern eine Neukonzeption der Grundqualifizierung für Tagespflegepersonen. Vor diesem Hintergrund erarbeitet das DJI ein „Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch für Kindertagespflegepersonen – Schwerpunkt: Förderung von Kindern unter drei Jahren“. Im Zuge der Konzeptentwicklung werden hierzu verschiedene Themenbereiche wissenschaftlich untersucht und aufbereitet. In diesem Kontext bildet die Fragestellung nach einem fachlich adäquaten Modell zur Verzahnung von Theorie und Praxis in der Grundqualifizierung den zentralen Bezugspunkt der vorliegenden Expertise. Durch das Paradigma der Kompetenzorientierung, das die Ausbildung spezifischer Handlungskompetenzen in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in den Fokus rückt, kommt der systematischen Integration des Lernorts Praxis in die Qualifizierung eine besondere Bedeutung zu.

Das Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

Fachliche Begleitung der Expertise:

Lucia Schuegger (DJI) und Antje Wagner (IFW, Fachhochschule Koblenz)

© 2012 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Familie und Familienpolitik

Projekt: Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch für
Tagespflegepersonen

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: +049 (0)89 6 23 06-261

Fax: +049 (0)89 6 23 06-162

E-Mail: Schuegger@dji.de

http://www.dji.de/qualifizierungshandbuch_kindertagespflege

ISBN 978-3-86379-075-2

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	9
2	Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte und Tagespflegepersonen	11
2.1	Bedeutung von Kompetenzorientierung als Paradigma	11
2.2	Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	12
2.3	Kompetenzorientierung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen	16
3	Theorie-Praxis-Verzahnung als Merkmal von Kompetenzorientierung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen	18
3.1	Begründung von Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung in den Bereichen Frühpädagogik und Kindertagespflege	18
3.2	Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis	20
3.2.1	Der Lernort Praxis in der kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	20
3.2.2	Der Lernort Praxis in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen	22
3.2.3	Aktueller Forschungsstand zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis	23
3.2.4	Ergänzende Befunde und Empfehlungen aus dem Lernort Theorie/Qualifizierungsträger	28
3.2.5	Schlussfolgerungen für die Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis	31
3.3	Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen in Deutschland	34
3.3.1	Qualifizierung von Tagespflegepersonen	34
3.3.2	Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung	36
3.3.3	Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung	41
3.4	Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen im internationalen Vergleich	44
3.4.1	Tagespflege im internationalen Vergleich	44
3.4.2	Aspekte vorbildhafter kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung im internationalen Vergleich	44
3.4.3	Internationale Tendenzen als Impulse für die Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen in Deutschland	47

4	Qualitative Recherche unter Expertinnen	49
4.1	Ansatz und Aufbau der qualitativen Recherche	49
4.2	Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Recherche	51
4.2.1	Aufgabenfelder der befragten Expertinnen	51
4.2.2	Praktizierte Konzepte der Grundqualifizierung in den Aufgabenfeldern der befragten Expertinnen	51
4.2.3	Integration des Lernorts Praxis in die praxisvorbereitende Phase	52
4.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der qualitativen Recherche	63
5	Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung in der (Grund)qualifizierung von Tagespflegepersonen	64
5.1	Zusammenführung der Ergebnisse aus theoretischem Teil und qualitativer Recherche	64
5.1.1	Schlussfolgerungen aus der qualitativen Recherche für die Formulierung von Bewertungskriterien für eine kompetenzorientierte Theorie-Praxis-Verzahnung	65
5.1.2	Schlussfolgerung für die Integration des Lernorts Praxis vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit	70
5.1.3	Schlussfolgerungen für die Auswahl eines adäquaten Grundmodells der kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung	72
5.2	Leuchtturmmodule kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung	74
5.2.1	Lernort („fremde“) Tagespflegestelle und/oder Kindertagesstätte	74
5.2.2	Lernort eigene Betreuungspraxis in der Kindertagespflege	75
5.2.3	Ergänzende Lernorte	76
5.3	Künftige Herausforderungen	77
6	Zusammenfassung und Ausblick	78
	Literaturverzeichnis	81
	Anhang	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Vier-Säulen-Struktur des DQR	12
Abbildung 2: Auszüge der „Handlungsanforderung 8 - Sich fachliche Grundlagen aneignen“ aus dem Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“	15
Abbildung 3: Qualitätszirkel kompetenzbasierte Weiterbildung	31
Abbildung 4: Qualifizierungsstruktur von Tagespflegepersonen	35
Abbildung 5: Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen	36
Abbildung 6: Bekannte Modelle zum Erwerb von Praxiserfahrung	39
Abbildung 7: Fachlich fundierte Praxiserfahrung und deren Begründung	40
Abbildung 8: Bewertungskriterien zur kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung	69

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Deutschland)
BMWj	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Österreich)
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organization for Economic Co-Operation and Development
UE	Unterrichtseinheiten
WIFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

1 Einführung

Das Curriculum des Deutschen Jugendinstituts (DJI) hat auf Basis des derzeit fachlich akzeptierten Mindeststandards von 160 Unterrichtseinheiten (UE) wichtige Maßstäbe für die Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen geschaffen und den Übergang von einem weitgehend unregulierten Arbeitsfeld zu einem zunehmend klarer umrissenen regulierten Tätigkeitsfeld begleitet. Aufgrund der rechtlichen Novellierungen des SGB VIII (TAG, KICK, KiföG) kommt Kindertagespflege – gleichgestellt mit institutionellen Formen der Kindertagesbetreuung - der Auftrag qualifizierter Bildung, Erziehung und Betreuung zu. Sie steht vor der Herausforderung, ihre Qualität weiter deutlich zu verbessern, um den gestiegenen Anforderungen an die Förderung vor allem unter Dreijähriger gerecht zu werden und eine höhere gesellschaftliche Akzeptanz zu finden. Aus dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ergibt sich darüber hinaus die Anforderung, die Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen kompetenzorientiert zu gestalten.

Zur fachlichen Weiterentwicklung der Kindertagespflege fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Projekt „Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege – Schwerpunkt: Förderung von Kindern unter 3 Jahren (01.06.2011 – 31.05.2013; Projektverlängerung beantragt bis 31.12.2014), das die Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen den neuen Anforderungen entsprechend überarbeiten und auch die Anschlussfähigkeit an anerkannte pädagogische Berufsausbildungen sicherstellen soll.

In diesem Zusammenhang gerät das bisherige Modell zur Verzahnung von Theorie und Praxis in der Grundqualifizierung auf den Prüfstand. Dieses sieht eine praxisvorbereitende Phase von 30 Unterrichtseinheiten vor, nach deren Abschluss in der Regel bereits Tagespflegekinder betreut werden können, woran sich eine parallele praxisbegleitende Qualifizierung von 130 Unterrichtseinheiten anschließt.

Im neuen Paradigma der Kompetenzorientierung rückt nun die Ausbildung spezifischer Handlungskompetenzen in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in den Fokus. Da diese nur bedingt im Kontext theoretisch ausgerichteter Qualifizierungsinhalte vermittelt werden können, führt dies zu einer verstärkten Betonung des Lernorts Praxis. Darüber hinaus erscheint eine systematische Verknüpfung der beiden Lernorte Praxis und Qualifizierungsträger zur Sicherung einer adäquaten Kompetenzentwicklung unumgänglich.

Die vorliegende Expertise geht daher der Fragestellung nach, wie eine solche Verknüpfung fachlich angemessen ausgestaltet werden kann und welche Modelle hierfür einen sinnvollen Rahmen abgeben. Im Fokus stehen vor allem strukturelle Gesichtspunkte, konkrete methodische Aspekte werden jedoch ebenso mitberücksichtigt wie rechtliche und ökonomische Belange, sofern sie für die Fragestellung eine Rolle spielen. Den Bezugspunkt bildet dabei die Erstqualifizierung von Kindertagespflegepersonen, d.h. von Neueinsteigern/innen in dieses Feld, die noch keine eigene Betreuungspraxis

xis aufgenommen haben und möglichst eine langfristige Perspektive anstreben.¹

Die inhaltliche Gliederung beginnt zunächst mit einem theoretischen Teil, der das neue Paradigma der Kompetenzorientierung in seiner Bedeutung für die Qualifizierung in der Kindertagespflege umreißt (Kapitel 2). Darauf aufbauend erfolgt die Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung als Merkmal von Theorie-Praxis-Verzahnung, wobei auf Basis des aktuellen Forschungsstands und unter Berücksichtigung der neueren Entwicklungen in der Frühpädagogik Bewertungskriterien für fachlich adäquate Modelle von Theorie-Praxis-Verzahnung formuliert werden. Diese werden nachfolgend mit der aktuellen Situation der Qualifizierung in der Kindertagespflege in Deutschland in Zusammenhang gebracht und durch die Auseinandersetzung mit Tendenzen und Impulsen aus internationaler Perspektive ergänzt (Kapitel 3). Im Anschluss werden die Ergebnisse einer qualitativen Recherche unter Expertinnen/Experten vorgestellt, die einen vertieften Einblick in das aufgezeigte Feld aus dem Blickwinkel der Praxis ermöglichen (Kapitel 4).² Die daraus abzuleitenden Befunde werden im Folgenden mit den Erkenntnissen des theoretischen Teils gegenübergestellt und vor dem Hintergrund der formulierten Bewertungskriterien diskutiert. Auf Basis der zusammengeführten Ergebnisse aus Theorie und Praxis erfolgt daran anschließend die Darstellung sogenannter „Leuchtturmmodule“, d.h. einzelnen Qualifizierungsbausteinen, die bereits in der Praxis existieren und eine fachliche besonders gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung repräsentieren (Kapitel 5). Die Expertise schließt mit einer kurzen Zusammenfassung sowie mit einem Ausblick auf künftige Herausforderungen (Kapitel 6).

1 Fragestellungen bezüglich der Nachqualifizierung bereits praktizierender Tagespflegepersonen, der Modifizierung des Qualifizierungsrahmens für Personen mit pädagogischer Berufsausbildung oder hinsichtlich anderer Gruppen (z.B. Tagespflegepersonen im Haushalt der Eltern) bedürfen vor allem unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung einer intensiven gesonderten Auseinandersetzung und sind im Rahmen der vorliegenden Expertise nicht erfasst.

2 Zu beachten ist hierbei, dass die Perspektive von Expertinnen/Experten einen wichtigen Blickwinkel auf das Feld der Qualifizierung in der Kindertagespflege darstellt, der unter dem Aspekt der Effizienz für eine erste Exploration fachlich angezeigt erscheint. Zu ergänzen wäre hier vor allem die Perspektive von Kindertagespflegepersonen selbst (vgl. Taylor 1999, S. 310), die im Kontext der Kapazitäten der vorliegenden Expertise keine Berücksichtigung finden konnte.

2 Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte und Tagespflegepersonen

2.1 Bedeutung von Kompetenzorientierung als Paradigma

Mit Inkrafttreten des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) im April 2008 wurde der Grundstein für die Förderung von Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität in Europas Bildungssystemen gelegt und die Voraussetzung für die Erarbeitung entsprechender nationaler Vorgaben bis 2012 geschaffen (vgl. AK DQR 2011, S. 3; Gebrande 2011, S. 6). In der Bundesrepublik wird dieser Entwicklung durch den DQR Rechnung getragen. In Anlehnung an den EQR erfolgt eine Orientierung der Qualifizierungsprozesse an den Lernergebnissen und damit an den zu erwerbenden Kompetenzen („Outcome-Orientierung“), wodurch ein Paradigmenwechsel vollzogen wird (vgl. AK DQR 2011, S. 3). Bildungsbereichsübergreifend werden Qualifikationen auf acht Niveaustufen formuliert, die durch Gleichwertigkeit, jedoch nicht durch Gleichartigkeit gekennzeichnet sind (vgl. AK DQR 2011, S.4f.; Gebrande 2011, S. 9). Ein besonders wichtiges Merkmal stellt hierbei die horizontale und vertikale Durchlässigkeit dar, die in der Praxis durch die verbesserte Anschlussfähigkeit einzelner Qualifizierungsabschnitte gewährleistet werden soll, wobei allgemeine, berufliche- und Hochschulbildung ebenso wie formelle und informelle Bildung einen gemeinsamen Rahmen erhalten (vgl. AK DQR 2011, S. 5).

Unter Berücksichtigung des spezifischen deutschen Bildungsverständnisses wird Kompetenz³ im DQR als umfassende Handlungskompetenz verstanden und wie folgt definiert:

„Der Kompetenzbegriff (...) bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (AK DQR 2011, S. 8).

Dabei werden bei beiden Kompetenzkategorien „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, sowie „Personale Kompetenz“, aufgliedert in „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“, unterschieden, die in der sogenannten „Vier-Säulen-Struktur“ zusammengeschlossen werden (vgl. Abbildung 1).

3 Eine intensive kritische Auseinandersetzung mit den abweichenden Auslegungen des Kompetenzbegriffs im EQR und im DQR sowie eine detaillierte Darstellung entsprechender Kompetenzmodelle (u.a. in Bezug zu den Ansätzen bei Weinert [2001], Roth [1971], Mertens [1974] und Negt [1993]) liefern Keil/Pasternack 2010, S.11-24.

Abbildung 1: Die Vier-Säulen-Struktur des DQR

Niveauindikator[1]			
Anforderungsstruktur[2]			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011, S.5.

[1] „Der Niveauindikator charakterisiert zusammenfassend die Anforderungsstruktur in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld“ (AK DQR 2011, S. 10)

[2] Die Anforderungsstruktur bezieht sich auf einen Lern- und Arbeitsbereich und wird durch die Merkmale Komplexität, Dynamik, erforderliche Selbständigkeit und Innovationsfähigkeit beschrieben. Damit bildet sie die Grundlage zur jeweiligen Niveauzuordnung (vgl. AK DQR 2011, S. 8).

Die Entwicklung und Implementierung des DQR stellt einen laufenden Prozess mit vielen Herausforderungen dar, der durch eine kurze Umsetzungsphase, mangelnde wissenschaftliche Begleitung und nicht selten Kritik von unterschiedlichen Seiten gekennzeichnet ist (vgl. Gebrande 2011, S. 20; Keil/Pasternack 2010, S. 23ff.).

2.2 Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung fröhpädagogischer Fachkräfte

Aufgabe der einzelnen Fachdisziplinen ist es, den für den gesamten Bildungsbereich übergreifend ausgelegten DQR jeweils in fachspezifische Qualifikationsrahmen zu übersetzen. Hiervon betroffen ist auch die Fröhpädagogik, in deren Bereich vor diesem Hintergrund bereits mehrere Fachqualifikationsrahmen und -profile entstanden sind (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 33). Diese lehnen sich mehr oder minder stark an die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben des DQR an und verwenden meist eine Matrixstruktur (vgl. ebd. S. 33). Neben voneinander abweichenden Auffassungen bezüglich des Kompetenzbegriffs selbst treten unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Zuordnung formaler Bildungsabschlüsse zu

den einzelnen Niveaustufen auf.⁴ Der DQR sieht eine generelle Zuordnung der Fachschulausbildung zu Kompetenzniveau sechs vor.⁵ Die weiterhin anhaltende Professionalisierung und Akademisierung der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungslandschaft (vgl. König/Pasternack 2008, S.5 ff.) bildet vor diesem Hintergrund eine wichtige Diskussionsgröße, der sowohl bei der Festlegung der Niveaustufen als auch bei der Gestaltung ihrer zu verstärkenden Durchlässigkeit eine hohe Relevanz zukommt. Grundsätzlich bleibt somit festzuhalten, dass in der aktuellen Fachdebatte ein Konsens hinsichtlich eines adäquaten und konsistenten Modells zur Beschreibung und Erfassung der Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte sowie einer kompetenzorientierten Gestaltung ihrer Aus- und Weiterbildung nicht zu verzeichnen ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 40).

Bezüglich eines verbindenden, allgemeinen Kompetenzbegriffs in der Frühpädagogik, der den Merkmalen von Interaktionssituationen in frühpädagogischen Alltagssituationen, d.h. vor allem ihrer Nicht-Standardisierbarkeit, hohen Komplexität, Mehrdeutigkeit und schlechten Vorhersehbarkeit Rechnung zu tragen vermag, gelangen Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch zu folgender Formulierung:

„Die übergeordnete Zielsetzung einer (früh)pädagogischen Qualifizierung muss somit der Erwerb von Kompetenzen sein, die es der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von (wissenschaftlich-theoretischem) Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* ‚Neues‘ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken), aktuellen Anforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 17).

Dem an diesen Kompetenzbegriff anknüpfenden Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) kommt im Zusammenhang der vorliegenden Expertise eine besondere Bedeutung zu. Anders als in den frühpädagogischen Qualifikationsrahmen, in denen Ausbildungs- und Studiengänge als Gesamtes in den Rahmen des Bildungssystems eingeordnet werden sollen und formale Abschlüsse (entgegen der ausdrücklich forcierten „Outcome-Orientierung“ des DQR) einen hohen Stellenwert einnehmen, stehen beim Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ Weiterbildungen zu spezifischen Qualifikationsbereichen im Blickpunkt (vgl. DJI 2011, S. 70). Die Kompetenzformulierungen können dabei als

4 Da ein Überblick der bestehenden Qualifikationsrahmen und –profile inklusive des jeweils zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses zu weit von der Kernthematik der vorliegenden Expertise wegführen würde, sei an dieser Stelle auf die wegweisenden Veröffentlichungen von Keil/Pasternack (2010), Pasternack/Schulze (2010) sowie der Robert Bosch Stiftung (2011) verwiesen.

5 Diese Einordnung ist der Erklärung zum Spitzengespräch zwischen allen an der Erarbeitung des DQR beteiligten Institutionen zu entnehmen, abrufbar unter:
www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-weg-f%C3%BCr-die-einf%C3%BChrung-des-deutschen-qualifika_gq21oohc.html (20.02.2012).

konkrete Lernziele einer Weiterbildung aufgefasst und als Orientierung für deren konzeptionelle Gestaltung herangezogen werden (ebd., S. 74).

Das Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ ist an die Struktur des DQR weitestgehend angelehnt, wobei die achtstufige Formulierung der Niveaustufen durch eine Unterscheidung in Basiskompetenzen und vertiefende Kompetenzen ersetzt wird (ebd., S. 71). Modifiziert wird das Vier-Säulen-Modell des DQR darüber hinaus durch die Voranstellung von konkreten Handlungsanforderungen, die typische Aufgabenfelder aus dem frühpädagogischen Berufsalltag repräsentieren, wodurch eine situations- und kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen ermöglicht wird (ebd.). Diese Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils gliedern sich in vier Untergruppen mit insgesamt 27 einzelnen Kategorien, die in einigen Bereichen Überschneidungen aufweisen (ebd., S. 74).

- (1) Die erste Untergruppe „Organisationsentwicklung – Konzeptentwicklung – Qualitätsentwicklung“ beinhaltet sieben Kategorien, zu denen u.a. die Schaffung einer anregungsreichen Entwicklungsumgebung oder der Schutz vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung gehören.
- (2) In der zweiten Untergruppe „Entwicklungs- und Bildungsprozesse“ werden vier Kategorien, wie z.B. die Aneignung fachlicher Grundlagen oder die Begleitung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse sowie deren Beobachtung und Dokumentation subsumiert.
- (3) Die dritte Untergruppe „Beziehung und Interaktion“ umfasst sieben Kategorien, in denen die Weiterentwicklung und Festigung der professionellen Haltung, die Moderation von Gruppenprozessen oder die Zusammenarbeit mit den Eltern aufgegriffen werden.
- (4) In der vierten und letzten Untergruppe „Pädagogische Alltagsgestaltung“ werden in neun Kategorien Aspekte wie die Gestaltung des Tagesablaufs, Musik und Rhythmik, Sauberkeitsentwicklung, Naturerfahrungen bis hin zum Umgang mit Belastungen in der Arbeit mit Kleinstkindern thematisiert (ebd., S. 74f.).

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden beispielhaft Auszüge der „Handlungsanforderung 8 - Sich fachliche Grundlagen aneignen“ aus Untergruppe 2 „Entwicklungs- und Bildungsprozesse“ in Form des Kompetenzprofils dargestellt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Auszüge der „Handlungsanforderung 8 - Sich fachliche Grundlagen aneignen“ aus dem Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Entwicklungs- und Bildungsprozesse (Untergruppe 2)			
Sich fachliche Grundlagen aneignen (Handlungsanforderung 8)			
Basiskompetenzen	Grundkenntnisse zu Modellen menschlicher Entwicklung	Fachtexte lesen und anwendungsorientiert auswerten	Sich mit dem eigenen Bild vom Kind und dem eigenen professionellen Selbstverständnis hinsichtlich der Strukturierung von Bildungsprozessen kritisch auseinandersetzen
	Wissen über die Kompetenzen und Bedürfnisse von Kleinstkindern (Säuglingsforschung)	Kindliche Kompetenzen und Bedürfnisse in die pädagogische Praxis einbeziehen	
Vertiefende Kompetenzen	Vertiefte Kenntnisse der Säuglingsforschung und ihrer Methoden	Wissen an Mitarbeiter/innen weitergeben (z.B. über interne Weiterbildung)	Ein professionelles Selbstbild entwickeln, das eine wissenschaftliche Orientierung und eine forschende, selbstreflexive Haltung einschließt

Quelle: DJI 2011, S. 90f.

Am dargestellten Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ wird der im Rahmen der Kompetenzorientierung vollzogene Paradigmenwechsel besonders deutlich. Im Fokus von Qualifizierung steht nun vorrangig die Frage nach dem Aufbau einer Methodik/Didaktik, die Kompetenzen sowohl in fachlicher als auch in personaler Hinsicht anzubahnen vermag. Das thematisierte Kompetenzprofil bildet dabei lediglich *einen* Be-

standteil des kompetenzorientierten Weiterbildungsansatzes, der in seiner Entwicklung noch am Anfang steht (vgl. DJI 2011, S. 207). Dennoch ist mit seiner vorläufigen Fertigstellung ein wichtiger Meilenstein erreicht, der eine potentielle Modellfunktion für angrenzende Bereiche wie die Kindertagespflege einzunehmen vermag.

2.3 Kompetenzorientierung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen

In den bisher veröffentlichten Qualifikationsrahmen und Kompetenzprofilen der Frühpädagogik bleibt die Kindertagespflege außen vor, da Tagespflegepersonen keine Berufsausbildung durchlaufen und damit nicht als frühpädagogische Fachkräfte gelten. Das dadurch auftretende Spannungsverhältnis zwischen den stark unterschiedlichen Qualifikations- bzw. Ausbildungsanforderungen einerseits und der gesetzlichen Gleichstellung von Kindertagespflege und institutioneller Kindertagesbetreuung in Kindertagesstätten oder Krippen andererseits, besteht damit weiterhin fort. In der aktuellen Fachdebatte hinsichtlich der Professionalisierung der Frühpädagogik allgemein findet die Kindertagespflege oftmals keine, selten eine randständige Erwähnung (so u.a. bei Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, bei Franke 2009 oder bei Balluseck 2008). Entsprechend wird die bundesweit sehr heterogen ausgestaltete Qualifizierung zur Tagespflegeperson in der Übersicht von Ausbildungsstrukturen in der Frühpädagogik auch lediglich als Fortbildung auf „inhaltlich sehr elementarem Niveau“ mit einem Ausbildungsumfang von 160 Unterrichtseinheiten eingestuft (Pasternack/Schulze 2010, S. 6). Auch bei der fachlichen Thematisierung der im Sinne des DQR angestrebten Durchlässigkeit zwischen den einzelnen frühpädagogischen Qualifikationen bleibt die Kindertagespflege oftmals unberücksichtigt (so u.a. bei Freitag 2008). Erste Ideen hierzu liegen zwar bereits vor (vgl. Zühlke 2010, S. 1; Heitkötter/Klößinger 2008, S. 22ff.). Dennoch benötigt die Entwicklung einheitlicher und verbindlicher Regelungen, die eine Anschlussfähigkeit der Qualifizierung zur Tagespflegeperson an staatlich anerkannte Berufsausbildungen (z.B. zum/zur Sozialassistenten/in, zum/zur Kinderpfleger/in oder zum/zur Erzieher/in) innerhalb eines schlüssigen Qualifizierungssystems ermöglichen, wie dies beispielweise in England der Fall ist,⁶ verstärkte Aufmerksamkeit. Bisher erfahren vor allem individuelle Bemühungen von Tagespflegepersonen, sich in einer staatlich anerkannten Berufsausbildung im Feld der Frühpädagogik weiter zu qualifizieren, offizielle Unterstützung im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege (vgl. BMFSFJ 2011). Das neue Qualifizie-

6 Eine gute Übersicht des englischen Qualifizierungssystems inklusive seiner Anschlussmöglichkeiten der Qualifizierung zur Tagespflegeperson an andere Berufsausbildungen in der Frühpädagogik bietet die Homepage der Nation Childminding Association (NCMA) unter www.ncma.org.uk/training.aspx (03.12.2011).

Handbuch Kindertagespflege ist derzeit im Entstehen begriffen, wobei Kompetenzorientierung eine zentrale Rolle spielen wird. Als Ausgangsbasis hierfür wird aktuell ein Kompetenzprofil Kindertagespflege erarbeitet, das auf dem bereits genannten Kompetenzprofil „Kinder unter drei Jahren“ aufbaut (Kerl-Wienecke, A./Schoyerer, G./Schuhegger, L. [im Erscheinen]: Kompetenzprofil Kindertagespflege - Kinder in den ersten drei Lebensjahren). Bezüglich der in der Qualifizierung zu erwerbenden Kompetenzen wird damit Transparenz hergestellt, die als Voraussetzung für Modelle der Anerkennung auf Seiten von Berufsfachschulen/Fachschulen angesehen werden kann.

Aktuell wird die bis in die 1970er Jahre zurück verfolgbare Forderung, die Kindertagespflege zumindest als eigenständigen Zweig in der Frühpädagogik zu etablieren (vgl. Krings 2009, S. 181), erneut mit Nachdruck formuliert (vgl. Heitkötter et al. 2010, S. 2f.; Zühlke 2010, S. 2) bzw. deren Realisierung u.a. durch die Formulierungen des Wegweisers „Kindertagespflege – eine neue berufliche Perspektive“ (BMFSFJ 2010) nahegelegt. Ebenso wurde mit der flächendeckenden Einführung des Curriculums des Deutschen Jugendinstituts ein weithin akzeptierter fachlicher Qualitätsstandard von 160 Unterrichtseinheiten (UE) für die Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen geschaffen.⁷ Trotz dieser Entwicklungen erscheint der Status Quo in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen, vor dem Hintergrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen und den damit verknüpften fachlichen Erfordernissen betrachtet, oftmals wenig adäquat und unzufriedenstellend. Für die Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen liegen aktuell keine Orientierungshilfen vor, so dass hier lediglich eine partielle Realisierung erfolgen kann, die im Ermessen der einzelnen Bildungsträger verbleibt. Die im Prozess begriffene Erarbeitung eines neuen Qualifizierungshandbuchs auf Basis von Kompetenzorientierung mit erweitertem Qualifikationsumfang sowie die Schaffung eines eigenständigen Kompetenzprofils Kindertagespflege werden hier voraussichtlich wichtige Beiträge leisten. Diese wären sowohl in der inhaltlichen Verknüpfung mit dem dargestellten Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ und damit einer Stärkung der Anschlussfähigkeit an die entsprechenden Berufsgruppen zu sehen, als auch in einer grundsätzlichen Schärfung des spezifischen Profils von Kindertagespflege und somit der Förderung von Professionalisierungsbestrebungen zu begreifen.

7 Zum aktuellen Stand der Qualifizierungssituation in der Kindertagespflege und der Umsetzung des DJI Curriculums siehe Heitkötter et al. (2010, S.3f.)

3 Theorie-Praxis-Verzahnung als Merkmal von Kompetenzorientierung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen

3.1 Begründung von Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung in den Bereichen Frühpädagogik und Kindertagespflege

Seit Beginn der Entwicklung sozialer Berufe stellt die Verzahnung von Theorie und Praxis ein konstituierendes Merkmal in der Qualifizierung für die unterschiedlichsten Formen formaler (Berufs-)Abschlüsse dar. Die fachliche Diskussion um den Stellenwert von Theorie- und Praxisanteilen und damit das generelle Verhältnis von Theorie und Praxis ist seit Anfang der Verberuflichung ein zentrales Thema.⁸ Nach wie vor werden diesbezüglich Fachdebatten unter verschiedensten Gesichtspunkten geführt, deren Spannweite von graduellen Unterschieden bis hin zu völlig konträren Standpunkten reicht. Konsens besteht jedoch in der grundsätzlichen Überzeugung, dass Theorie und Praxis in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen und nur in gegenseitiger Ergänzung zum Gelingen von Qualifizierungsprozessen sowie zur Erreichung der jeweiligen Qualifizierungsziele beitragen können (vgl. Ellermann 2011, S. 13; Schmitt 2007, S. 37; Pasternack/Schulze 2011, S. 58f.).

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit einer Verzahnung von Theorie und Praxis leistet VanderVen (2002, S.256), die das umfangreiche Werk von Lilian Katz im Bereich Qualifizierung in der Frühpädagogik um den Gesichtspunkt der Theorie-Praxis-Verzahnung ergänzt.⁹ Sie gelangt dabei zur Auffassung von Theorie-Praxis-Verzahnung als grundsätzlich wechselseitigem Prozess beiderseitiger Durchdringung mit stark verschwimmenden Abgrenzungskriterien. Dem Lernort Praxis („fieldwork“) räumt sie eine hohe Bedeutung ein, allerdings mit der Einschränkung, dass hinsichtlich der konkreten Einbindung und Ausgestaltung dieses Lernorts noch erheblicher Erkenntnisbedarf besteht. Im Rahmen der Kompetenzorientierung kommt der Verzahnung von Theorie und Praxis eine besondere Bedeutung zu, da der Fokus auf Lernergebnisse und zu er-

8 Eine detaillierte Nachzeichnung der historischen Debatte zum Theorie-Praxis-Verhältnis bis hin zu den aktuellen Entwicklungen im Rahmen des Bologna Prozesses inklusive einer fundierten Auseinandersetzung mit definitorischen Zugängen leistet Schmitt (2007, S. 30-43) stellvertretend am Beispiel der Sozialen Arbeit.

9 VanderVen greift dabei auf Ansätze der Hermeneutik, das Konzept der Mentalen Modelle (entwickelt im Zusammenhang mit der Theorie zur Lernenden Organisation) sowie die nichtlineare, dynamische Systemtheorie zurück, deren Darstellung an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Zur Vertiefung sei daher nachdrücklich die Veröffentlichung VanderVens (2002) „New Perspectives on Theory-to-Practice: Implications for Transforming Teacher Education and Child Outcomes“ empfohlen.

werbende Kompetenzen („Outcome-Orientierung“) die angemessene Handlungsfähigkeit im Berufsalltag gegenüber formell überprüfbaren Wissensbeständen deutlich hervorhebt. Die Autorinnen und Autoren der aktuellen einschlägigen Fachveröffentlichungen fordern daher in diesem Zusammenhang eine Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte auf institutioneller, personeller und didaktischer Ebene, bei der lehrende und praxisanleitende Verantwortliche ein Arbeitsbündnis eingehen, das eine kontinuierliche Verschränkung von Theorie und Praxis gewährleistet (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 23; S. 41; Pasternack/Schulze 2011, S. 58f.).

„Die in der Aus- und Weiterbildung erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen müssen in der Praxis angewendet, überprüft und modifiziert werden können. Gleichzeitig ergeben sich in der konkreten Handlungspraxis Situationen, Themen und Fragestellungen, die wiederum im Aus- und Weiterbildungskontext theoretisch aufgearbeitet und reflektiert werden müssen. Diese Verschränkung von Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion führt zur Ausbildung eines für den frühpädagogischen Alltag notwendigen Orientierungswissens, Erklärungswissens und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses“ (Fröhlich-Gildhoff / Nentwig-Gesemann / Pietsch 2011, S. 23).

In ihrer vergleichbaren Einschätzung unterscheiden Pasternack/Schulze in „theoretisch angeleitete Praxisreflexion“ und „praxisnahe Theorieerarbeitung“ (Pasternack/Schulze 2011, S. 58f.). Hiermit eng verknüpft erscheint der Hinweis auf die verschiedenen Lernorte „Praxis“ (im Sinne von Praktikums-/Hospitationsstelle) und „Theorie“ (im Sinne von Schule, Ausbildungsstätte, Fortbildungsträger; vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 41, Stamer-Brand 2011, S. 6), die Schmitt durch eine Einteilung in „direkte“ und „indirekte“ Praxis zu verdeutlichen versucht (vgl. Schmitt 2007, S. 37).

Auch ohne explizite Nennung und Thematisierung von Kindertagespflege im Kontext der in diesem Abschnitt genannten Veröffentlichungen, ist die Geltung der dargestellten Überlegungen und Rückschlüsse hinsichtlich von Theorie-Praxis-Verzahnung ebenfalls für die Kindertagespflege zu beanspruchen. Auch für sie gilt, dass eine trennscharfe Abgrenzung von Theorie und Praxis bei allen Differenzierungsansätzen letztendlich ebenso wenig möglich wie wünschenswert erscheint. So kann es lediglich um das Einnehmen verschiedener Blickwinkel gehen, von dem die Sicht aus der „Theorie“, ausgerichtet auf eine möglichst praxisbezogene Theorievermittlung, den einen Pol bildet. Die Perspektive aus der „Praxis“ hingegen, mit dem Fokus auf Praktika und deren theoriebasierte Aufbereitung und Reflexion, stellt den anderen Pol dar. Der Blickwinkel der vorliegenden Expertise ist schwerpunktmäßig der Praxis von Kindertagespflege zuzuschreiben. Die Auseinandersetzung mit praxisorientierter Wissensvermittlung und der praxisbezogenen Gestaltung von Qualifizierungsinhalten tritt damit in den Hintergrund. Entsprechend stehen im Folgenden vor allem Ansätze zur Gestaltung direkter Praxis, deren Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung im Sinne einer Verknüpfung mit Inhalten aus den theoretischen Quali-

fizierungsanteilen und damit der Lernort Praxis mit seinen Rückkopplungsmöglichkeiten an den Lernort Theorie im Vordergrund.

3.2 Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis

Einen wichtigen Aspekt der Kompetenzorientierung des DQR stellt die Gewährleistung der Durchlässigkeit zwischen einzelnen Niveaustufen dar. Für die Kindertagespflege werden vor diesem Hintergrund vor allem die Anschlussmöglichkeiten ihrer Qualifizierungsmaßnahmen an Berufsausbildungen wie Sozialassistent/in, Kinderpfleger/in oder Erzieher/in relevant. Überlegungen zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung im Bereich Kindertagespflege müssen daher zu vorhandenen Modellen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft in Bezug gebracht werden. Den Aspekt der Anschlussfähigkeit gilt es demnach bei der Konzeption entsprechender Modelle für die Kindertagespflege kontinuierlich zu berücksichtigen.¹⁰ Ein zweiter Begründungszusammenhang für die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Kindertagespflege ist darüber hinaus in einer kompetenzorientierten Methodik/Didaktik zu verorten, in der die Entwicklung von Handlungskompetenzen in den Fokus rückt und die Praxis als Handlungs- und Lern-Feld somit eine spezifische Bedeutung gewinnt. Die zu entwickelnden Handlungskompetenzen weisen eine große Schnittmenge mit den im Kontext institutioneller Kindertagesbetreuung erforderlichen Handlungskompetenzen auf, was sich im gemeinsamen gesetzlichen Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung widerspiegelt. Aufgrund dessen stellt sich die Frage, inwiefern sich hiermit ein dritter Begründungsaspekt für die Theorie-Praxis-Verzahnung unter besonderer Berücksichtigung des Lernortes Praxis formulieren lässt.

3.2.1 Der Lernort Praxis in der kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Ein Blick auf die aktuellen Ansätze der Theorie-Praxis-Verzahnung in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung offenbart ein äußerst heterogenes Bild mit einem großen Facettenreichtum an Strukturen und Inhalten gegenseitiger Transfermöglichkeiten zwischen den Lernorten in Theorie und Praxis. Für den Lernort Praxis bilden hierbei vor allem Praktika feste Bestandteile von Qualifizierungsprozessen, dennoch werden sie oftmals nicht explizit erwähnt oder gar

10 Eine übersichtliche Darstellung der aktuellen Situation der Theorie-Praxis-Verzahnung in den frühpädagogischen Berufsausbildungen bieten die Veröffentlichungen von Flämig (2011, S.13ff) sowie von Stramer-Brandt (2011, S. 6ff.). Letztere bietet darüber hinaus zahlreiche praktische Anregungen zur konkreten Ausgestaltung von Praktika sowie die Formulierung fachlicher Standards hinsichtlich des Lernorts Praxis.

detailliert erläutert.¹¹

Generell werden in der Fachliteratur folgende Zielsetzungen von Praktika unterschieden:

- Erkundung des pädagogischen Praxisfeldes
- Entwicklung und Einübung pädagogischen Handelns
- Vertiefung und Erweiterung eigener Kompetenzen (vgl. Ellermann 2011, S. 16f.).

Entsprechend lassen sich unterschiedliche Formen von Praktika identifizieren, wobei eine Tendenz zur Verlagerung aller direkten Praxisanteile in die theoretische Qualifizierungsphase zu beobachten ist (vgl. Ellermann 2011, S. 14ff.; Stramer-Brand 2011, S.16ff.; Schmitt 2007, S. 37ff.):

- Berufserkundungspraktikum/Hospitation: Die realistische Einschätzung des jeweiligen Berufsfeldes sowie die Überprüfung der eigenen Erwartungen der jeweiligen Hospitantinnen/Hospitanten im Rahmen eines ein- bis mehrtägigen Kurzpraktikums stehen hierbei im Mittelpunkt.
- Vorpraktikum: Bei einer vergleichbaren Zielsetzung wie dem Berufserkundungspraktikum handelt es sich hier meist um einen längeren Praktikumszeitraum von mehreren Wochen bzw. Monaten. Darüber hinaus liegt die Besonderheit auf der Vorschaltung des Praktikums vor jegliche theoretischen Ausbildungsanteile.
- Theoriebegleitendes Praktikum: Innerhalb der Phase des theoretischen Qualifizierungsprozesses angesiedelt und in der Regel über einen Zeitraum von mehreren Wochen oder Monaten ausgelegt, stehen bei dieser Form des Praktikums meist die Entwicklung, Einübung und Erweiterung pädagogischer Handlungsfähigkeiten im Vordergrund. Oftmals erfolgt eine Verbindung mit konkreten Aufgabenstellungen oder Themenschwerpunkten im Sinne von Projekt- oder Methodenpraktika. Hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung ist darüber hinaus in Blockpraktika und Teilzeitpraktika, die parallel zur Vermittlung theoretischer Inhalte durchgeführt werden, zu unterscheiden.
- Berufspraktikum: Hierunter ist das klassische Berufsanererkennungsjahr nach Abschluss der theoretischen Ausbildung zu verstehen, bei dem unter Einräumung eines festgelegten „Schonraums“ und entsprechender Reflexionsmöglichkeiten das Sammeln konkreter Berufserfahrung sowie das Vertiefen hierzu erforderlicher Kompetenzen im Fokus stehen.

11 Deren Darstellung ist in den ausgezeichneten Veröffentlichungen von Keil/Pasternack (2011, S. 116ff.) „Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik“ sowie von Pasternack/Schulze (2010, S. 58ff.) „Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula“ geleistet, so dass an dieser Stelle auf eine vertiefende Darstellung verzichtet wird.

3.2.2 Der Lernort Praxis in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen

Die dargestellten Formen direkter Praxisanteile der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft sind auf die aktuelle Qualifizierungssituation in der Kindertagespflege nur bedingt übertragbar. Als fachlicher Standard zur Grundqualifizierung gilt das Curriculum des DJI mit insgesamt 160 UE, das sich in eine praxisvorbereitende Phase (30 UE) und eine praxisbegleitende Phase (130 UE) unterteilt. Nach dem Absolvieren der praxisvorbereitenden Phase ist die Aufnahme eines oder mehrerer Tagespflegekinder vorgesehen, zu deren Betreuung der weitere Teil der Qualifizierung praxisbegleitend verläuft. Eine Tageshospitation bei einer erfahrenen Tagespflegeperson vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit wird für Teilnehmende der Qualifizierung empfohlen, sofern die Rahmenbedingungen vor Ort dies ermöglichen, eine Verpflichtung hierzu besteht jedoch nicht (vgl. Weiß et al. 2008, S. 2ff.). Für die Ausgestaltung in der Realität ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass sich bundesweit eine extreme Heterogenität an Qualifizierungsstrukturen verzeichnen lässt. Diese erscheint hinsichtlich der Durchführung von Praktika besonders ausgeprägt (siehe detailliert hierzu Abschnitt 3.3). Je nach Ausgestaltung der Qualifizierung kann es sich hierbei um alle aufgeführten Formen von Praktika handeln, wobei Berufserkundungspraktika/Hospitationen und theoriebegleitende Praktika die häufigsten Formen sein dürften.

Die Phase der praxisbegleitenden Qualifizierung hingegen stellt ein Spezifikum direkter Praxis der Kindertagespflege dar, das in klassischen Berufsausbildungen in dieser Form nicht vertreten ist. Der für Praktika ansonsten typische Schonraum entfällt bei der praxisbegleitenden Qualifizierung in der Kindertagespflege weitestgehend. Die Tagespflegepersonen sind in der Regel in ihrer jeweiligen Betreuungspraxis allein gestellt (sofern sie sich nicht mit einer anderen Tagespflegeperson zusammengeschlossen haben) und voll verantwortlich. Neben die pädagogische und fachliche Verantwortlichkeit treten dabei zusätzlich die Erfordernisse und Verpflichtungen, die durch die überwiegend praktizierte berufliche Selbständigkeit in der Kindertagespflege zum Tragen kommen. Drängen sich durch das Entfallen des Schonraums an dieser Stelle Parallelen zur fachlichen Begleitung (früh)pädagogischer Fachkräfte gegen Ende des Berufspraktikums bzw. nach deren Ausbildungsabschluss (z.B. in Form von Supervision o.ä.) auf, ist dem entgegenzuhalten, dass Tagespflegepersonen zum Zeitpunkt des Eintritts in die praxisbegleitende Phase (nach dem aktuellen Standard des DJI-Curriculums) über einen vergleichsweise geringen Umfang an theoretischen Grundlagen verfügen und ihnen der größte Teil der Grundqualifizierung sowie deren Abschluss in der Regel noch bevorstehen.

Diese, durch hohe fachliche Anforderungen (vor allem durch die gesetzliche Gleichstellung von Kindertagespflege und institutioneller Kindertagesbetreuung in Krippen und Kindertagesstätten) und starke Eigenverantwortlichkeit der Tagespflegepersonen einerseits und dem zu Beginn der eigenen Betreuungstätigkeit oftmals elementaren Qualifizierungsniveau, gepaart mit dem Entfallen jeglichen Schonraums andererseits, geprägte Si-

tuation lässt in der fachlichen Diskussion zunehmend Zweifel aufkommen, inwiefern deren Aufrechterhaltung künftig verantwortet werden kann. Diese Frage stellt sich dabei sowohl im Hinblick auf die jeweils betreuten Kinder (und ihre Eltern) als auch auf die betreuenden Tagespflegepersonen. Unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege erscheint eine Neukonzeption der strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Grundqualifizierung für Tagespflegepersonen aus fachlicher Perspektive dringend angezeigt. Darüber hinaus kann, vor dem Hintergrund des Paradigmas der Kompetenzorientierung, die Anschlussfähigkeit der Qualifizierung zur Tagespflegeperson an Berufsausbildungen im Bereich Frühpädagogik nur durch eine intensivere und qualitativ höherwertige Qualifizierung gewährleistet werden. Insbesondere stellt sich hier die Frage, inwiefern einer Neugestaltung der praxisvorbereitenden Phase mit der Verankerung von Praktika, in denen angehende Tagespflegepersonen in einem geschützten Rahmen die Möglichkeit erhalten, eigene Kompetenzen schrittweise zu entwickeln, zu erproben und zu erweitern, eine tragende Rolle zukommen sollte.

Im Fokus der nachfolgenden Abschnitte steht daher die Frage nach erfolgreichen Ansätzen der Theorie-Praxis-Verzahnung unter besonderer Berücksichtigung direkter Praxisanteile. Zunächst werden hierzu die relevanten Forschungsergebnisse auf internationaler Ebene vorgestellt, bevor in einem zweiten Schritt Kriterien zur fachlichen Bewertung erfolgreicher Theorie-Praxis-Verzahnung abgeleitet werden. Ergänzend zu den Befunden mit explizitem Bezug zur Kindertagespflege werden auch hier Untersuchungen aus dem Bereich Frühpädagogik herangezogen, sofern sie eine inhaltliche Relevanz aufweisen.

3.2.3 Aktueller Forschungsstand zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis

Die Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt, in der Kindertagespflege wie auch in anderen Bereichen der Frühpädagogik, stets eingebettet in einen Qualifizierungsprozess mit jeweils spezifischen Rahmenbedingungen. Es erscheint daher angebracht, zunächst den Bereich Qualifizierung in der Kindertagespflege mit seinen Besonderheiten in den Blick zu nehmen, bevor in einem zweiten Schritt die Theorie-Praxis-Verzahnung als eigener Aspekt gesondert thematisiert wird. Hinsichtlich der Forschung zur Qualifizierung in der Frühpädagogik und der Kindertagespflege ist hierbei eine starke Konzentration auf die Qualitätsdebatte auffällig. So wurde in der Vergangenheit schwerpunktmäßig versucht, Zusammenhängen zwischen bestimmten Formen der Qualifizierung und der Qualität in der Betreuung bzw. in der positiven Entwicklung der betreuten Kinder auf die Spur zu kommen. Der konkrete Punkt der Theorie-Praxis-Verzahnung nahm dabei bisher eher eine Randstellung ein. So wird in aktuellen Fachveröffentlichungen auch unter Hinweis auf die bestehenden Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) ein allgemein anerkannter Konsens hinsichtlich des hohen Stellenwertes von Theorie-Praxis-Verzahnung und

insbesondere des Lernortes Praxis konstatiert, wobei gleichzeitig auf dessen „stiefmütterliche“ Behandlung in den letzten Jahrzehnten hingewiesen wird (vgl. Flämig 2011, S. 13; Stramer-Brand 2011, S. 6). Der nachzuholende Forschungsbedarf ist an dieser Stelle daher besonders eklatant ausgeprägt. Den Forschungsbefunden hinsichtlich bestehender Zusammenhänge zwischen Qualität in der Betreuung von Kindern unter drei Jahren und der Dauer sowie der Ausgestaltung bei der Qualifizierung von frühpädagogischem Fachpersonal und Tagespflegepersonen liegen teilweise recht unterschiedliche Begriffsdefinitionen zugrunde (z.B. hinsichtlich des Qualitätsbegriffs und seiner einzelnen Aspekte oder hinsichtlich der näheren Bestimmung von Qualifizierung, Training, Fortbildung oder Ausbildung). Dies führt zu einer schwierigen Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse und unterstreicht nicht selten deren Heterogenität bis hin zu widersprüchlichen Aussagen (vgl. Doherty et al. 2006, S. 297f.). In relativ breiter Übereinstimmung legen die Forschungsbefunde jedoch meist einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen und einer Erhöhung der Qualität in der Betreuung nahe (vgl. Brownlee et al. 2007, S. 6; Doherty et al. 2006, S. 297; 299; Kreader et al. 2005, S. 3; Burchinal et al. 2002, S.99; VanderVen 2002, S. 253; Phillips/Adams 2001, S. 40).

Besonders interessant erscheinen diesbezüglich die Befunde von Doherty et al. (2006, S. 310) mit explizitem Bezug zur Kindertagespflege. Im Unterschied zu den meisten anderen einschlägigen Studien wurde hier zwischen herkömmlichen Qualifizierungsmaßnahmen in der Kindertagespflege (50 bis 160 UE) und frühpädagogischer Ausbildung (1-2 Jahre auf College-Level) differenziert mit dem Ergebnis, dass zwar beide Formen als Indikator für höhere Qualität in der Kindertagespflege ausschlaggebend identifiziert werden konnten, der Zusammenhang bei einer frühpädagogischen Ausbildung jedoch ungleich deutlicher erschien. Im Vergleich der eigenen Forschungsbefunde mit den Ergebnissen anderer warnt die Forschungsgruppe jedoch davor, die Pauschalierung zu treffen, dass qualitativ hochwertige Kindertagespflege nur von College- oder Hochschulabsolventen/innen ausgeübt werden könne. Stattdessen plädieren sie für eine verstärkte Überprüfung des Umfangs und der Inhalte von Qualifizierungsprozessen zur Kindertagespflege (ebd.).¹²

Eine vergleichbare Einschätzung mit ebenfalls explizitem Bezug zur Kindertagespflege findet sich bei Taylor et al. (1999, S. 307ff.), die weniger eine formale Höherqualifizierung von Tagespflegepersonen als vielmehr die inhaltlich an der Zielgruppe orientierte Gestaltung von Qualifizierungs-

12 In ihrer Publikation „Predictors of quality in family child care“ analysieren Doherty et al. (2006) alle namhaften Studien der letzten beiden Jahrzehnte in diesem Themenfeld und konstruieren anhand der Befunde ein erstes Modell zu den Einflussfaktoren von Qualität in der Kindertagespflege, das sie in einem zweiten Schritt anhand eines eigenen Forschungsdesigns überprüfen und modifizieren. Die Fülle der vorgestellten Ergebnisse sowie deren äußerst differenzierte Darstellung und übersichtliche Aufbereitung bieten eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für die Gestaltung von Qualifizierungsprozessen in der Kindertagespflege, die weit über den Bezugsrahmen der vorliegenden Expertise hinausgeht.

maßnahmen, deren Vermittlung sowie deren Umsetzungsmöglichkeiten in die konkrete Alltagspraxis und damit die Theorie-Praxis-Verzahnung für ausschlaggebend erachten.

“We learned, for example, that caregivers need training that is meaningful and useful as well as accessible. If training is to be meaningful, the process of imparting necessary information and skills cannot be separated from the process of individual and collective caregiver empowerment. If it is to be useful, core content must be linked to context at every opportunity” (Taylor et al. 1999, S. 309).

Das Plädoyer für die Herstellung einer größeren Balance von Theorie- und Praxisanteilen wird ebenso von Kontos et al. (1996, S. 443) geteilt, die explizit betonen, dass Qualifizierung in der Kindertagespflege im Rahmen von Workshops und Unterricht zwar Wissensbestände und ein gewisses Maß an Bewusstsein hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes erhöhen kann, ohne gezielte Theorie-Praxis-Verzahnung jedoch kaum zu einer Übernahme adäquater Verhaltensmuster der Qualifizierungsteilnehmenden in der Praxis beizutragen vermag. Sie sprechen sich daher für eine Ausweitung der Praxisanleitung und -reflexion am Lernort Praxis (z.B. durch individuelles Vor-Ort Coaching) aus.

Zu einer ähnlichen Empfehlung gelangen Ivy/Schreck (2008, S. 236f.) bei ihrer Untersuchung interner Fortbildungen in Kindertageseinrichtungen in den USA, in denen Kinder von drei Monaten bis zum Schulalter betreut werden. Sie identifizieren Fortbildungsveranstaltungen in herkömmlicher Unterrichtsform als ungeeignet, um den Teilnehmenden einen entsprechenden Praxistransfer im Sinne der Erprobung und Habitualisierung thematisierter Verhaltensweisen zu ermöglichen. Eine praxisorientierte Wissensvermittlung (z.B. durch den Einbau von Rollenspielsequenzen) erachten sie für nicht ausreichend. Notwendig sei vielmehr die Verknüpfung der Qualifizierungsinhalte mit individuellen Zielvereinbarungen sowie persönlichen Feedback-Gesprächen im konkreten Praxisalltag über längere Zeiträume hinweg (ebd.).

Die ebenfalls in den USA durchgeführte Studie zu Auswirkungen von Mentoring bei Personal in Kindertageseinrichtungen für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren von Fiene (2002, S. 81f.) kommt zu dem Ergebnis, dass bereits ein viermonatiges Mentoring Programm zu positiven Ergebnissen hinsichtlich der allgemeinen Betreuungsqualität sowie hinsichtlich einer gesteigerten Sensibilität der Mentees gegenüber den Kindern führt (ebd., S. 75). Leider unterbleibt eine detaillierte Darstellung des durchgeführten Mentorings. Es erfolgt lediglich der Hinweis, dass ein problemlösungsorientierter und hoch individualisierter Ansatz verfolgt wird, bei dem dem Aufbau des Vertrauensverhältnisses zwischen Mentor/in und Mentee ein besonders hohe Bedeutung beigemessen wird (ebd., S. 77). Ein besonderes Merkmal dieser Untersuchung ist in der Verwendung einer Kontrollgruppe zu sehen, die parallel Fortbildung in Form von Workshops erhielt. Bei ihr ließen sich keine positiven Unterschiede vor und nach der Teilnahme feststellen (vgl. ebd. S. 81).

Zu vergleichbar positiven Ergebnissen gelangen Palsha/Wesley (1998, S. 244ff.), die u.a. in der Kindertagespflege (0 bis fünf Jahre) die Auswirkungen eines spezifischen Fortbildungsmodells der Vor-Ort-Beratung untersuchen. Die Studie fokussiert das Themenfeld Inklusion und bietet eine detaillierte Darstellung des Vorgehens sowie einen übersichtlichen Aufbau des Qualifizierungsmodells, das eine Gliederung in acht Schritte aufweist. Verteilt über einen Zeitraum von etwa einem Jahr finden insgesamt zwischen 17 und 23 Vor-Ort Beratungen mit unterschiedlicher Dauer (zwischen 1 und 4 Stunden) statt (ebd., S. 245). Inhaltlich orientieren sie sich an einem festgelegten Rahmen, in dessen Zentrum die gemeinsame Entwicklung, Realisierung und Überprüfung eines Maßnahmenplans steht, mit dessen Hilfe individuell und konkret festzulegende Ziele in Bezug zu Inklusion umgesetzt werden sollen. Für alle Teilnehmenden wurden adäquate Zeitkontingente und finanzielle Mittel (z.B. für Umbaumaßnahmen zur Förderung von Inklusion) zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus erhielten die beratenden Fachkräfte eine zweitägige Fortbildung im Vorfeld, Begleitung während des Vor-Ort-Beratungsprozesses durch das Projektteam, die Möglichkeit zu vierteljährlichen Treffen mit anderen Berater/innen sowie eine Abschlussauswertung (ebd. S. 246ff.). Neben der standardisierten Verwendung spezifischer Bewertungsinstrumente¹³ verfügten die jeweiligen Berater/innen über einen großen Gestaltungsspielraum, so dass ein stark individualisierter Ansatz realisiert werden konnte, der z.B. die Auseinandersetzung mit spezifischer Fachliteratur, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen oder den persönlichen Austausch per Telefon zwischen den Beratungsgesprächen umfasste (vgl. ebd. S. 248). Die im Kontext der Studie festgestellten Qualitätssteigerungen hinsichtlich Inklusion sowie die große Zufriedenheit der Teilnehmenden lassen auf ein durchaus erfolgsversprechendes Qualifizierungsmodell schließen, das den Autorinnen der Studie zufolge jedoch weiterer Forschung bedarf, um dessen Effektivität auf breiterer Basis sowie hinsichtlich weiterer Aspekte zu testen (ebd. S. 252).

In Anknüpfung an die dargestellten Forschungsergebnisse erscheint vor allem die Untersuchung von Campbell/Milbourne (2005, S. 3ff.) von besonderer Bedeutung, da sie auf Basis einer Synopse aller relevanten Forschungsergebnisse ab Ende der 1980er Jahre ein eigenes Qualifizierungsmodell entwirft, das seinerseits einer umfangreichen Testung (inklusive Kontrollgruppe) unterzogen wird. Die Studie fokussiert das Personal in Betreuungseinrichtungen für Kinder von unter drei Jahren in den USA ohne expliziten Bezug zur Kindertagespflege. Aufgrund des ausgeprägten Blickwinkels auf Aspekte der Theorie-Praxis-Verzahnung erscheinen hier dennoch zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Kindertagespflege gegeben. So weisen auch Campbell/Milbourne auf die positiven Effekte von Mentoring, Vor-Ort-Beratung oder begleitender Supervision hin, machen

13 In diesem Fall wurden die Infant-Toddler-Rating-Scale (ITERS), die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) sowie die Family Day Care Rating Scale (FDCRS) verwendet, die vor allem im englisch-sprachigen Raum als Instrumente zur Qualitätsmessung weite Anerkennung finden. Eine vertiefende Darstellung zur ITERS findet sich beispielweise bei Campbell/ Milbourne (2005, S. 6).

jedoch gleichzeitig auf den hohen personellen und finanziellen Aufwand dieser Qualifizierungsansätze aufmerksam. Eine kostengünstigere Alternative sehen sie in der Kombination der Vermittlung theoretischer Inhalte in einer konstanten Qualifizierungsgruppe¹⁴ mit spezifischen Ansätzen zu deren Umsetzung in der Praxis (ebd., S. 4). Als vorteilhaft in der Praxisphase weisen auch sie auf die kleinschrittige individuelle Formulierung von Zielen und Teilzielen in festgelegten überschaubaren Zeiträumen hin (ebd.). Das von Campbell/Milbourne konzipierte und getestete Qualifizierungsprogramm setzte sich aus den Bausteinen

- Theorievermittlung (5 Treffen über 3 bis 4 Monate, insgesamt 15 Stunden) und
- Praxisprojekt (Anfertigen und Präsentieren eines ressourcenorientierten Portfolios, bezogen auf ein ausgewähltes Kind)

zusammen. Zusätzlich erhielten die Teilnehmenden einer der insgesamt fünf Qualifizierungsgruppen dreimal eine Stunde Vor-Ort Beratung, in denen die Praxissituation unter Verwendung spezieller Leitfäden¹⁵ zunächst bewertet, im Anschluss individuelle konkrete Zielvereinbarungen mit der Benennung angemessener Umsetzungszeiträume festgelegt und diese abschließend überprüft wurden. Auch hier erhielten die Berater/innen eine Fortbildung hinsichtlich ihrer Aufgaben von insgesamt drei Stunden (ebd., S. 8). In der Auswertung ihres Qualifizierungsmodells konstatieren Campbell/Milbourne eine höhere Qualität in den Arbeitskontexten der Teilnehmenden aus der Gruppe mit Beratung als in denen der Kontrollgruppe ohne Beratungsanteile (ebd., S.11). In der Einordnung der eigenen Forschungsergebnisse in den Kontext weiterer Untersuchungen (s.o.) gelangen sie zu dem Schluss, dass die von ihnen vorgeschlagene Kombination eine effiziente und effektive Alternative zu ausschließlich praxisorientierten Qualifizierungsmaßnahmen darstellt (ebd. S. 12).¹⁶ Abschließend zeigen Campbell/Milbourne (2005, S. 12) das äußerst moderate Maß der nachgewiesenen Qualitätsverbesserungen durch Qualifizierung in allen genannten Untersuchungen inklusive ihrer eigenen auf und machen somit nachdrücklich auf den im gesamten Feld der Qualifizierung in der Frühpädagogik notwendigen enormen Forschungsbedarf aufmerksam.

14 Speziell für die Kindertagespflege weisen Campbell/ Milbourne (2005, S. 3) auf die positiven Effekte bei kontinuierlich zusammenbleibenden Qualifizierungsgruppen hin. Dies wird von den Ergebnissen von Keimeleder et al. (2001, S. 70) hinsichtlich einer adäquaten Gestaltung von Qualifizierung in der Kindertagespflege unterstützt und ebenso vom Hessischen Sozialministerium in seinem Praxisleitfaden Kindertagespflege (2010, S.16) empfohlen.

15 Auch hier erfolgte die Entwicklung der Leitfäden zur Einschätzung der Praxissituation durch die Teilnehmenden in Anlehnung an die ITERS. Zusätzlich wurde die jeweilige Einrichtung vor und nach Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme durch Beobachter/innen anhand der ITERS bewertet.

16 Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass Campbell/Milbourne ihre eigenen Forschungsergebnisse durch die bereits erwähnten von Kontos et al. (1996, S. 443) bestätigt sehen. Letztere weisen jedoch ausdrücklich auf die hohe Relevanz des Lernorts Praxis hin und beurteilen an theoretischer Wissensvermittlung orientierte Qualifizierungsangebote eher kritisch.

Beim Versuch der Übertragung der dargestellten Forschungsergebnisse auf die Situation in der Kindertagespflege in der Bundesrepublik fällt auf, dass einige Ansätze bereits in der Praxis verankert sind, während andere höchstens modellhafte Entsprechung in der Realität finden. So wird beispielweise der Ansatz der Vor-Ort-Beratung heute bereits in einigen Regionen im Rahmen der Fachberatung in der praxisbegleitenden Phase oder nach Abschluss der Grundqualifizierung umgesetzt. Mentoring hingegen hat bisher keine Verbreitung gefunden. Auffällig ist besonders, dass die Forschungsergebnisse, die sich auf die Kindertagespflege beziehen, durchweg einen Bezug zur Begleitung der eigenen Tagespflegepraxis aufweisen. Dies mag unter anderem dem Umstand geschuldet sein, dass Kindertagespflege auch auf internationaler Ebene lange Zeit (teilweise bis heute) keiner regulierten Qualifizierung im Vorfeld bedurfte und die Studien damit lediglich bereits praktizierende Tagespflegepersonen rekrutieren konnten.

Ergebnisse mit explizitem Bezug zur praxisvorbereitenden Phase sind schlichtweg nicht vorhanden, was die bestehende Forschungslücke an dieser Stelle besonders eklatant erscheinen lässt. Dementsprechend liegt der Schwerpunkt in der qualitativen Recherche in Kapitel 4 der vorliegenden Expertise auf einer ersten Exploration unter Expertinnen/Experten der Kindertagespflege hinsichtlich der direkten Praxisanteile in der praxisvorbereitenden Phase.

3.2.4 Ergänzende Befunde und Empfehlungen aus dem Lernort Theorie/Qualifizierungsträger

Ergänzend zu der bisherigen Darstellung bleibt anzumerken, dass die Schnittstelle zwischen dem Lernort Praxis zum Lernort Schule, Ausbildungs-, Weiterbildungs- oder Qualifizierungsträger eine besondere Aufmerksamkeit verdient, da nach wie vor ein wichtiger Teil der Vor- und Nachbereitung der direkten Praxiserfahrung in der jeweiligen Lerngruppe geleistet wird. Hieraus ergeben sich teilweise Überschneidungen zwischen theoriegestützter Praxisreflexion und praxisorientierter Theorievermittlung. Sofern eine deutliche Relevanz für die Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis gegeben erscheint, werden die entsprechenden Ansätze und Empfehlungen im Folgenden dargestellt.

Als Meilenstein gilt im Kontext der Kindertagespflege die Erhebung von Keimeleder et al. (2001, S. 100) zum DJI Curriculum, in der u.a. die Notwendigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Theorie, Praxis, Reflexion und Selbsterfahrung betont wird. Das Postulat der Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorerfahrungen und Motivationshintergründe der einzelnen angehenden Tagespflegepersonen, z.B. ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte, die darin eine langfristige Berufsperspektive sehen oder werdende Mütter ohne formale pädagogische Vorerfahrung, die eine übergangsweise Tätigkeit vor dem Hintergrund der eigenen Elternzeit planen (ebd., S. 134), gewinnt bei der Praktikumsgestaltung an Relevanz, da individuelle Formate vor diesem Hintergrund besonders angebracht erscheinen. Hervorzuheben sind für die Vor- und Nachbereitung von Praxisanteilen darüber hinaus die Notwendigkeit einer Vertrauensatmosphäre in

der daher möglichst auf Kontinuität angelegten Lerngruppe sowie die grundsätzliche Konzeption der Qualifizierung nach Ansätzen der modernen Erwachsenenbildung, z.B. dem Ansatz des lebendigen Lernens (ebd., S. 94). Veröffentlichungen neueren Datums fokussieren vergleichbare Ansätze, wie nachhaltiges Erwachsenenlernen (vgl. Franke 2009, S. 209f.). Hierunter wird Lernen nach biografisch-systematischer Logik, unter Rückgriff auf das, was in der eigenen Lebenspraxis bedeutsam erscheint, verstanden. Gefordert wird dementsprechend eine Orientierung des Lehr-Lern-Prozesses an komplexen lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen unter Berücksichtigung von Praxisbezug, Eigenaktivität und der Möglichkeit selbstgesteuerter Lernprozesse, u.a. durch Ansätze des Blended Learning bzw. der Nutzung neuer Medien (ebd.):¹⁷

Auf der Förderung selbstreflexiver Anteile liegt nach wie vor ein besonderes Augenmerk. So betonen Brownlee et al. (2007, S. 18f.) auf Basis ihrer Studie zur Relevanz persönlicher Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte für die Betreuungsqualität von Kindern die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit persönlichen Einstellungen der Fachkräfte und den daraus resultierenden Handlungen. Der Förderung selbstreflexiver Fähigkeiten komme dabei ein enormer Stellenwert zu, da die Fähigkeit zur Selbstreflexion in engem Zusammenhang zur Fähigkeit des selbstaktiven Lernens stehe, was gemeinsam als Voraussetzung gesehen werden könnte, Kinder unter dem Aspekt ihrer Kompetenzen wahrzunehmen. Sie weisen darauf hin, dass Selbstreflexion und selbstaktives Lernen umso intensiver ausgeprägt erscheinen, desto höher der Grad an formaler Qualifikation ist (ebd.).

Suess (2011, S. 19) erachtet die Auseinandersetzung mit dem Konzept der sicheren Basis sowie mit dem eigenem Bindungsverhalten in der Qualifizierung für besonders sinnvoll, da es durchaus Fachkräfte gibt, die zu allen ihnen anvertrauten Kindern eine sichere Bindung entwickeln können. Dies ist nur bis zu einem gewissen Grad im Rahmen praxisorientierter Theorievermittlung möglich und bedarf gerade aufgrund der hohen Relevanz der Thematik im Bereich der Kinder unter drei Jahren unbedingt der konkreten Rückkopplung und Erfahrung am Lernort Praxis.

Bekemeier (2011, S. 136ff.) erarbeitet in der Veröffentlichung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren – Grundlagen für die Kompetenzorientierte Weiterbildung“ Kriterien für eine praxiswirksame Weiterbildung, die aufgrund der inhaltlichen Nähe für die Kindertagespflege eine besondere Relevanz erhalten. Die Veröffentlichung beinhaltet bereits eine Vielzahl der dargestellten konzeptionellen und methodischen Ansätze (wie Zielvereinbarungen, die Ko-Konstruktion von Lehr-Lern-Prozessen durch die Qualifizierungsteilnehmenden, Selbstreflexion oder der Einsatz einer Vielfalt methodischer Zugänge). Ein besonderes Augenmerk liegt auch hier auf Transferprozessen zwischen Theorie und Praxis, wobei der Lehr-Lern-Prozess kontinuierlich auf die pädagogische Fachkraft und ihr Arbeitsumfeld ausgerichtet wird. „Praxisbrücken“ im Sinne von praxisorientierten Aufgaben

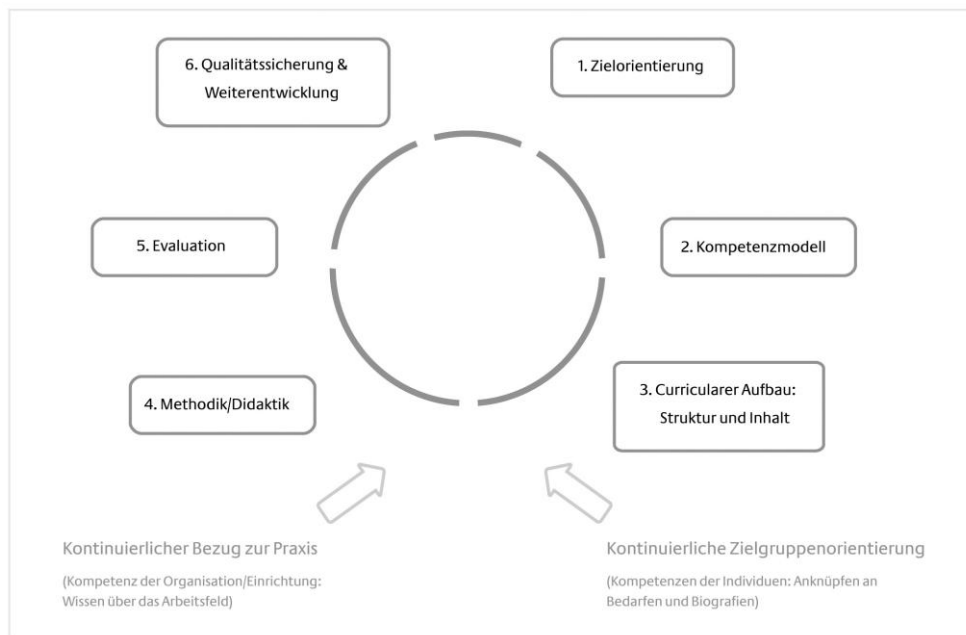
17 Eine Auseinandersetzung mit der Thematik Internet und Kindertagespflege findet sich bei Keimeleder (2004, S. 201-216) unter dem Titel „Tagespflege online. Möglichkeiten und Grenzen der Internetnutzung.“

werden für jede Handlungsebene formuliert (ebd., S. 140).¹⁸ Darüber hinaus wird die Bildung von Peergruppen zu bestimmten Arbeitsschwerpunkten angeregt. Weitere Vorschläge zu konkreten Lehr-Lernformaten (wie interaktionsbasierte Lernwerkstatt, Biografiearbeit, Fallstudie/Fallanalyse oder Portfolio/Lerntagebuch), die einen hohen Grad an Theorie-Praxis-Verknüpfung zu gewährleisten vermögen sowie deren detaillierte Beschreibung finden sich bei Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011, S. 84ff.). Auch die Veröffentlichungen von Flämig (2011, S. 28ff.) sowie von Stramer-Brand (2011, S. 40ff.) bieten konkrete Anregungen zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung, allerdings ist hier aufgrund des starken Bezugs zu den Rahmenbedingungen in den frühpädagogischen Berufsausbildungen und den Besonderheiten der Lernorte Praxis und Schule auf eine eingeschränkte Übertragbarkeit der Ansätze in die Kindertagespflege hinzuweisen.

Abschließend stellt sich die Frage, wie die Realisierung der praxisorientierten Theorieinhalte in der Praxis überprüft werden kann. Die Formulierung konkreter Richtlinien unter dem Stichwort Wirkungsanalyse wird dabei als künftige Herausforderung mit hohem Stellenwert betrachtet (vgl. Bekemeier 2011, S. 141f.). Auch Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011, S. 67) schreiben der Evaluation von Kompetenzentwicklung gemeinsam mit der Sicherung der Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen im Anschluss an Qualifizierungsprozesse eine hohe Bedeutung zu. Sie sehen darin den Abschluss des von ihnen entworfenen Qualitätszirkels für kompetenzbasierte Qualifizierung, in dem die Theorie-Praxis-Verzahnung kontinuierlich durch Einbindung in einen zirkulären Bildungsprozess gewährleistet wird (vgl. Abbildung 3).

18 Die Formulierung verschiedener Handlungsebenen, exemplarisch dargestellt für den Qualitätsbereich „Frühkindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und auf sie eingehen“, findet sich im Kompetenzprofil U3 bei Bekemeier (2011, S. 140). Enthalten sind hierbei u.a. Anregungen zur Erstellung von Filmsequenzen, Kurzreferaten, etc.

Abbildung 3: Qualitätszirkel kompetenzbasierte Weiterbildung



Quelle: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011, S. 68)

3.2.5 Schlussfolgerungen für die Theorie-Praxis-Verzahnung am Lernort Praxis

Aus der bisherigen Darstellung können zusammenfassend die folgenden Kriterien formuliert werden, anhand derer Modelle von Theorie-Praxis-Verzahnung hinsichtlich ihrer Eignung, eine kompetenzorientierte Qualifizierung in der Kindertagespflege zu gewährleisten, bewertet werden können. Der nachfolgende Kriterienkatalog ist als Gesamtkonzept zu verstehen, in dem die jeweiligen Einzelkriterien aufeinander bezogen sind, wodurch inhaltliche Überschneidungen entstehen können.

Kriterium 1: Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung

Welches Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung liegt dem jeweiligen Modell zugrunde?

Theorie-Praxis-Verzahnung sollte als kontinuierlicher, wechselseitiger Prozess gegenseitiger Durchdringung aufgefasst werden, der in das Gesamtkonzept eines zirkulären Bildungsprozesses eingebettet ist, in dessen Zentrum Kompetenzorientierung steht.

Kriterium 2: Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte

Inwiefern erfolgt eine Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte?

Unterschiedliche Lernorte sollten auf institutioneller, personeller und didaktischer Ebene miteinander verbunden sein, wobei lehrende und praxisanleitende Verantwortliche verbindliche Arbeitsbündnisse eingehen sollten, um eine adäquate Theorie-Praxis-Verzahnung zu gewährleisten. Teilnehmende

an den Qualifizierungsmaßnahmen als Ko-Konstrukteure/innen des Bildungsprozesses sollten bei der Formung ergänzender Lernorte (z.B. Peer-groups mit spezifischen Arbeitsschwerpunkten) unterstützt werden.

Kriterium 3: Balance zwischen den Lernorten

Gelingt es, eine angemessene Balance zwischen den einzelnen Lernorten herzustellen?

Die dargestellten Forschungsergebnisse legen besonders gute Erfolge mit konzeptionellen und methodischen Ansätzen nahe, die speziell auf den Lernort Praxis zugeschnitten sind (z.B. Vor-Ort Beratung, Mentoring, Feedbackgespräche). Die Anteile theoriegestützter Praxisreflexion, idealerweise am Lernort Praxis selbst, sollten daher zu Anteilen praxisorientierter Theorievermittlung in einem ausgeglichenen Verhältnis stehen und im Vergleich zu bisherigen Ansätzen eine deutliche Fokussierung erfahren.

Kriterium 4: Orientierung an der Zielgruppe und ihrem Kontext

Wird die Zielgruppe in ihren jeweiligen Besonderheiten sowie vor dem Hintergrund der Kontextbedingungen der einzelnen Teilnehmenden, aber auch den sie verbindenden Kontextelementen wahrgenommen?

Die Hintergründe, Voraussetzungen, Motivationslagen der einzelnen Teilnehmenden sowie die hieraus resultierenden gruppenspezifischen Prozesse müssen bei der Gestaltung direkter Praxisanteile und entsprechender „Praxisbrücken“ angemessen berücksichtigt werden. Bedeutungsvoll ist die Schaffung einer Vertrauensatmosphäre, in der gerade im Hinblick auf komplexe Praxiserfahrungen und deren Reflexion auch Schwierigkeiten und Problemfelder angesprochen und bearbeitet werden können. Darüber hinaus erscheint die Wahrnehmung der Zielgruppe als Teil eines Kollektivs (angehender) Tagespflegepersonen besonders wichtig. Prozesse zur Entwicklung eines professionellen Selbstbildes sowie zur Förderung verstärkter gesellschaftlicher Anerkennung der Kindertagespflege können in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen.

Kriterium 5: Orientierung an Bildungsansätzen der modernen Erwachsenenbildung, insbesondere des nachhaltigen Erwachsenenlernens

Entsprechen die verwendeten Zugänge und Methoden den Ansätzen moderner Erwachsenenbildung sowie des nachhaltigen Erwachsenenlernens?

Als Ausgangsbasis sollte hier das Verständnis der Qualifizierungsteilnehmenden als Ko-Konstrukteure/innen der Lehr-Lern-Prozesse verankert sein. Diese sollten einer biografisch-systematischen Logik folgend eine Anknüpfung an die eigene Lebenspraxis gewährleisten, angemessene Möglichkeiten zur Selbststeuerung sowie einen hohen Grad an Individualisierung (z.B. durch individuelle Zielvereinbarungen in überschaubaren Zeitfenstern) enthalten. Ansätze wie Mentoring und Vor-Ort-Beratung erscheinen diesbezüglich besonders sinnvoll, da sie in der Regel die Gelegenheit zu individuellen, persönlichen Rückmeldungen/Feedbacks möglichst unmittelbar in der Praxissituation selbst beinhalten. Ein wichtiges Augenmerk sollte hierbei grundsätzlich auf die Entwicklung reflexiver und insbesondere selbstre-

flexiver Kompetenzen gelegt werden, die in engem Zusammenhang zum selbstaktiven Lernen stehen.

Kriterium 6: Kompatible Auswahl von Zugängen und Methoden

Stimmen die ausgewählten Zugänge und Methoden hinsichtlich ihres Inhalts sowie ihrer Breite mit dem zugrundeliegenden Bildungsverständnis überein?

Die Auswahl der verwendeten Methoden im Kontext der Lehr-Lern-Prozesse sollte sich mit den in Kriterium 5 dargestellten Grundsätzen an beiden Lernorten als kompatibel erweisen. Hierbei sollte eine Breite unterschiedlicher Zugänge ermöglicht werden, wobei die Nutzung neuer Medien (z.B. im Rahmen von Blended Learning) künftig stärkere Beachtung finden sollte.

Kriterium 7: Evaluation von Kompetenzentwicklung und Sicherung von Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen

Werden die erworbenen Kompetenzen angemessen evaluiert sowie deren Nachhaltigkeit auch über die Qualifizierung hinaus gesichert?

Inhaltlich steht hier die Entwicklung spezifischer Instrumente und Mechanismen im Fokus, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob bzw. inwiefern die Qualifizierungsinhalte bei den Teilnehmenden „angekommen“ sind und von diesen in der Praxis (z.B. in Form von veränderten Verhaltensmustern) umgesetzt werden. Hierfür kommt dem Lernort Praxis eine besondere Bedeutung zu. Es handelt sich dabei um eine konkrete Wirkungsanalyse in der Praxis, womit der Lernort Praxis auch hier eine besondere Bedeutung hat. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass an diesem Punkt mit Sicherheit der größte Forschungs- und Entwicklungsbedarf zu verzeichnen bleibt.

Kritisch anzumerken erscheint hinsichtlich der aufgestellten Kriterien deren recht hohes Abstraktionsniveau, das eine Konkretisierung bezogen auf das jeweilig zu bewertende Modell der Theorie-Praxis-Verzahnung notwendig macht. Ausschlaggebend für den gewählten Abstraktionsgrad war die Zielsetzung, fachliche Bewertungskriterien zu formulieren, die der enormen Heterogenität in der Kindertagespfelandschaft (wie bereits in Abschnitt 3.2.2 kurz skizziert) Rechnung zu tragen vermögen. Im nachfolgenden Abschnitt wird eben dieser Facettenreichtum an Modellen der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Bundesrepublik (sowie im Anschluss auf internationaler Ebene) noch einmal detailliert dargestellt. Hieraus wird ersichtlich, dass für das Erhalten eines Gesamtblicks der gewählte Abstraktionsgrad notwendig und angemessen konzipiert ist. Einschränkend zu erwähnen ist darüber hinaus, dass eine Differenzierung der Kriterien hinsichtlich der praxisvorbereitenden und der praxisbegleitenden Qualifizierungsphase in der Kindertagespflege aufgrund der konstatierten Forschungslücke bezüglich der praxisvorbereitenden Phase nicht realisiert werden konnte. Hierzu sind im Rahmen der qualitativen Recherche ergänzende Ergebnisse zu entwickeln, die jedoch aufgrund deren explorativer Ausrichtung einen eher vorläufigen Charakter besitzen (siehe Kapitel 4).

3.3 Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen in Deutschland

3.3.1 Qualifizierung von Tagespflegepersonen

Analog zu den regional stark unterschiedlich ausgeprägten Erscheinungsformen von Kindertagespflege ist auch für die Qualifizierung von Tagespflegepersonen bundesweit keine Einheitlichkeit zu verzeichnen.

Als fachlicher Standard zur Grundqualifizierung gilt das Curriculum des DJI mit insgesamt 160 UE, untergliedert in eine praxisvorbereitende Phase (30 UE) und eine praxisbegleitende Phase (130 UE). Nach dem Absolvieren der praxisvorbereitenden Phase ist die Aufnahme eines oder mehrerer Tagespflegekinder möglich, wobei der weitere Teil der Qualifizierung parallel zu deren Betreuung praxisbegleitend verläuft (vgl. Abschnitt 3.2.2). Bildungsträger, die nach diesem Standard qualifizieren, erhalten die Möglichkeit, sich seit 2008 mit dem bundesweit anerkannten Gütesiegel im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege zertifizieren zu lassen. Zum Erhalt des Gütesiegels werden „Angebote zur Stärkung von Praxiserfahrungen im Rahmen der Qualifizierung“ (z.B. in Form von Hospitationen in Tagespflegestellen oder Kindertageseinrichtungen) empfohlen.¹⁹ Parallel existiert eine Zertifizierungsmöglichkeit durch den Bundesverband Kindertagespflege e.V., dessen Rahmenbedingungen in einigen Punkten von denen des Gütesiegels abweichen, in vielerlei Hinsicht jedoch vergleichbar bleiben.²⁰

Trotz dieser bundesweit gemeinsamen Basis kommt es in der Realität auf Ebene der einzelnen Bundesländer, Regionen und Kommunen zu stark unterschiedlichen Ausprägungen in der Qualifizierung.²¹ Der fachlich empfohlene Mindeststandard des DJI-Curriculums wird dabei sowohl deutlich überschritten (so z.B. in Sachsen, wo die Grundqualifizierung in einem Umfang von 640 UE durchgeführt wird) als auch unterschritten (so z.B. in Bayern mit einem aktuellen Qualifizierungsumfang von 60 UE, der 2013 auf 100 UE angehoben wird). Darüber hinaus ergeben sich teilweise unterschiedliche Qualifizierungsanforderungen für unterschiedliche Zielgruppen, z.B. für Personen mit pädagogischer Ausbildung, bereits in der Tagespflege

19 Nähere Informationen hierzu sind unter www.esf-regiestelle.eu/esf/content/e750/e2172/10-07-08_FAQ_KTP.pdf (04.01.2012) sowie unter http://www.skf-zentrale.de/90331_Gutesiegel.pdf (08.02.2012) abrufbar.

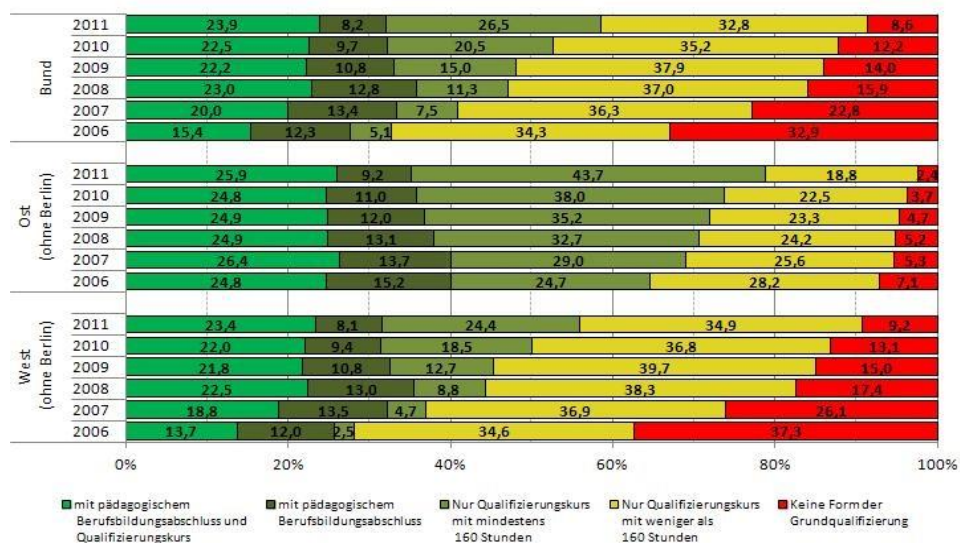
20 Nähere Informationen hierzu sind unter www.tagesmuetter-bundesverband.de/Downloads/Erlaeuterung_Guetesiegel.pdf (04.01.2012) abrufbar.

21 Deren Darstellung übersteigt bei weitem die Kapazitäten der vorliegenden Expertise und wird aufgrund der großen Dynamik des Feldes zusätzlich erschwert. Stellvertretend sei daher auf die Veröffentlichung von Heitkötter/Klößinger (2008) verwiesen, die einen fundierten Überblick hierzu bietet. Darüber hinaus ist eine recht aktuelle Übersicht der Qualifizierungsvoraussetzungen in den einzelnen Bundesländern abrufbar unter www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/Kindertagespflege-Fachfragen.pdf (04.01.2012).

tätige Personen (im Rahmen von Nachqualifizierung) oder Neueinsteiger/innen in das Feld der Tagespflege. Letztere Gruppe lässt sich zusätzlich noch aufteilen in Personen, die hierin eine langfristige Perspektive für sich verorten und Personen, die (z.B. vor dem Hintergrund der eigenen Elternzeit) eine eher kurz- bis mittelfristige Perspektive anpeilen.

Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass Tagespflegepersonen mit sehr unterschiedlichen Qualifizierungsvoraussetzungen Betreuung, Bildung und Erziehung anbieten. Eine Visualisierung bietet die folgende Grafik (Abb. 4).

Abbildung 4: Qualifizierungsstruktur von Tagespflegepersonen



Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, 2006 bis 2011. Berechnungen: Arbeitsschwerpunkt Kindertagespflege DJI, Christopher Pabst.

Das heterogene Erscheinungsbild der Grundqualifizierung setzt sich auch bezüglich der Unterteilung in praxisvorbereitende und praxisbegleitende Phasen fort. Während in einigen Bundesländern keine Trennung beider Phasen stattfindet und das Durchlaufen der kompletten Grundqualifizierung Voraussetzung für die Aufnahme einer eigenen Betreuungspraxis ist, kann in anderen Bundesländern bereits nach Abschluss eines bestimmten Qualifizierungsabschnitts (z.B. nach 30 UE gemäß DJI Empfehlung) damit begonnen werden. Hier liegt der Fokus entsprechend auf der Praxisbegleitung, die neben der Vermittlung von Basisqualifikationen nicht selten supervisorische Anteile und/oder die Einbindung in Netzwerke umfasst. Diese reichen von eher informell gestalteten Treffen (z.B. offene Tagespflegepersonencafés) über organisierten fachlichen Austausch (z.B. angeleitete Regionalgruppen) bis hin zu verbindlichen Gruppen im kleinen Rahmen (z.B. videogestützte Supervision). Die Schwerpunktlegung auf praxisvorbereitende bzw. praxisbegleitende Qualifizierung spiegelt sich jeweils in einer unterschiedlichen Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung wider, die im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen wird.

3.3.2 Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung

Je nach persönlichen Voraussetzungen und durchlaufener Qualifizierung starten Tagespflegepersonen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen bezüglich Theorie-Praxis-Verzahnung in die eigene Tagespflege. Unter Beachtung der Tatsache, dass eine Differenzierung in praxisvorbereitende und praxisbegleitende Phase der Grundqualifizierung nicht überall gegeben ist, lassen sich vereinfacht vier Hauptgruppen identifizieren (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen

einphasige Grundqualifizierung			zweiphasige Grundqualifizierung		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	
Grundqualifizierung	Indirekte Praxisanteile	Direkte Praxisanteile („fremde“ Praxis) und indirekte Praxisanteile	Indirekte Praxisanteile	Direkte Praxisanteile (fremde Praxis)	Praxisvorbereitende Phase der Grundqualifizierung
		Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Praxisbegleitende Phase der Grundqualifizierung
Phase nach Abschluss der Grundqualifizierung	Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Direkte Praxisanteile (eigene Praxis)	Phase nach Abschluss der Grundqualifizierung

Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen einer einphasigen Grundqualifizierung beinhaltet Modell 1 eine theoretisch ausgerichtete Grundqualifizierung. Die Qualifizierung findet am Lernort Qualifizierungsträger statt und beschränkt sich eher auf die Vermittlung theoretischer Inhalte. Die Praxisorientierung wird hier in indirekter Form in unterschiedlicher Intensität, z.B. durch den Einsatz entsprechender methodisch-didaktischer Ansätze (wie Rollenspiele, Fallbeispiele, Exkursionen etc.) umgesetzt. Eine Integration des Lernorts Praxis erfolgt im Rahmen der eigenen Betreuungspraxis nach Abschluss der Grundqualifikation.

Ebenfalls im Kontext der einphasigen Grundqualifizierung anzusiedeln ist Modell 2, bei dem in unterschiedlichem Maße direkte Praxisanteile (z.B. in Form von Praktika oder Hospitationen) in der Grundqualifizierung verankert sind. Hierbei handelt es sich um Praxiserfahrungen in fremder Pra-

xis, d.h. bei anderen Tagespflegestellen oder in der institutionellen Kinderbetreuung. Die Theorie-Praxis-Verzahnung erfolgt somit durch Fokussierung praxisorientierter, methodisch-didaktischer Ansätze und die systematische Integration des Lernorts Praxis, wobei der Hauptbestandteil der Qualifizierung nach wie vor am Lernort Qualifizierungsträger durchgeführt wird. Die strukturellen und inhaltlichen Bezüge der beiden Lernorte aufeinander können dabei stark unterschiedlich ausfallen, was sich z.B. am Umfang von Praktika oder der systematischen Verwendung von Praxisaufgaben (wie gezielte Dokumentation) zeigt. Erfahrungen in der eigenen Praxis schließen sich nach Abschluss der Grundqualifizierung an.

Sofern eine Unterteilung in praxisvorbereitende und praxisbegleitende Phase während der Grundqualifizierung erfolgt, lassen sich wiederum zwei Gruppen unterscheiden. Zu berücksichtigen gilt hierbei, dass Umfang und Ausgestaltung beider Phasen je nach örtlichen Gegebenheiten stark unterschiedlich sein können.

Bei Modell 3 werden im Rahmen der praxisvorbereitenden Phase indirekte Praxisanteile (vergleichbar zu Modell 1) durchgeführt, während in der praxisbegleitenden Phase direkte Praxisanteile bereits durch die Aufnahme der eigenen Tagesbetreuung gegeben sind. Auch hier werden beide Lernorte aufeinander bezogen, wobei die konkrete Ausgestaltung wiederum enorm unterschiedlich ausfallen mag.

In Modell 4 erfolgt die Integration des Lernorts Praxis bereits im Rahmen der praxisvorbereitenden Phase durch direkte Praxisanteile wie Praktika und Hospitationen bei Tagespflegestellen oder in der institutionellen Kindertagesbetreuung (vergleichbar Modell 2). In der praxisbegleitenden Phase werden bereits durch Aufnahme der eigenen Tagesbetreuung Praxiserfahrungen in die Grundqualifizierung einbezogen (vergleichbar Modell 3). Tagespflegepersonen, die den Qualifizierungsmodellen 3 und 4 zuzurechnen sind, knüpfen damit sowohl während als auch nach der Grundqualifizierung an die Praxiserfahrungen der eigenen Betreuungspraxis an, so dass ein abrupter Übergang vermieden wird. Anzumerken ist hierbei, dass die Qualifizierungsvorgaben nach Abschluss der Grundqualifizierung (in Bezug auf alle genannten Modelle) nicht flächendeckend einen verpflichtenden Charakter besitzen und besonders stark vom individuellen Kontext der Tagespflegepersonen sowie den Rahmenbedingungen vor Ort abhängig sind. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch die Fachberatungen, denen die Funktion einer kontinuierlichen fachlichen Begleitung der Tagespflegestellen zukommt.

Die dargestellten Grundmodelle ermöglichen einen ersten Überblick der unterschiedlichen Formen von Theorie-Praxis-Verzahnung in der Bundesrepublik. Eine ergänzende breite und verlässliche Datenlage, um anhand konkreter Zahlen vertiefte Einblicke zu vermitteln, steht vor dem Hintergrund der immensen Heterogenität des Feldes bisher noch aus. Erste Anhaltspunkte lassen sich jedoch einer Online-Befragung des DJI vom November 2011 entnehmen. Bei dieser breit angelegten Befragung im Rahmen der Neukonzipierung des Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege beteiligten sich insgesamt 386 Maßnahmenträger und Referentinnen/Referenten, die in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen tätig sind. Ein Teil

der Befragung erfolgte speziell im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung und bezog sich explizit auf die Qualifizierungsphase vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit. Gemäß ihrer Funktion in der Qualifizierung wurde bei der Darstellung der Ergebnisse in die drei Personengruppen

- Vertreter/innen des Bildungsträger und gleichzeitig Referentinnen/Referenten (Gruppe 1)
- Vertreter/innen des Bildungsträgers ohne Referentinnen/Referenten-Tätigkeit (Gruppe 2)
- Referentinnen/Referenten (Gruppe 3)

unterschieden.

Die beiden erstgenannten Personengruppen wurden u.a. nach praktischen Erfahrungen als Voraussetzung zur Tätigkeit als Tagespflegeperson befragt. 46,5% (Gruppe 1) bzw. 43,6% (Gruppe 2) gaben an, dass in den von ihnen durchgeführten Qualifizierungsprogrammen praktische Erfahrungen in der Kindertagespflege oder in der institutionellen Kindertagesbetreuung in Form von Praktika oder Hospitationen keine notwendige Voraussetzung seien, um eine Betreuung als Tagespflegeperson aufzunehmen:²² In Bezug auf die oben unterschiedenen vier Qualifizierungsformen könnte dieses Ergebnis auf eine entsprechende Verbreitung der Qualifizierungsmodelle 1 und 3 hindeuten.

Die Befragung aller drei Gruppen hinsichtlich der ihnen bekannten Modelle zum Erwerb von Praxiserfahrung *vor* Aufnahme einer eigenen Tagespflegetätigkeit erbrachte folgende Bandbreite:

- Pädagogische Ausbildung (alle anerkannten pädagogischen Ausbildungen von Berufsfachschule bis Universität, z.B. Kinderpfleger/innen, Erzieher/innen)
- Pädagogische Tätigkeit/berufliche Erfahrung (einschlägige, längerfristige Erfahrung in pädagogischen Tätigkeitsfeldern, z.B. als Tagespflegeperson, Fachkraft oder Ergänzungskraft in einer Kindertageseinrichtung)
- Hospitation (in verschiedenen Formen der Kindertagesbetreuung, z.B. Kindertagespflege, Krippe, Kindertagesstätte)
- Praktikum (in verschiedenen Formen der Kindertagesbetreuung, z.B. Kindertagespflege, Krippe, Kindertagesstätte)²³
- Private informelle Erfahrung (pädagogische Tätigkeit außerhalb eines institutionellen Rahmens und ohne fachliche Begleitung, z.B. Erziehung eigener Kinder, Babysitting, Au-Pair)
- Andere (hierunter fallen unterschiedliche Aspekte wie informelle Austauschtreffen unter Tagespflegepersonen, aber auch Erfahrungen im Rahmen freiwilliger pädagogischer Tätigkeit in institutionel-

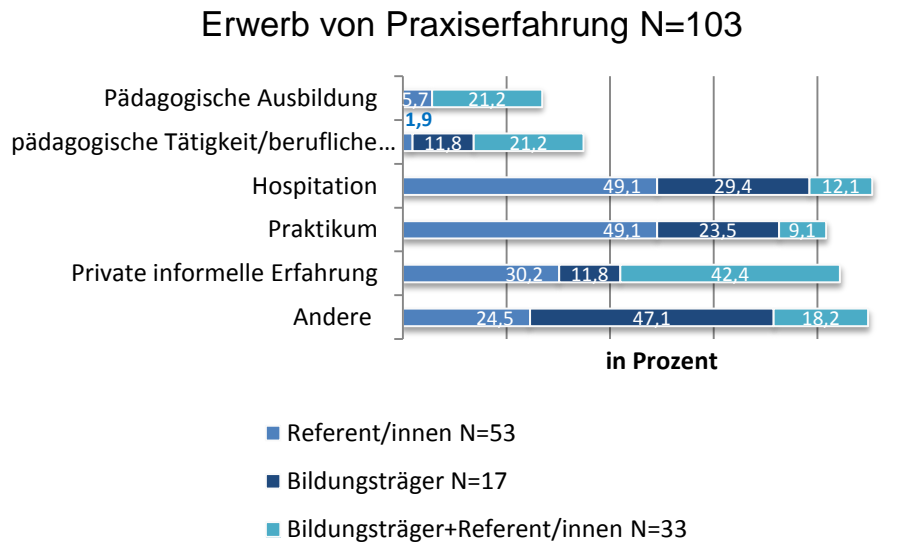
22 Die dargestellten Daten stammen aus den Ergebnissen der DJI-Online-Befragung (2011). Kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege. Berechnung und Darstellung durch das DJI.

23 Die aufgeführten Modelle zum Erwerb von Praxiserfahrung wurden auf Basis offener Fragestellungen generiert. Eine deutliche Abgrenzung der Begriffe „Praktikum“ und „Hospitation“ war aufgrund des unterschiedlichen Antwortverhaltens der Teilnehmenden nicht möglich.

lem Setting und mit fachlicher Anleitung, z.B. im Freiwilligen Sozialen Jahr)

Die Häufigkeit der einzelnen Nennungen verteilte sich gemäß der unterteilten Befragungsgruppen wie folgt (vgl. Abb. 6).

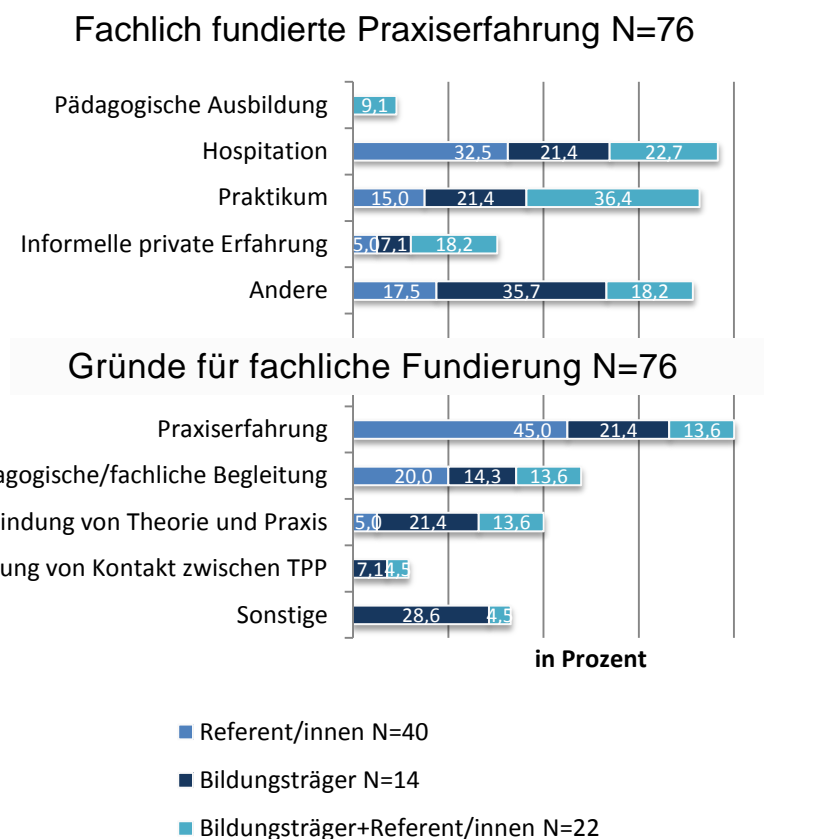
Abbildung 6: Bekannte Modelle zum Erwerb von Praxiserfahrung



Quelle: DJI-Online-Befragung: Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (2011); N=103; Berechnung und Darstellung durch das DJI.

In einem zweiten Schritt wurden die Befragten gebeten, die genannten Modelle zum Erwerb von Praxiserfahrung in Bezug auf Ihre fachliche Fundierung sowie deren Begründung zu bewerten. Hierbei ergab sich folgendes Bild (vgl. Abb. 7)

Abbildung 7: Fachlich fundierte Praxiserfahrung und deren Begründung



Quelle: DJI-Online-Befragung: Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (2011); N=76; Berechnung und Darstellung durch das DJI.

Festzuhalten bleibt, dass Hospitation, Praktikum und private informelle Erfahrung zu den bekanntesten Modellen zum Erwerb von Praxiserfahrung vor Beginn der Tätigkeit als Tagespflegeperson zählen (vgl. Abb. 6). Vor allem Hospitation und Praktika werden dabei als fachlich fundierte Modelle eingeschätzt (vgl. Abb. 7). Die weitere Auswertung ergab, dass eine fachliche Fundierung vor allem dann gegeben erscheint, wenn einerseits Praxiserfahrung ermöglicht und andererseits fachliche Begleitung gewährleistet werden. In diesem Zusammenhang kommt auch der Verbindung von Theorie und Praxis als Grund für fachliche Fundierung eine wichtige Bedeutung zu. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der fehlenden fachlichen Begleitung „informelle private Erfahrung“ als wenig fachlich fundiert eingeschätzt wird. Die positive Bewertung von Praktika und Hospitationen als fachlich fundierte Modelle zum Erwerb von Praxiserfahrung vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit lässt die vorsichtige Vermutung zu, dass sich die beiden Grundmodelle 2 und 4 unter diesem Gesichtspunkt als vorteilhaft erweisen. Hier bedarf es künftig jedoch weitergehender Forschung.

Besondere Aufmerksamkeit verdient darüber hinaus der Punkt „Austausch mit aktiven Kindertagespflegepersonen“ (subsumiert unter „Andere“).

re“). Dieser wird von der Gruppe der Bildungsträger als Modell zum Erwerb von Praxiserfahrung genannt (11,8%) und gleichzeitig als fachlich fundiert eingestuft (21,4%), während ihm die beiden anderen Befragtengruppen keine besondere Bedeutung zumessen. Diese Diskrepanz bedarf künftig weiterer Untersuchung.

Im Hinblick auf die dargestellten Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung bleibt festzuhalten, dass aus den vorliegenden Daten eher vorsichtig zu skizzierende Tendenzen als verbindliche Aussagen (z.B. bezogen auf deren Verbreitung) abzuleiten sind. Die Frage, wie die Notwendigkeit und Ausgestaltung der Integration des Lernorts Praxis in die Grundqualifizierung durch die hierfür Verantwortlichen fachlich eingeschätzt wird, muss an dieser Stelle daher offen bleiben. Ebenso wenig kann die fachliche Präferenz eines oder mehrerer der genannten Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung festgehalten werden. Deren fachliche Bewertung ist daher Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts.

3.3.3 Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung

In Abschnitt 3.2.5 wurden Kriterien formuliert, anhand derer Modelle von Theorie-Praxis-Verzahnung hinsichtlich ihrer Eignung, eine kompetenzorientierte Qualifizierung in der Kindertagespflege zu gewährleisten, bewertet werden können. Bei der In-Bezug-Setzung dieser Kriterien mit den dargestellten Grundmodellen der Theorie-Praxis-Verzahnung sowie den diskutierten Forschungsergebnissen ergeben sich sowohl Anknüpfungspunkte als auch Differenzen. Hierbei ist grundsätzlich hervorzuheben, dass die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Qualifizierungsmodelle mitunter wesentlich ausschlaggebender sein mag als die dargestellten Strukturen der Grundmodelle. Die nachfolgenden Überlegungen sind daher stets unter diesem Vorbehalt zu betrachten.

Ein Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung als kontinuierlichem, wechselseitigem Prozess gegenseitiger Durchdringung, der in das Gesamtkonzept eines zirkulären Bildungsprozesses eingebettet ist, in dessen Zentrum Kompetenzorientierung steht (Kriterium 1), erscheint am ehesten durch die Grundmodelle 2 und 4 realisierbar. Eine vorsichtige Deutung der Befragungsergebnisse lässt jedoch vermuten, dass dieses Grundsatzverständnis insgesamt eher wenig verbreitet ist. In enger Verbindung hierzu stehen die Verknüpfung der Lernorte sowie die Balance zwischen den Lernorten (Kriterien 2 und 3). Auch hier lässt sich auf die Vorteile der Grundmodelle 2 und 4 hinweisen, wobei auch Grundmodell 3 im Kontext der praxisbegleitenden Phase gute Ansatzpunkte zu bieten vermag. In der Realität dürfte in diesem Zusammenhang die konkrete Ausgestaltung der jeweils praktizierten Theorie-Praxis-Verzahnung besonders ins Gewicht fallen, die sich auf institutioneller, personeller oder didaktischer Ebene ebenso widerspiegelt wie in den Rahmenstrukturen. Zweifelsohne bietet Modell 1 hier die geringsten Vorteile, da der Lernort Praxis weder vor noch nach Aufnahme der Tätigkeit als Tagespflegeperson integriert wird.

Insgesamt deuten die Daten der quantitativen Erhebung auf einen überwiegend geringen Umfang der Integration des Lernorts Praxis hin, was hier ein enormes Weiterentwicklungspotential vermuten lässt. Verbindliche Aussagen hierzu sowie zur konkreten Verbindung der unterschiedlichen Lernorte auf institutioneller, personeller oder didaktischer Ebene sind den erhobenen Daten jedoch nicht zu entnehmen. Die große Spannweite bei den Angaben zum zeitlichen Umfang von Praktika/Hospitationen²⁴ deutet hier ebenfalls auf starke Unterschiede hin und unterstreicht damit die grundsätzliche Heterogenität des Feldes.

Ebenso wenig sind auf Basis der Erhebung verbindliche Aussagen zu treffen, die Rückschlüsse auf

- die Orientierung der Theorie-Praxis-Verzahnung an der Zielgruppe und ihren Kontext (Kriterium 4),
- deren Orientierung an Bildungsansätzen der modernen Erwachsenenbildung, insbesondere des nachhaltigen Erwachsenenlernens (Kriterium 5) und
- die damit kompatible Auswahl von Zugängen und Methoden (Kriterium 6)

zulassen. Entsprechende Ansätze werden in der Kindertagespflege zunehmend fachlich diskutiert und spiegeln sich durchaus in der Gestaltung von Qualifizierungsangeboten vieler Bildungsträger wider, die z.B. ihren Internetauftritten zu entnehmen sind. Die Schaffung einer repräsentativen Datengrundlage diesbezüglich sowie eine damit verbundene Evaluation einzelner Bildungskonzepte und methodischer Ansätze steht jedoch noch aus und stellt somit eine wichtige künftige Aufgabe dar.

In engem Zusammenhang hierzu stehen die Evaluation von Kompetenzentwicklung sowie die Sicherung von Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen (Kriterium 7), wofür ebenfalls ein enormer Forschungs- und Erschließungsbedarf besteht.

Die aktuelle Datenlage in der Bundesrepublik ist damit insgesamt als unzureichend einzuschätzen. Zwar existiert eine nicht geringe Anzahl an Darstellungen von Modellprojekten unter verschiedensten Aspekten, die konkrete Thematisierung von Theorie-Praxis-Verzahnung bleibt jedoch meist außen vor.

Die skizzierten vier Grundmodelle in der Qualifizierung beziehen sich eher auf übergreifende Strukturen und vermögen daher bezüglich der Kriterien 4 bis 7 eher erste Anhaltspunkte als klaren Aufschluss zu geben. Dabei stellt sich die Frage, in welchen der Modellstrukturen Ansätze des modernen Erwachsenenlernens unter adäquater Berücksichtigung der Zielgruppe sowie unter Einsatz entsprechender Zugänge und Methoden am ehesten umgesetzt werden können. Darüber hinaus erscheint von Belang, welches Modell die besten Chancen einer Überprüfung der zu entwickelnden Kompetenzen sowie deren nachhaltigen Sicherung bietet.

24 Bei der Online-Befragung des DJI im Rahmen des in Erarbeitung begriffenen kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege lag die Spannweite zwischen 0 und 480 Stunden Praktikumsumfang ohne signifikante Akkumulation hinsichtlich einer bestimmten Stundenzahl.

Ein Großteil wichtiger Aspekte lässt sich sicherlich nicht in unmittelbare Abhängigkeit zu einem oder mehreren der Grundmodelle bringen. So sind beispielweise die in Kriterium 4 thematisierte Schaffung einer vertrauensvollen Gruppenatmosphäre oder die unter Kriterium 5 subsumierte Anknüpfung biografischer Kontexte unabhängig vom jeweiligen Grundmodell zu realisieren. Die Entwicklung reflexiver und selbstreflexiver Kompetenzen kann jedoch nur bedingt in einem theoretisch ausgerichteten Setting gewährleistet werden. Sofern keine praktischen Erfahrungen im Rahmen von Praktika/Hospitationen oder des eigenen Betreuungsalltags gegeben sind, fehlt eine ausreichende Anknüpfungsbasis für selbstreflexive Prozesse, z.B. hinsichtlich der eigenen Belastbarkeit oder des unmittelbaren Betreuungsalltags. Bestimmte Erfahrungen können nur erlebt und nicht vermittelt werden. Modell 1 bietet hierzu keine Möglichkeit, während die Modelle 2, 3 und 4 hierzu in unterschiedlichem Maße Gelegenheit bieten. Die Modelle 2 und 4 integrieren den Lernort Praxis sowohl in „fremder“ Praxis (d.h. Praktika/Hospitationen bei Tagespflegestellen oder Kindertagesstätten) als auch hinsichtlich der eigenen Betreuungspraxis (bei Modell 2 allerdings erst nach Abschluss der Grundqualifizierung). Modell 3 hingegen verzichtet auf „fremde“ Praxis und legt den Fokus stattdessen auf intensive fachliche Begleitung während der eigenen Praxis. Zunächst liegt die Vermutung nahe, dass eine Kombination unterschiedlicher Praxislernorte ein breiteres Lernfeld ermöglicht als die Fokussierung auf ausschließlich einen Praxislernort, was für die Einbindung von Praktika/Hospitationen (im Sinne „fremder“ Betreuungspraxis) und der Praxisbegleitung bei Aufnahme (im Sinne „eigener“ Betreuungspraxis) spräche. Allerdings liegen hierzu keine gesicherten Ergebnisse vor. Zwar deuten die dargestellten Befragungsergebnisse auf eine Verbreitung der Modelle 1 und 3 hin, eine grundsätzliche Eignung dieser Qualifizierungsstrukturen unter fachlichen Gesichtspunkten kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden und erscheint unter den oben angestellten Überlegungen nicht ohne Zweifel.

Als vorläufiges Zwischenfazit ist somit folgendes festzuhalten: Auf Basis internationaler Forschungsergebnisse können Bewertungskriterien hinsichtlich einer kompetenzorientiert gestalteten Theorie-Praxis-Verzahnung formuliert werden. Es lassen sich jedoch kaum verlässliche Aussagen treffen, inwiefern diesen im Kontext der aktuellen Qualifizierungssituation in der Bundesrepublik Rechnung getragen wird. Die vorhandene Datenlage deutet eher auf eine unzureichende Realisierung der genannten Kriterien hin.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit Impulsen, die besonders aus der Betrachtung von Qualifizierung in der Tagespflege im internationalen Vergleich gewonnen werden können (vgl. Abschnitt 3.4).

3.4 Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen im internationalen Vergleich

3.4.1 Tagespflege im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich fällt der vergleichsweise geringe Qualifizierungsgrad, der generell mit der Wahrnehmung von Kindertagespflege in der Öffentlichkeit verknüpft ist, auf (vgl. Stratham/Mooney 2003, S.18). Oberhuemer et al. (2010, S. 503f.) zufolge ist die Kindertagespflege, trotz vieler und verstärkter Bemühungen hier positive Veränderungen herbeizuführen und adäquate fachliche Standards zu setzen, länderintern und länderübergreifend betrachtet weiterhin durch extreme Heterogenität gekennzeichnet. Die Bandbreite der Voraussetzungen für die Tätigkeit als Tagespflegeperson erstreckt sich hier von keiner spezifischen Qualifizierung bis hin zu mehrjährigen Ausbildungen in der Frühpädagogik (ebd.). Renck Jalongo et al. (2004, S. 146) empfehlen im Kontext ihrer Formulierung einer globalen Perspektive für eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinkindern eine Qualifikationsphase von zwei Jahren als Mindeststandard.

Im Zuge der Implementation von Qualifikationsrahmen auf unterschiedlichen Ebenen haben die vergangenen Jahre in einigen Ländern zu großen Veränderungen mit mehr oder minder erfolgreichen Konsequenzen geführt. Die wichtigsten Aspekte, denen eine Art Vorbildcharakter zukommt, werden im Folgenden unter dem Blickwinkel von kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung dargestellt²⁵.

3.4.2 Aspekte vorbildhafter kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung im internationalen Vergleich

Einen auf struktureller Ebene gesehenen wichtigen Punkt bildet zunächst die Integration der Qualifizierung zu Tagespflegeperson in den jeweiligen nationalen frühpädagogischen Qualifizierungsrahmen, wie er beispielweise in England, Finnland oder Neuseeland praktiziert wird. Hierbei existieren unterschiedliche Modelle, die – wie in England²⁶ - zumindest die Anschluss-

25 Der anhaltenden Dynamik des Feldes hinkt die Diskussion in den Fachveröffentlichungen aktuell meist hinterher, was sich nicht selten in bereits überholten Daten bemerkbar macht. Für die nachfolgende Darstellung wurden dabei stets ergänzend zur Fachliteratur die Homepages der zuständigen Ministerien und Bildungsträger in den jeweils benannten Ländern berücksichtigt. Diese werden zur Gewährleistung einer besseren Übersichtlichkeit jeweils in entsprechenden Fußnoten ausgewiesen.

26 Eine übersichtliche Darstellung des durchlässigen englischen Qualifizierungsrahmens unter Berücksichtigung der Kindertagespflege bietet Hevey (2009, S. 196ff.) sowie das unter www.ncma.org.uk/training/qualifications/level_3_diploma.aspx (17.12.2011) abrufbare Schau-

fähigkeit an frühpädagogische Ausbildungen gewährleisten oder - wie in Finnland²⁷ und Neuseeland²⁸ - sogar gemeinsame Qualifizierungswege anbieten, bei denen am Ende die Wahl verschiedener Berufsfelder in der Frühpädagogik ebenso offensteht wie die Weiterqualifizierung für übergreifende oder leitende Tätigkeiten. Als weitere Besonderheit wird in Finnland der Qualifizierungsprozess bezogen auf Inhalt und Dauer eng an den Kompetenzen und Vorerfahrungen der angehenden Tagespflegepersonen orientiert, so dass im Rahmen des für 150-250 UE angesetzten Curriculums individuelle Lehr-Lernpläne realisiert werden können (vgl. Oberhuemer et al. 2010, S.139, Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] 2006, S. 322).²⁹

Die Verortung von Kindertagespflege im Qualifizierungsrahmen der Frühpädagogik findet ihre Entsprechung in der Praxis oftmals in einer Zusammenfassung aller frühpädagogischen Betreuungsangebote innerhalb eines kommunalen Gesamtsystems. In Neuseeland erfolgte die entsprechende gesetzliche Grundlage 2008 und wurde durch ein für alle Bereiche der Frühpädagogik verbindliches Curriculum sowie den Begriffswechsel von „family day care“ zu „homebased early childhood education“ verdeutlicht, u.a. mit der Konsequenz eines enormen Anstiegs der angebotenen Betreuungsplätze (vgl. Duncan et al. 2008, S. 1).³⁰ Als vorbildhaft gilt zudem das finnische Modell, das als Besonderheit eine überwiegende Festanstellung von Tagespflegepersonen auf kommunaler Ebene parallel zum Personal von Kindertageseinrichtungen aufweist, womit eine institutionelle

bild der National Childminding Association. Während das englische Modell in deutschen Veröffentlichungen (z.B. bei Krings [2009, S. 109ff.]; Hahn [2005]) als vorbildlich gelobt wird, erscheinen die Bewertungen in England selbst keineswegs durchweg positiv (so z.B. Owen/Haynes [2010, S. 199ff.]). Tickell (2011, S. 45) bemängelt explizit die Unübersichtlichkeit des Qualifizierungssystems sowie das Fehlen klarer Strukturen zur beruflichen Weiterqualifizierung und Karriereplanung. Für eine Darstellung aktueller Forschungsergebnisse zur Kindertagespflege in England sei außerdem der Survey von Fauth et al. (2010) empfohlen.

27 Die Homepage des Finnish National Board of Education bietet unter www.oph.fi/english (17.12.2011) eine Vielzahl an Anregungen, u.a. können detaillierte Qualifizierungsrichtlinien zur Kindertagespflege (inklusive eines Kompetenzprofils, 2009) sowie die Broschüre *Qualifications in humanities and education* (2011) heruntergeladen werden.

28 Informationen bieten hierzu die Homepages des New Zealand Ministry of Education unter www.lead.ece.govt.nz (18.12.2011) sowie die Homepage von Open Polytechnic, eines der wichtigsten Qualifizierungsträger Neuseelands, unter www.openpolytechnic.ac.nz (18.12.2011). Eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung des Qualifizierungssystems der Kindertagespflege in Neuseeland bieten u.a. White (2005, S. 5ff.) sowie Everiss/Dalli (2003, S. 59ff.)

29 Hinsichtlich Kompetenzorientierung kommt Finnland ohnehin eine Vorreiterrolle zu, da hier die Realisierung kompetenzorientierter Qualifizierungsrahmen für viele Branchen schon vergleichsweise weit fortgeschritten ist. Einen eindrucksvollen Überblick hierzu bietet die Broschüre *„Competence based qualifications“* (2011), die gemeinsam mit speziellen Veröffentlichungen zur Frühpädagogik auf der Homepage des Finnish Board of Education unter www.oph.fi/english/sources_of_information/publications/brochures (17.12.2011) heruntergeladen werden kann

30 Eine übersichtliche Darstellung des Te Whariki Curriculums, das aufgrund seines holistischen Ansatzes international Vorbildcharakter genießt, bietet u.a. Waller (2009, S. 74f.)

Verknüpfung erreicht wird (vgl. Oberhuemer et al 2010, S. 139; OECD 2006, S. 318). Berührungspunkte zwischen institutioneller Betreuung und Kindertagespflege können im Kontext solcher Vernetzungsstrategien enorm verringert werden, was sich nicht zuletzt für die zu betreuenden Kinder und ihre Familien positiv auswirken vermag. Moss (2003, S. 237) zufolge stellt daher diese Form der Vernetzung einen bedeutenden Aspekt der Professionalisierung von Kindertagespflege dar, der durch Kooperation und Zusammenschlüsse von Tagespflegepersonen untereinander ergänzt werden sollte. Offene Treffs für Kindertagespflegepersonen sowie Ansätze von Peer-to-Peer Beratung (z.B. kollegiale Supervision) nehmen daher in einigen Ländern (auch wenn teilweise wie in Schweden aus strukturellen Kürzungen heraus entstanden) einen wichtigen Stellenwert ein, mit denen zunehmend positive Erfahrungen berichtet werden (vgl. Karlsson 2003, S. 150, S. 160).

Im Kontext der Theorie-Praxis-Verzahnung im Qualifizierungsprozess stellen die geschilderten Vernetzungsformen eine wichtige Basis dar, auf die bei der Realisierung von Praktika zurückgegriffen werden kann. Diese werden landesspezifisch in sehr unterschiedlicher Art und Weise eingefordert. So erfolgen Praktika beispielweise in Österreich bei speziell ausgebildeten Praktikumsstagesmüttern/-vätern.³¹

Grundsätzlich bleibt jedoch festzuhalten, dass Theorie-Praxis-Verzahnung meist einen untergeordneten Stellenwert einnimmt und im Zuge von Professionalisierungstendenzen bisher oftmals eine oberflächliche Aufmerksamkeit erfährt. Trotz Praktika als festen Bestandteilen der Qualifizierung (meist in einem Zeitrahmen von mehreren Wochen) ist eine systematische Thematisierung des Lernorts Praxis nicht zu beobachten. Noch weniger finden sich konkrete Hinweise, die über eine gezielte Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte Aufschluss geben. Abhängig auch von landesspezifischen Besonderheiten finden sich Hinweise auf den verstärkten Einsatz von Ansätzen wie Mentoring (vgl. Everiss/Dalli 2003, S. 73) oder der Bezug zu den oben erwähnten Peer-to-Peer Ansätzen (vgl. Karlsson 2003, S. 150, 160). Neuseeland bietet, als vergleichsweise schwach besiedeltes Flächenland, das Modell der „visiting teachers“, die im Kontext einer schwerpunktmäßig über Neue Medien gestalteten Qualifizierung den persönlichen Kontakt gewährleisten³². Dem vielseitigen Einsatz Neuer Medien (z.B. Distance Learning via Internet oder Telefon) kommt insgesamt eine wichtige und stetig wachsende Rolle zu, da die Selbststeuerung von Lehr-Lernprozessen darüber meist besonders gut gewährleistet werden kann. Allerdings gilt es hier Zugangsbarrieren, die einzelne Gruppen aus diesen Qualifizierungsprozessen ausschließen könnten, auszuräumen und der Gefahr einer Isolation von Tagespflegepersonen vorzubeugen (vgl. Tickell 2010,

31 Alle wichtigen Informationen zur Kindertagespflege inklusive des Qualifikationscurriculums bietet die Homepage des österreichischen Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (bmwfj) unter www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Seiten/Tagesmütter-väter-Ausbildung.aspx (17.12.2011).

32 Eine aktuelle und aufschlussreiche Studie zur Rolle des „visiting teacher“ in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen liefern Duncan et al. (2008).

S.44). Die Tendenz zum Ersatz von Face-to-Face Kontakten im Rahmen der Qualifizierung, wie sie sich beispielsweise in England beobachten lässt, ist daher durchaus kritisch zu beurteilen.

Hinsichtlich der konkreten Ansätze zur theoriegestützten Praxisreflexion und deren methodischer Ausgestaltung finden sich ansonsten kaum Aussagen. Eine Verknüpfung von speziellen Aufgaben mit den jeweiligen Praktika im Sinne von „Praxisbrücken“ (z.B. Planung, Absprache, Durchführung eigenständiger Aktivitäten mit den Kindern) ist lediglich im Österreichischen Curriculum festgelegt (BMWi 2011, S. 12).

Beim Versuch der differenzierten Betrachtung von praxisvorbereitender und praxisbegleitender Qualifizierungsphase wird deutlich, dass konkrete Praxiserfahrung in vielen Ländern häufig auf die Phase der praxisbegleitenden Qualifizierung beschränkt bleibt (z.B. in England), in einzelnen Ländern jedoch hoher Wert auf Praktika im Vorfeld gelegt wird (z.B. mindestens 80 UE in Österreich). In diesem Zusammenhang betonen Renck Jalongo et al. (2004, S. 146) besonders die Notwendigkeit einer fundierten Basis vor Eintritt in das Arbeitsfeld und bewerten Ansätze praxisbegleitender Qualifizierung als wichtige Ergänzung, keinesfalls jedoch als ausreichenden Ersatz.

3.4.3 Internationale Tendenzen als Impulse für die Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Qualifizierung von Tagespflegepersonen in Deutschland

Die Professionalisierungsansätze der letzten Jahre haben in Deutschland mit Sicherheit zu Qualitätsverbesserungen beigetragen, dennoch machen die vorausgegangenen Darstellungen deutlich, dass der Anschluss an internationale Vorreiterstaaten noch nicht realisiert wurde. Vor allem in struktureller Hinsicht fällt auf, dass Kindertagespflege in der Bundesrepublik weiterhin in der frühpädagogischen Fachdiskussion außen vor bleibt, während sie anderenorts einen festen Bestandteil davon bildet. Eng verbunden hiermit erscheinen Vernetzungsprozesse, die in vielerlei Hinsicht zu einer Verbesserung der Situation der vernetzten Akteure/innen selbst und nicht zuletzt der betreuten Kinder und ihrer Familien genutzt werden können. Diese reichen beispielweise von der Ermöglichung von Praktika über kollegialen fachlichen Austausch bis hin zu kollektiven Prozessen zur Stärkung der gesellschaftlichen Anerkennung von Kindertagespflege. In Deutschland erscheinen Vernetzungsprozesse stark abhängig von lokalen Gegebenheiten, so dass gut funktionierende Modellprojekte³³ ebenso die Kindertagespflegelandschaft prägen wie die parallele Entwicklung von Betreuungsstrukturen ohne jegliche Berührungspunkte und unter großen beiderseitigen

33 Einen guten Überblick hierzu liefert die Expertise „Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ (2006) im Auftrag der Bertelsmannstiftung, abrufbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18716__2.pdf (18.12.2011). Informationen zum hessischen Modellprojekt „Tagespflege in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen (TaKKT) bietet die Homepage des Hessischen Kindertagespflegebüros unter www.hessisches-kindertagespflegebuero.de (18.12.2011).

Vorbehalten zwischen institutioneller Betreuung und Kindertagespflege (vgl. Jurczyk/Heitkötter 2007, S. 22). Hier weisen die internationalen Tendenzen eindeutig in die Richtung der Integration aller Bereiche frühpädagogischer Angebote innerhalb eines Gesamtsystems auf Basis eines gemeinsamen Qualifizierungsrahmens. Die damit einhergehende Aufwertung der Kindertagespflege erfolgt in diesem Zusammenhang mit der deutlichen Steigerung der Anforderungen in der Qualifizierung und einer Verlängerung deren Dauer (inklusive der festgelegten Zeiträume für Praktika). Für die Ausgestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung zeichnen sich Impulse zur Empfehlung individualisierter Qualifizierungsansätze (z.B. Vor-Ort Beratung, Mentoring) ergänzt durch unterschiedliche Formen von Peer-to-Peer Ansätzen ab.³⁴ Parallel wird die Tendenz zu selbstgesteuerten Lehr-Lernprozessen unter verstärkter Nutzung der Neuen Medien deutlich erkennbar. Damit werden bereits wichtige Aspekte der in Abschnitt 3.2.5 aufgestellten Kriterien (vor allem betreffend der Kriterien Nr. 4, 5 und 6) realisiert. Vergleichsweise wenig Impulse ergeben sich hinsichtlich der Kriterien zum Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung als Ausgangsbasis kompetenzorientierter Bildungsprozesse, zur Fokussierung des Lernorts Praxis sowie dessen Verknüpfung mit alternativen Lernorten (Kriterien Nr. 1, 2 und 3). Diesbezüglich kann nicht abschließend beurteilt werden, ob lediglich die Darstellung dieser Qualifizierungsanteile in den Veröffentlichungen wenig Aussagekraft besitzt³⁵ oder hier ein generelles Defizit vorhanden ist, so dass eine intensiviertere Forschung an dieser Stelle empfehlenswert erscheint. Keinerlei Hinweise waren darüber hinaus in Bezug zur Evaluation der erworbenen Kompetenzen und deren nachhaltiger Sicherung zu finden (vgl. Kriterium 7). Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Situation der Bundesrepublik durchaus vergleichbar mit anderen Ländern ist und die Entwicklung adäquater Messinstrumente und Mechanismen insgesamt noch am Anfang steht.

Insgesamt lassen sich somit aus der Betrachtung der internationalen Ebene durchaus wichtige Impulse für die Gestaltung der Qualifizierung in Deutschland gewinnen. Im Hinblick auf die in Abschnitt 3.3.2 diskutierten Grundmodelle von Theorie-Praxis-Verzahnung ist auch international eine große Heterogenität zu verzeichnen, wobei Praktika vor Beginn einer eigenen Betreuungstätigkeit als Tagespflegeperson durchaus ein wichtiger Stel-

34 Hinweise und Ideen hierzu bezogen auf die Bundesrepublik finden sich bei Weiß (2006, S. 8f) sowie bei der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2009, S. 12). Empfehlenswert ist darüber hinaus der Ratgeber „Kollegiale Beratung unter fachlicher Anleitung in der Kindertagespflege“ von Bianka Reichardt, abrufbar unter: <http://www.familienmitzukunft.de> (09.02.2012).

35 Zu einer vergleichbaren Beobachtung gelangen Keil/Pasternack (2010, S. 116f.) bei der Bewertung frühpädagogischer Ausbildungsprogramme in der Bundesrepublik hinsichtlich ihrer Theorie-Praxis-Verflechtung. „Praktika werden in den ausgewerteten Dokumenten nur ausnahmsweise erwähnt – aber nicht, weil sie nur ausnahmsweise vorkommen, sondern weil sie selbstverständlich sind. (...) Ebenso wird die Vielfalt der möglichen Maßnahmen zur Theorie-Praxis-Verflechtung in den von uns analysierten Texten nicht annähernd deutlich. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dies dem Charakter der Textsorten geschuldet ist oder aber deutlichere Darstellungen denkbar und wünschenswert wären“ (ebd.).

lenwert zukommt, der jedoch nicht durchgängig mit der hohen Bedeutung fachlicher Begleitung nach Aufnahme der eigenen Betreuungspraxis gleichgestellt wird. Tendenzen zeichnen sich auch hier in einer Bevorzugung des Modells 4 ab (bzw. unter entsprechender Gewährleistung einer intensiven fachlichen Begleitung nach Abschluss der Grundqualifizierung auch des Modells 2).

4 Qualitative Recherche unter Expertinnen³⁶

Die nachfolgend dargestellte qualitative Recherche ergänzt die in den vorherigen Abschnitten diskutierten Ergebnisse in Bezug zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der kompetenzorientierten Grundqualifizierung zur Tagespflegeperson. Sie ist als erster Schritt zu verstehen, die Konturen der in den Abschnitten 3.2 bis 3.4 konstatierten Forschungslücke im Hinblick auf die Integration des Lernorts Praxis in der praxisvorbereitenden Phase deutlicher zu skizzieren. Damit steht sie in Ergänzung zu den in Abschnitt 3.3 dargestellten Ergebnissen der quantitativ ausgerichteten Online-Befragung des DJI vom Herbst 2011.³⁷ Ziel ihrer explorativen Ausrichtung ist es, einen ersten Einblick in diese bisherige „Blackbox“ zu ermöglichen und besonders relevante Themenbereiche herauszuarbeiten.

4.1 Ansatz und Aufbau der qualitativen Recherche

Als geeigneter Ansatz für diese Zielsetzung wurde die Durchführung von Interviews mit Expertinnen ausgewählt.³⁸ Meuser/Nagel (2009, S. 470) definieren den Expertenbegriff wie folgt:

„Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass als Experte angesprochen wird:

- wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung
- und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Sozialsagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt.“

36 Es handelte sich hierbei ausschließlich um Frauen, so dass im Folgenden weibliche Bezeichnungen verwendet werden

37 Die Ergebnisse der Befragung werden nicht gesondert veröffentlicht, sondern fließen themenspezifisch in Expertisen sowie die Ausarbeitung des Kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege mit ein (vgl. Abschnitt 3.3.2)

38 Zur konzeptionellen und methodischen Grundlage von Expertinnen/Experten-Interviews sei an dieser Stelle auf die wegweisenden Veröffentlichungen von Meuser/Nagel (2009) sowie Gläser/Laudel (2009) verwiesen.

Demzufolge sind Expertinnen sowohl Funktionsträgerinnen als auch aktive Partizipantinnen (ebd., S. 469). Die ihnen spezifischen Zugänge zu einem großen Wissenspool erschienen besonders geeignet, der genannten Zielsetzung angemessen Rechnung zu tragen. Bei der Auswahl der Expertinnen wurde darauf geachtet, Interviewpartnerinnen aus unterschiedlichen Bundesländern zu gewinnen. Sofern dies im Rahmen der vorgeschalteten Internetrecherche auf den Homepages der jeweiligen Organisationen recherchiert werden konnte, bildeten darüber hinaus die jeweiligen didaktisch-methodischen Ansätze der Qualifizierung vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Verzahnung ein wichtiges Auswahlkriterium. Somit sollte eine möglichst große Breite verschiedener Qualifizierungsmodelle erfasst werden.

Im Vorfeld erhielten die Expertinnen eine Interviewanfrage per Mail mit allen wichtigen Informationen. Im Anschluss erfolgte eine persönliche Kontaktaufnahme per Telefon zur Abklärung eventuell offener Fragen sowie zur Terminvereinbarung. Die Telefoninterviews wurden im November 2011 mit insgesamt acht Expertinnen im Bereich Kindertagespflege geführt und dauerten zwischen 40 und 70 Minuten. Eine der acht befragten Expertinnen stammte aus Österreich und wurde zum dortigen Qualifizierungssystem interviewt. Die Interviews konnten mit allen angefragten Expertinnen durchgeführt werden. Insgesamt wurden eine hohe Kooperationsbereitschaft sowie ein großes Interesse an der Weiterentwicklung des Feldes Kindertagespflege deutlich.

Gegen Ende der Interviews wurden die Expertinnen gebeten, weitere Aspekte zu thematisieren, die ihrer Einschätzung nach bei der anstehenden Neukonzipierung der Grundqualifizierung zur Kindertagespflegeperson Berücksichtigung finden sollten. Hieraus konnte eine große thematische Fülle weiterer Ansatzpunkte und künftiger Herausforderungen generiert werden, die in weiterführenden Kontexten außerhalb der vorliegenden Expertise bearbeitet werden.

Die Interviews erfolgten leitfadengestützt (vgl. Leitfaden im Anhang), wobei jeweils eine interviewspezifische Anpassung der formulierten Themenkomplexe vorgenommen wurde. Eine chronologische Vorgehensweise wurde vor dem explorativen Hintergrund mit dem Ziel, möglichst den kompletten Facettenreichtum des skizzierten Themenfeldes zu erfassen, dort zurückgestellt, wo sich neue Aspekte und Anschlusspunkte während des Interviews erschlossen. Eine Vergleichbarkeit der Interviews wurde durch die Bearbeitung aller Fragenkomplexe gewährleistet.³⁹

39 Die Konstruktion des verwendeten Leitfadens bezieht sich vorwiegend auf die Überlegungen von Gläser/Laudel (2009, S. 142ff.) als theoretischer Basis.

Die Interviews wurden per Telefon⁴⁰ durchgeführt und mit Einverständnis der befragten Expertinnen aufgezeichnet. Die Auswertung orientierte sich am Ansatz der Schnellerfassung qualitativer Telefoninterviews nach Sobo et al. (2003), wobei dem Themenfeld Kindertagespflege entsprechende Modifizierungen vorgenommen wurden.⁴¹

4.2 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Recherche

4.2.1 Aufgabenfelder der befragten Expertinnen

Die Aufgabenfelder der befragten Expertinnen gestalteten sich äußerst unterschiedlich, wobei in der bisherigen Berufslaufbahn in der Regel Erfahrungen bei der unmittelbaren Gestaltung der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen gegeben waren. Aktuell zeichnete sich bei den meisten Interviewpartnerinnen ein schwerpunktmäßiger Anteil an übergeordneten Aufgaben in den Bereichen Organisation und Kooperation ab, wobei durchweg die Tendenz zu erkennen war, eine enge Verbindung zur Qualifizierungsarbeit aufrecht zu erhalten oder einzelne Bausteine persönlich zu vermitteln. Zwei der befragten Expertinnen waren unmittelbar in die Vor- und Nachbereitung von Praktika bzw. deren Begleitung an den Praxisstellen involviert. In Anknüpfung an die Kategorisierung der einzelnen Befragtengruppen im Kontext der quantitativ ausgerichteten Online-Befragung lassen sich die Expertinnen der qualitativen Recherche den Gruppen

- Bildungsträger sowie
- Bildungsträger und gleichzeitig Referentinnen/Referenten

zuordnen. Von der Einbindung von Expertinnen/Experten in ihrer ausschließlichen Funktion als Referentinnen/Referenten wurde abgesehen, da sie im Vergleich zu den beiden genannten Personengruppen in der Regel über wenig Einsicht in strukturelle Belange verfügen.

4.2.2 Praktizierte Konzepte der Grundqualifizierung in den Aufgabenfeldern der befragten Expertinnen

Im Rahmen der Interviews spiegelte sich die Heterogenität des Feldes Kindertagespflege deutlich wider. Als Gemeinsamkeit ließ sich für die Bundes-

40 Eine empfehlenswerte Auseinandersetzung mit Telefoninterviews als methodischem Ansatz mit qualitativer Ausrichtung bieten die Veröffentlichungen von Holt (2010), Stephens (2007) sowie von Carr/Worth (2001).

41 Der Ansatz bei Sobo et al. (2003) „Rapid assessment with qualitative telephone interviews: lessons from an evaluation of California’s Healthy Families Program & Med-Cal for Children“ kommt ursprünglich aus dem medizinischen Bereich, erwies sich von seiner Grundsatzkonstruktion und Vorgehensweise jedoch für die hier dargestellten Zwecke als sehr geeignet.

republik zweifelsohne eine Orientierung am DJI Curriculum erkennen, wobei hier stark unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, Anpassungen oder Erweiterungen deutlich wurden. So bewegte sich die Dauer der Grundqualifizierung zwischen insgesamt 160 UE (in Ausnahmefällen 80 UE) und 640 UE und umfasste Zeiträume zwischen acht Wochen und zwei Jahren:⁴² Die Angebotsform der Qualifizierung variierte zwischen berufsbegleitenden Blockveranstaltungen oder Abendveranstaltungen in unterschiedlichen Abständen sowie Vollzeitmaßnahmen. Auch in der Aufsplittung in praxisvorbereitende und praxisbegleitende Phase ergaben sich enorme Unterschiede. Hier lagen die Extreme zwischen 30 UE und 640 UE als Phase, die der Betreuung des ersten Tagespflegekindes vorgeschaltet war. Die praxisbegleitende Phase variierte bezogen auf die Grundqualifizierung entsprechend zwischen 0 und 130 UE, wobei alle befragten Expertinnen auf praxisbegleitende Angebote nach Abschluss der Grundqualifizierung hinwiesen. Teilweise erfolgte eine weitere Differenzierung des Qualifizierungsumfangs, sofern bis zu drei bzw. mehr als drei Kinder betreut werden sollten. Darüber hinaus ließen sich bezüglich der verwendeten methodisch-didaktischen Ansätze große Unterschiede feststellen. So war auch hier eine Bandbreite von eher klassisch ausgerichteten Unterrichtssettings über eine intensive Verwendung aktivierender Konzepte bis hin zu stark reflexive Fähigkeiten fokussierenden Ansätzen (z.B. Videosupervision) zu verzeichnen.

4.2.3 Integration des Lernorts Praxis in die praxisvorbereitende Phase

Auch hinsichtlich des Stellenwerts und der Integration des Lernorts Praxis in der praxisvorbereitenden Phase setzte sich der uneinheitliche Eindruck fort. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse und Anregungen aus den geführten Interviews hinsichtlich einer kompetenzorientierten Gestaltung direkter Praxisanteile in der praxisvorbereitenden Phase dargestellt. Die Ergebnissicherung orientiert sich dabei nicht vorrangig an der Chronologie des verwendeten Leitfadens (siehe Anhang), sondern vielmehr an der Darstellung thematischer Schwerpunkte, die sich im Rahmen des Auswertungsprozesses als zentral herauskristallisierten.

4.2.3.1 Die fachliche Bewertung des Lernorts Praxis

Hinsichtlich der fachlichen Bewertung des Lernorts Praxis für die praxisvorbereitende Phase erschien die Spannweite der unterschiedlichen Einschätzungen besonders ausgeprägt. Zwar bestand bei allen Interviewpartnerinnen ein Konsens hinsichtlich der grundsätzlichen Notwendigkeit von Qualifizierungsanteilen am Lernort Praxis, allerdings gingen hinsichtlich des

42 Hierbei ist anzumerken, dass die mit 640 UE umfassendste Qualifizierung lediglich einen Zeitraum von 4 Monaten beanspruchte, da sie in Vollzeit durchgeführt wird. Berufsbegleitende Qualifizierungen dauerten teilweise länger. Ein Zusammenhang zwischen Gesamt UE und Qualifizierungszeitraum besteht daher nur bedingt.

hierfür geeigneten Zeitpunkts die Einschätzungen enorm auseinander. So wurde der Lernort Praxis aus fachlichen Erwägungen

- grundsätzlich nicht,
- lediglich auf freiwilliger Basis oder
- verpflichtend in äußerst unterschiedlichem Maße (zwischen 25 und 160 Stunden)

in die praxisvorbereitende Qualifizierungsphase eingebunden.⁴³

Als Begründungslinien ließen sich schwerpunktmäßig zwei Aspekte erkennen. Argumentiert wurde zum einen unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten, dass Kindern in der Altersgruppe unter drei Jahren das Hinzukommen und Weggehen von Praktikantinnen/Praktikanten als Bezugspersonen nicht angemessen verständlich gemacht werden könne und eher einen schädlichen Einfluss auf deren Entwicklung ausübe. Auf Praktika sollte daher (ebenso wie in institutionellen Betreuungsformen für Kinder unter drei Jahren) komplett verzichtet werden.

„Ich sehe es für eine Tagespflegeperson, die Kinder im eigenen Haushalt betreut, für sehr schwierig an, jemanden über einen längeren Zeitraum hospitieren zu lassen. Das bringt den Alltag völlig durcheinander und für die Kinder ist es kein Vergnügen. Das ist der Punkt, der mich am meisten stört einfach. Dann bringt es den angehenden Tagesmüttern eigentlich nichts, wenn die eine Woche lang diesen Tagesablauf beobachten, aber mit den Kinder nicht viel anfangen können, weil die Kinder das nicht wollen und es auch die Bindung einfach extrem stört und wir im Prinzip ja unser eigenes Bindungskonzept außer Gefecht setzen“ (Interview 01).

Andere Interviewpartnerinnen hielten Praktika vor allem unter den gegebenen Rahmenbedingungen für schwierig mit bindungstheoretischen Aspekten vereinbar.

„Wir tun uns aufgrund der bestehenden Rahmenbedingungen schwer, weil es in diesem Alter darum gehen muss, dass für Kinder verlässliche Beziehungen angebahnt und aufrecht erhalten werden sollen (...) wir sind sehr darauf bedacht, dass der Alltag der Kinder respektiert wird und nicht allzu viele Irritationen kommen“ (Interview 08).

Favorisiert wurden hier entsprechend vergütete Langzeitpraktika für angehende Tagespflegepersonen von mindestens 6 Monaten bis zu einem Jahr.

Andere Interviewpartnerinnen wiederum äußerten keine Bedenken hinsichtlich der Vereinbarkeit von Praktika und bindungstheoretischen Gesichtspunkten. Sie hoben u.a. auf die Familienähnlichkeit der Betreuungsform ab und wiesen darauf hin, dass es in Familien auch Alltag sei, dass Besuch vorbeikomme. Allerdings betonten sie die Notwendigkeit von Willkommens- und Abschiedsritualen.

Den zweiten wichtigen Aspekt stellte die Argumentation in Bezug auf die Notwendigkeit einer eigenen Tagespflegepraxis dar. So wurde auf die vielfältigen Anforderungen hingewiesen, die durch die Tätigkeit als Tages-

43 Die Begriffe Praktikum und Hospitation erfuhren in den Interviews keine klare Abgrenzung und wurden von den befragten Expertinnen teilweise synonym verwendet, so dass an dieser Stelle keine weitere Ausdifferenzierung der Begrifflichkeiten erfolgt.

pflegeperson, vor allem im Hinblick auf die fachliche Selbstverantwortlichkeit und berufliche Selbständigkeit gegeben seien. Diese Situation weise eine so geringe Schnittmenge mit einem Praktikum auf, dass hierin kein sinnvoller Qualifizierungsbaustein gesehen werden könne. Es sei vielmehr Wert darauf zu legen, die Tagespflegepersonen in der eigenen Betreuungspraxis begleitend zu unterstützen, da der Großteil der Fragen und Schwierigkeiten erst mit Aufnahme der eigenen Betreuungspraxis auftrete.

Ergänzend ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass im Kontext der fachlichen Bewertung oftmals strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. keine Vorgaben für Praktika durch das DJI-Curriculum) als Begründung angeführt wurden, warum keine oder nur geringe Anteile an Praktika in der Qualifizierung durchgeführt werden. Da sich hier fachliche Argumente mit konkreten Fragen der Realisierungsmöglichkeiten und Machbarkeit vermischen, findet eine weitere Vertiefung der Thematik unter Abschnitt 4.2.4.7 Strukturelle Rahmenbedingungen statt.

4.2.3.2 Die Auswahl des Lernortes Praxis

Als Lernort wurden durchweg Tagespflegestellen favorisiert, Kindertagesstätten und Krippen spielten meist eine untergeordnete Rolle, sie wurden, wenn überhaupt, eher als ergänzende Praxislernorte eingestuft. Hier wurde in der Regel auf die als fundamental bewerteten Unterschiede zwischen institutioneller Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege hingewiesen. Als grundlegende Aspekte wurden dabei die selbstständige Tätigkeit im Vergleich zum Angestelltenverhältnis sowie das selbstverantwortliche Arbeiten alleine im Gegensatz zum eingebundenen Arbeiten in einem Team benannt. „Viele können sich nicht vorstellen alleine zu arbeiten, in der Kita ist das eine ganz andere Situation. In der Tagespflege stehe ich mit den Eltern und allem alleine da, das sollte man in der Praxis antizipieren können“ (Interview 08).

Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass, abgesehen vom Bestehen vorbildhafter Modellprojekte, die Realisierung erfolgreicher Kooperationen zwischen institutioneller Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege in der Breite oftmals mit zahlreichen Schwierigkeiten (z.B. Berührungssängsten, Konkurrenzdenken) verbunden sei.

Bei der Auswahl bestimmter Tagespflegestellen als Praxislernorte wurde in der Regel auf Tagespflegepersonen zurückgegriffen, die durch das eigene Durchlaufen der Qualifizierung bereits im Kontakt zum jeweiligen Qualifizierungsträger standen und daher oftmals in ein lokales Netzwerk eingebunden waren. Ein zuvor festgelegter Katalog an Auswahlkriterien für die jeweiligen Tagespflegestellen existierte bei keiner der interviewten Expertinnen. Einige von ihnen wiesen jedoch darauf hin, dass sie bemüht seien, Praxisstellen mit besonders erfahrenen Tagespflegepersonen und hoher Betreuungsqualität auszuwählen. Geeignet sei eine...

„...Tagespflegeperson, die Qualität liefert, die anderen nahegebracht werden kann.“ (Interview 03)

4.2.3.3 Die Praxisanleitung

Eng verbunden mit der Betreuungsqualität an der jeweiligen Praxisstelle erschien die Gewährleistung einer adäquaten Praxisanleitung:⁴⁴ Diese wurde den Expertinnenaussagen zufolge zum einen durch die jeweiligen Tagespflegepersonen vor Ort geleistet und zum anderen durch Vor- und Nachbereitung der Praktika beim Qualifizierungsträger sichergestellt. Lediglich in Ausnahmefällen verfügten die Tagespflegepersonen an den Praxisstellen über eine spezifische Qualifizierung zur Praxisanleitung (z.B. über eine Fortbildung im Umfang von 4 UE oder eine gemeinsame Fortbildung mit Fachkräften aus institutionellen Betreuungssettings). Darüber hinaus bestanden nur selten formale Anreize (z.B. eine finanzielle Aufwandsentschädigung) für die jeweiligen Praxisstellen, so dass ein Großteil des Mehraufwands im Kontext der Begleitung von Praktikantinnen/Praktikanten durch persönliches Engagement geleistet wurde. Es verwundert daher wenig, wenn mehrfach auf den Nutzen von Praktikantinnen/Praktikanten im Sinne einer zusätzlichen Arbeitskraft hingewiesen oder auf Probleme in diesem Zusammenhang aufmerksam gemacht wurde, die sich z.B. in der nicht selten praktizierten, aber dennoch unzulässigen Übertragung von Aufsichtspflicht auf Praktikantinnen/Praktikanten manifestieren.

Ergänzend wurde meist eine Praxisanleitung durch Referentinnen/Referenten am Lernort Qualifizierungsträger eingesetzt, wobei auch hier enorme Unterschiede festzustellen waren. In der Regel bestanden keine konkreten Vorgaben, was auf einen großen Ausgestaltungsspielraum der verantwortlichen Referentinnen/Referenten schließen ließ, für die ein vergleichsweise hohes formales Ausbildungsniveau zu verzeichnen war (mindestens Ausbildung, meist jedoch Hochschulabschluss, manchmal mit systemischer oder supervisorischer Zusatzqualifikation).

Als problemfälliger und ausbaufähiger wurde fast durchgängig die Kooperation zwischen beiden Lernorten bewertet, was in der Regel auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückgeführt wurde, die einen angemessenen Austausch nicht zulassen würden (vgl. Abschnitt 4.2.4.7). So unterlag der Kontakt zwischen der Praktikumsstelle und den verantwortlichen Referentinnen/Referenten in der Qualifizierung meist einer situativen Gestaltung und folgte selten systematischen Vorgaben. Als vorteilhaft wurde hierbei bewertet, wenn die Praxisanleitung auf Seiten des Qualifizierungsträgers und die Funktion der Fachberatung in einer Person vereint waren. Eine langfristige Begleitung der Tagespflegepersonen auch nach Abschluss der Grundqualifizierung konnte somit gewährleistet werden. Als besondere Schwierigkeit wurde eine zunehmende Tendenz eingestuft, die Grundqualifizierung an

44 Stramer-Brand (2011, S. 5) weist beim Begriff der Praxisanleitung darauf hin, dass dieser ein überholtes Verständnis im Sinne von „die Anleitung weiß, wie es richtig geht“ impliziert und schlägt alternativ den Begriff der Ausbildungsbegleitung vor. Dieser Sichtweise ist durchaus zuzustimmen, allerdings hat sich die vorgeschlagene Begriffsneuerung bisher weder in der Praxis durchgesetzt, noch zeigt sie sich auf die Kindertagespflege übertragbar, so dass im Folgenden der alte, wenn auch inhaltlich schwierige Begriff der Praxisanleitung weiter verwendet wird.

Bildungsträger zu vergeben, die nicht originär aus dem Bereich Kindertagespflege stammen und deren Referentinnen und Referenten entsprechend über keine Praxiserfahrung verfügen. Neben anderen negativen Konsequenzen würden hierdurch die Möglichkeiten adäquater Theorie-Praxis-Verzahnung enorm eingeschränkt und massive Qualitätsverluste in Kauf genommen.

4.2.3.4 Methodische Umsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung sowie Dokumentation und Auswertung der Praktika

Die methodische Umsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung gestaltete sich entsprechend des dargestellten Ausgestaltungsspielraums der Praxisanleitungen ebenfalls sehr uneinheitlich. Sie reichte von informellen Formen des Austauschs über einen eher überschaubaren Rahmen (z.B. 3 UE angeleitete Reflexion in der Gruppe unter dem Fokus des Tagesablaufs in der Praktikumsstelle) bis hin zu einem breitem Spektrum an Vorbereitungsschritten, Praxisaufgaben, Berichtsvorlagen und jeweils spezifischen Reflexionseinheiten in enger Anlehnung an die bis dahin theoretisch vermittelten Qualifizierungsinhalte. Hier variierte die Themenpalette von kindbezogenen Themen wie Ernährung, Eingewöhnung, Rituale, über Elternarbeit, Kommunikation, persönlichem Auftreten bis hin zu Konzeptionserarbeitung, professionellem Selbstbild, beruflicher Selbstständigkeit und Burnout-Prävention.

Analog gestaltete sich die Dokumentation in diesem Zusammenhang bei den einzelnen Interviewpartnerinnen völlig unterschiedlich und reichte von keinerlei schriftlichen Formen bis hin zu ausgefeilten Praktikumsberichten, Konzeptionen für die eigene Tagespflegestelle oder speziellen Berichtsformen, die ihrerseits als Prüfungsgrundlage herangezogen wurden.

Wo vorhanden, wurden Reflexionseinheiten und Dokumentationsvorgaben durchweg als positiv und als adäquate Instrumente der Theorie-Praxis-Verzahnung bewertet. Die Aufwertung der Qualifizierung sowie der Praktikumsanteile insbesondere durch das Einfordern verschriftlichter Leistungen (teilweise mit Benotung) wurde als positive Entwicklung hervorgehoben. Die Expertinnen verwiesen in diesem Zusammenhang stets auch auf die Rückmeldung der Qualifizierungsteilnehmenden, bei denen hierdurch ein erfolgreicher Beitrag zur Steigerung des Selbstwertgefühls sowie zur Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses zu verzeichnen sei.

Von den Praxisstellen selbst wurde in der Regel keine offizielle Bewertung der Praktikantinnen und Praktikanten eingefordert. Die jeweiligen Tagespflegepersonen wurden meist informell um Rückmeldung gebeten oder stellten eine Anwesenheitsbescheinigung für die Teilnehmenden aus. Intensivere Formen der Rückkopplung bis hin zu Supervision für die Tagespflegepersonen in den Praxisstellen wurden von allen Expertinnen, die diese Praktikumsform befürworteten, als dringend notwendiger Ansatzpunkt im Sinne einer Professionalisierung der Kindertagespflege eingestuft.

4.2.3.5 Fachliche Ziele und zu entwickelnde Kompetenzen

Bei der Formulierung fachlicher Ziele für den Lernort Praxis (bezogen auf die praxisvorbereitende Phase) setzte sich das heterogene Erscheinungsbild der bisherigen Interviewergebnisse fort. So wurde in den Darstellungen der befragten Expertinnen deutlich, dass die Existenz bzw. das Fehlen konkreter Vorgaben bezüglich Praktika deren Gestaltungsspielraum bestimmt. Eine Expertin, deren Qualifizierungsträger lediglich freiwillige Praktika vorsah und dies mit den nicht verpflichtenden Vorgaben des DJI-Curriculums begründete, äußerte bezüglich der fachlichen Ziele:

„Das bleibt den Tagespflegepersonen selbst überlassen, das können wir nicht vorschreiben“ (Interview 2).

Eine weitere Expertin benannte eine große Bandbreite an möglichen fachlichen Zielen freiwilliger Praktika, wobei keine systematische Strategie existierte, mit der diese erreicht werden sollten, vielmehr wurde davon ausgegangen, dass entsprechende Denk- und Reflexionsprozesse bei den angehenden Tagespflegepersonen durch das Praktikum selbst angestoßen würden.

Andere Interviewpartnerinnen hingegen äußerten sehr klare und detaillierte Vorstellungen davon, welche fachlichen Ziele im Rahmen von Praktika anzustreben seien. Auffällig war allerdings auch hier, dass diese kaum in schriftlich fixierter Form existierten oder auf vertragliche Vereinbarungen auf kommunaler bzw. regionaler Ebene zurückzuführen waren. Wiederkehrend wurde hier auf das Praktikum in seiner Funktion der Arbeitsfelderkundung hingewiesen. Den angehenden Tagespflegepersonen sollte damit die Möglichkeit gegeben werden, einen Einblick in den Alltag unterschiedlicher Formen von Tagespflege zu erhalten und eigene (eventuell unrealistische) Vorstellungen hiermit abzugleichen. Eine Expertin benannte dies bezeichnenderweise als „ernüchtert werden“ (Interview 01).

„Manche stellen es sich so rosarot vor und wenn sie dann in der Praxis den ganzen Tag lärmende Kinder um sich haben, sieht die Welt doch ganz anders aus“ (Interview 02).

Die Auseinandersetzung angehender Tagespflegepersonen mit der Frage ihrer persönlichen Motivation und Eignung für diese spezielle Angebotsform der Betreuung von Kindern wurde in diesem Zusammenhang als besonders wichtig eingeschätzt. Als weiterführender Schritt wurde die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, einhergehend mit Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation und Selbstpräsentation betrachtet, die meist in den Kontext der beruflichen Selbstständigkeit und der fachlichen Selbstverantwortlichkeit oder der Rolle des „Alleinkämpfers“ (Interview 04) gestellt wurden. Als weitere fachliche Ziele wurden die Bereiche Elternarbeit sowie die Gestaltung von Tagesabläufen wiederkehrend genannt.

Zweifach wurde die Notwendigkeit betont, dass fachliche Ziele alleine nicht genügten, sondern vielmehr die Ausbildung und Überprüfung konkreter Handlungskompetenzen in den Blick genommen werden müsse, „die Wissensaneignung ist auch ein wichtiges Feld, aber immer im Hinblick darauf, dass ich es auch anwenden können muss“ (Interview 04). Hier wurden

oftmals analog der fachlichen Ziele Selbstkompetenzen in den Bereichen professionelles Selbstverständnis, eigenverantwortliches Arbeiten und Reflexionsfähigkeit genannt, wobei auf den gesetzlichen Auftrag der Kindertagespflege verwiesen wurde,

„Sich darüber klar werden, dass es die gleiche Verantwortung ist, die auch Erzieherinnen in der Kita haben“ (Interview 03).

In Bezug auf Fachkompetenzen wurden währenddessen Aspekte der Entwicklungspsychologie, der Bindungstheorie sowie der Hirnforschung neben kommunikativen Kompetenzen (vor allem im Hinblick auf Elternarbeit) hervorgehoben. Hier wurde auch der Aspekt Kinderschutz thematisiert.

„Das, was das Kind braucht zum Wachsen und in der Gruppe eine gute Stellung zu haben (...) keine Gewalt (...) wie weit darf ich zugucken, was tue ich, wenn Eltern ihr Kind psychisch drangsalieren“ (Interview 04).

Deutlich wurde auch bei der Frage nach der angestrebten Kompetenzentwicklung, dass (sofern überhaupt Angaben gemacht wurden) klare Vorgaben und Vereinbarungen ebenso wie bei den fachlichen Zielen eher die Ausnahme als die Regel darstellten.

4.2.3.6 Sicherung von Qualität

Bei der Frage, wie Qualität im Rahmen der Praktika sicherzustellen sei, wurden verschiedene Aspekte angeführt. Zunächst einmal wurde die sorgfältige Auswahl von Praxisstellen betont, die eine hohe Betreuungsqualität gewährleisten. Die Sicherung der körperlichen und seelischen Gesundheit der betreuten Kinder sollte dabei oberste Priorität besitzen. Hierfür sollten im Voraus klare Zielvereinbarungen getroffen werden sowie auf einen bereits erfolgten Qualifizierungsgrundstock aufgebaut werden können. Selbstkonzept sowie Selbsterfahrungsanteile sollten bereits im Vorfeld Qualifizierungsbestandteile gewesen sein. Ebenso sollten Qualifizierungsteilnehmende vor dem Start ins Praktikum konkrete Ideen zur Gestaltung von Alltagsaktivitäten mit Kindern an die Hand bekommen.

Die Eltern (und alle anderen in der Erziehung relevanten Personen) sollten über das Praktikum ausreichend informiert sein, wobei ein wichtiger Teil der Kommunikationsarbeit hierbei von den Teilnehmenden übernommen und als Übungsfeld genutzt werden sollte.

Einen besonders wichtigen Aspekt vor dem Hintergrund von Kompetenzorientierung stellte die Sicherung von Nachhaltigkeit dar, wobei die Umsetzung von Qualifizierungsinhalten in Form konkreter Handlungskompetenzen im Fokus stand. Die Entwicklung spezifischer Überprüfungsmöglichkeiten erschien hier noch am Anfang, grundsätzlich wurden jedoch verschiedene Formen von Vernetzung (z.B. hinsichtlich institutioneller Kindertagesbetreuung, Vereine, Tagespflegepersonen untereinander) sowie ein ausgewogener Mix unterschiedlicher Methoden zur Vermittlung von Qualifizierungsinhalten, orientiert an den Erfordernissen moderner Erwachsenenbildung und unter besonderer Berücksichtigung selbstgesteuerter Lehr-Lern-Prozesse (z.B. unter Verwendung Neuer Medien), als positiv bewertet.

4.2.3.7 Strukturelle Rahmenbedingungen

Einen besonders markanten Punkt stellten im überwiegenden Teil der Interviews die strukturellen Rahmenbedingungen der Qualifizierung und der Praxisanteile insbesondere dar, die als zunehmend schwierig bis völlig unzureichend bewertet wurden. Die strukturellen Rahmenbedingungen können dabei als wichtige Einflussgröße hinsichtlich aller bisher genannten Aspekte angesehen werden, da u.a. finanzielle und personelle Kapazitäten den Gestaltungsspielraum von Qualifizierungsanteilen enorm zu erweitern bzw. einzuschränken vermögen. Vor dem Hintergrund der jeweiligen regionalen oder institutionellen Rahmenbedingungen der Interviewpartnerinnen ergab sich eine Vielzahl teils sehr spezifischer Themenfelder, die stark durch diesen Kontext bestimmt wirkten und deren Relevanz für eine weiterführende Diskussion auf breiter Ebene als eher gering einzuschätzen ist. Im Folgenden werden daher vor allem Aspekte thematisiert, denen zumindest teilweise ein übergeordneter Charakter zugeschrieben werden kann und die eine erkennbare Relevanz für die Weiterentwicklung der Kindertagespflege im Allgemeinen aufweisen.

Einige wichtige Bereiche der strukturellen Rahmenbedingungen wurden in den bisherigen Abschnitten bereits kurz angedeutet. Hinsichtlich Praktika handelte es sich dabei vor allem um die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen für deren adäquate Begleitung sowohl am Lernort Praxis als auch am Lernort Qualifizierungsträger. Auch in Bezug zur praxisbegleitenden Phase sowie der fachlichen Begleitung nach Abschluss der Grundqualifizierung wurden unzureichende finanzielle und materielle Ressourcen bemängelt.

Kritisch zu betrachten erschienen Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der fachlichen Bewertung des Lernortes Praxis bzw. den fachlichen Zielsetzungen, die in einigen Interviews erkennbar wurden. Auffällig war grundsätzlich, dass die einzelnen Expertinnen ihren Spielraum im Hinblick auf die Ausgestaltung von Qualifizierung deutlich unterschiedlich bewerteten.

Vor dem Hintergrund eines eingeschränkten Gestaltungsspielraums äußerte ein Teil der interviewten Expertinnen den Wunsch nach konkreteren Vorgaben z.B. durch das DJI. So seien Praktika grundsätzlich nur auf freiwilliger Basis realisierbar, wenn es keine verpflichtenden Anweisungen von einer fachlich anerkannten Instanz hierzu gebe. Demgegenüber stellte ein anderer Teil der Interviewpartnerinnen die jeweils eigene Form der Qualifizierung inklusive aktueller und künftiger Verbesserungsvorhaben dar, ohne sich auf übergeordnete Vorgaben im besonderen zu beziehen. Vielmehr wurden hier eigene fachliche Standpunkte vertreten und in engem Bezug zu den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort so eingesetzt, dass sich bestimmte Qualifizierungsansätze und -schwerpunkte entwickeln konnten. Eine Interviewpartnerin warnte explizit vor einer Überregulierung, die für sie mit der Gefahr verbunden erschien, dass Kindertagespflege ihre Flexibilität als Vorteil gegenüber anderen Betreuungsformen einbüßen könnte. Mindeststandards seien durchaus wichtig, dennoch müsse die Möglichkeit individueller

Lösungen und Anpassungen auch im Rahmen der Qualifizierung erhalten bleiben (Interview 05).

Der Wunsch nach Regelungen „von oben“ stand bei den Interviewpartnerinnen meist im Zusammenhang mit der Sicht, die angehenden Tagespflegepersonen seien durch die überwiegend praktizierte Form der berufsbegleitenden Qualifizierung einerseits so stark beansprucht und andererseits unter einem so hohen finanziellen Druck, die eigene Betreuungspraxis zeitnah aufzunehmen, dass ihnen Praktika oder ähnliche Zusatzbelastungen nicht zugemutet werden könnten. Ein hohes Maß an Verständnis für die Sorgen und Nöte der angehenden Tagespflegepersonen sowie eine ausgeprägte Bereitschaft, deren Bedürfnissen im Rahmen der Qualifizierung entgegen zu kommen, prägten diese Interviewsituationen. Bei gezielten Nachfragen konnte so an einigen Stellen der Eindruck entstehen, dass Machbarkeitserwägungen die Überlegungen zur fachlichen Bewertung des Lernorts Praxis sowie die Formulierung fachlicher Zielsetzungen bereits im Vorfeld einschränkten. Die Verneinung fachlicher Ziele in Verbindung mit Praktika, deren äußerst vage Formulierung oder deren Verweis auf die individuelle Verantwortungsebene der jeweiligen Praktikantinnen/Praktikanten gerieten vor dem geschilderten Hintergrund ebenfalls in einen anderen Blickwinkel. Kritisch ist hierbei zu bemerken, dass im Zuge dieser Sicht- und Argumentationsweisen leicht eine Verschiebung von Prioritäten geschehen kann, die weder den betreuten Kindern und ihren Familien noch der Kindertagespflege selbst positiv zuträglich zu sein vermag. Natürlich müssen die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen und strukturellen Gegebenheiten in der Qualifizierungsausgestaltung der Kindertagespflege Berücksichtigung finden, sie dürfen jedoch keinesfalls den Ausgangspunkt fachlicher Überlegungen bilden. Dieser liegt (auch gesetzlich verankert) in der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, so dass deren Wohl als oberste Maxime verstanden werden muss. Nur über die konsequente Verfolgung dieser Sichtweise lassen sich auf lange Sicht die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von Kindertagespflege sowie deren gesellschaftliche Aufwertung erreichen.

Bei dem Teil an Expertinnen, deren eigenes modifiziertes Qualifizierungskonzept vergleichsweise hohe Anforderungen an die angehenden Tagespflegepersonen stellte, bildeten Sensibilisierungsprozesse zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses sowie kontinuierliches Bemühen um die gesellschaftliche Anerkennung der Kindertagespflege als gleichwertige Betreuungsform wichtige Anteile ihrer Arbeit. Diese Expertinnen sahen für sich einen deutlich größeren Gestaltungsspielraum, der die Realisierung intensiver Praktika ebenso zuließ wie die Ablehnung von Bewerberinnen/Bewerbern nach persönlichem Gespräch mit der Begründung, dass eine Eignung nicht festgestellt werden könne.

Auch wenn ein als verhältnismäßig weit beschriebener Gestaltungsspielraum bei den jeweiligen Expertinnen nicht zwangsläufig in einer fachlich hohen Bewertung des Lernorts Praxis resultierte, ließ sich dennoch ein ausgeprägtes Streben nach Professionalisierung in anderen Qualifizierungsbereichen (z.B. hinsichtlich Vernetzung oder des Einsatzes Neuer Medien) ausmachen.

Die Frage, inwiefern die Einschätzung des eigenen Gestaltungsspielraums durch die jeweiligen Expertinnen (mit den dargestellten daraus resultierenden Konsequenzen) von objektiven Gegebenheiten abhing oder durch subjektive Einschätzungen (mit)bedingt war, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Der Vergleich der Interviews im Nachhinein legt jedoch die vorsichtige Vermutung nahe, dass Subjektivität hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen könnte. Mit Sicherheit lässt sich jedoch festhalten, dass hier künftig ein hohes Maß an Forschungsbedarf zu verorten ist.

4.2.3.8 Optimierungsbedarf aus Sicht der befragten Expertinnen

Bei der Einschätzung von Optimierungsbedarf ergaben sich vor den stark unterschiedlich geprägten Hintergründen der befragten Expertinnen erwartungsgemäß große Differenzen. Ein Konsens, der über eine grundsätzliche Verbesserung finanzieller und damit auch personeller Ressourcen im Bereich der strukturellen Rahmenbedingungen hinausging, war dementsprechend nicht zu identifizieren. Erkennbar war bei einigen Interviewpartnerinnen durchaus der Wunsch nach einer Verlängerung der Qualifizierungsphase allgemein sowie insbesondere der Einführung bzw. Ausdehnung von Praktika im Rahmen der praxisvorbereitenden Phase. Als Entwicklungsfelder mit dringendem Optimierungsbedarf konnten die Qualifizierung von Tagespflegepersonen als Praxisanleitung sowie die Schaffung entsprechender Anreize zur Aufnahme von Praktikantinnen/Praktikanten identifiziert werden. Für den Lernort Qualifizierungsträger wurden die meist nicht ausreichend vorhandenen personellen Kapazitäten sowohl zur Begleitung der Praktikantinnen/Praktikanten (z.B. in Form von Praxisbesuchen als Regelfall und nicht nur bei Konflikten), als auch zu einem angemessenen Austausch mit den jeweiligen Praxisstellen als künftiges Entwicklungspotential ausgemacht. Für die Erarbeitung verbindlicher Grundlagen zur Realisierung einer fachlich angezeigten Lernortkooperation (z.B. Handreichungen für Praxisstellen, Auswertungsrichtlinien für Praktika) werden auf beiden Seiten Ressourcen benötigt, die zum jetzigen Zeitpunkt meist nicht vorhanden erscheinen.

Ein fachlich gebotenes Modell von Qualifizierung mit Praxisanteilen in der praxisvorbereitenden Phase, das idealerweise flächendeckend umgesetzt werden sollte, wurde entsprechend unterschiedlich skizziert. Eine vorsichtige Tendenz zeichnete sich hinsichtlich eines insgesamt vierwöchigen Praktikumszeitraums mit einer zu absolvierenden Gesamtstundenzahl zwischen 100 und 160 Stunden (zumindest schwerpunktmäßig) in der Kindertagespflege als fachlich angezeigtes Modell ab.⁴⁵ Andere Expertinnen sahen für Praktika generell jedoch keinerlei Veranlassung oder räumten anderen Ansatzpunkten wie einem Ausbau der fachlichen Begleitung von Tagespflegepersonen nach Aufnahme einer eigenen Betreuungspraxis (z.B. durch die

45 An dieser Stelle ist noch einmal nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der hier durchgeführten qualitativen Recherche keinerlei repräsentative Aussagen getroffen werden und damit keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Aufstockung von Hausbesuchen), dem Ausbau von Vernetzung oder der Stärkung von Nachhaltigkeit eine deutlich höhere Priorität ein. Eine Expertin formulierte vor diesem Hintergrund die Vision eines gemeinsamen Qualifizierungs- und Fortbildungssystems für alle Akteurinnen/Akteure in der Frühpädagogik, bei dem alle voneinander lernen könnten (Interview 05).

4.2.3.9 Sonstige weiterführende Aspekte

Durchweg war bei den Interviews ein starker Zusammenhang zwischen dem persönlichen Engagement einzelner Akteurinnen/Akteure erkennbar, das sich nicht selten stärker auf die jeweilige Gestaltung und Qualität der Grundqualifizierung auszuwirken schien als die vorhandenen und objektiv erfassbaren Strukturen. Hier liegen gleichzeitig Potential und Risiko für die Kindertagespflege. Persönliche Kontakte gepaart mit kreativen Lösungsansätzen, Verhandlungsgeschick und der Fähigkeit andere zu begeistern vermögen womöglich ein enormes Feld an Ressourcen zu erschließen, bleibt deren Nutzung unmittelbar personengebunden, besteht jedoch auch die Gefahr, dass Dauerhaftigkeit und Nachhaltigkeit nicht gewährleistet werden können. Es erscheint daher unumgänglich, die aus den vielen vorhandenen persönlichen Engagementbestrebungen und auf Basis deren Vernetzung ein System stabiler und belastbarer Strukturen zu formen, in dessen Rahmen eine den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe angemessene Kindertagespflege künftig gewährleistet werden kann.

An dieser Stelle ergeben sich Verbindungselemente auch im Hinblick auf die konkrete Alltagspraxis an den Tagespflegestellen vor Ort. Hier entstand der Eindruck, dass insbesondere der Bereitstellung von Vernetzungsangeboten (z.B. durch Tagespflegepersonencafés in Kindertagesstätten oder andere Formen offener Treffs bis hin zu internetgestützten Austauschforen) eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt, deren Nutzung letztendlich aber stark von der einzelnen Tagespflegeperson, ihrer professionellen Sichtweise sowie ihrem spezifischen Kontext abhängig ist. Nur wenn es hier im Rahmen von Qualifizierung gelingt, den Grundstein für das Verständnis von Vernetzung als unverzichtbarem Bestandteil von professionellem Selbstverständnis zu legen sowie erste Kontakte und deren Ausbaumöglichkeiten zu verankern, können entsprechende Strukturen sinnvoll genutzt und ausgeschöpft werden. Eine Interviewpartnerin bezeichnete in diesem Zusammenhang Vernetzung als „heimlichen Lehrplan“ (Interview 04).

Zusammenfassend bleibt somit festzuhalten, dass Vernetzung natürlich immer ein stark personengebundenes und von einzelnen Persönlichkeiten getragenes Phänomen darstellt, dennoch erscheint es für die Professionalisierung von Kindertagespflege sinnvoll und unumgänglich hier geeignete Strukturen zu schaffen, die Vernetzungsprozesse fördern.

4.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der qualitativen Recherche

Die Ergebnisse der qualitativen Recherche spiegeln die oftmals thematisierte Heterogenität des Feldes Kindertagespflege deutlich wider. Ein Konsens ist vor diesem Hintergrund lediglich im Hinblick auf folgende Punkte zu konstatieren:

- Die Verzahnung von Theorie und Praxis wird grundsätzlich als notwendig und wichtig eingestuft.
- Eine enge Verknüpfung der Lernorte Praxis und Qualifizierungsträger möglichst auf personeller und institutioneller Basis wird durchweg als positiv eingeschätzt.
- Eine angemessene Qualifizierung von Personen mit der Funktion einer Praxisanleitung sowie adäquate Ressourcen, um diese auszuüben, werden im Hinblick auf beide Lernorte als wichtige Rahmenbedingungen für Theorie-Praxis-Verzahnung eingeordnet.
- Vernetzung wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, wobei sich dieser schwerpunktmäßig auf die Vernetzung von Tagespflegepersonen untereinander bezieht.
- Die strukturellen Rahmenbedingungen werden in vielerlei Hinsicht als wichtige Stellschrauben für die Gewährleistung von Qualität in der Qualifizierung (und in der Konsequenz in der Betreuung von Kindern) angesehen. Sie werden als zunehmend schwierig, ausbaufähig, bis hin zu völlig unzureichend beurteilt.

Besonders unterschiedlich fielen die Standpunkte der befragten Expertinnen hinsichtlich der folgenden Punkte aus:

- Die Notwendigkeit bzw. fachliche Vertretbarkeit von Praktika in der praxisvorbereitenden Phase der Grundqualifizierung bzw. vor Aufnahme der eigenen Betreuungspraxis wird sehr unterschiedlich beurteilt. (Insbesondere beim Heranziehen bindungstheoretischer Erkenntnisse kommt es in diesem Zusammenhang zu teilweise völlig abweichenden Einschätzungen. Der Ausbau von Theorie-Praxis-Verzahnung im Kontext der praxisbegleitenden Qualifizierungsphase wurde von einigen Expertinnen, im Vergleich zur Einführung von Praktika in der Praxisvorbereitung, als deutlich sinnvoller eingestuft.)
- Die Verbindung von Kindertagespflege und institutioneller Kindertagesbetreuung unter einem gemeinsamen Dach erfährt stark unterschiedliche Bewertungen. So wird die Vernetzung von Kindertagespflege mit Kindertagesstätten und Krippen teils als wenig gewinnbringend bzw. überflüssig, teils als wünschenswert, jedoch nicht realisierbar sowie teils als notwendig und machbar charakterisiert.
- Das Vorhaben, Qualifizierung von Kindertagespflege durch allgemein verbindliche Vorgaben stärker als bisher zu regulieren, wurde teils als längst fälliger Schritt begrüßt, teils eher distanziert betrachtet.
- Die fachlichen Ziele und zu entwickelnden Kompetenzen im Kontext von Praktika in der praxisvorbereitenden Phase unterliegen (ab-

gesehen vom allgemeinen Ziel, Einblick in den Alltag der Kindertagespflege zu erhalten) ebenso wie die konkreten Ansätze, deren Erreichen methodisch-didaktisch anzugehen (oder zu überprüfen), stark unterschiedlichen Einschätzungen.

Zusammenfassend bleibt somit festzuhalten, dass konsenshafte Übereinstimmung überwiegend hinsichtlich eher allgemeiner Punkte zu konstatieren ist, die in der Fachdiskussion anerkannt sind und daher wenig „Zündstoff“ bieten. Auffällig ist jedoch, dass eine gemeinsame Basis der Verortung von Kindertagespflege im Feld der frühpädagogischen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren (trotz der gesetzlichen Gleichstellung mit institutioneller Kindertagesbetreuung) nicht erkennbar ist. Dies gilt besonders im Hinblick auf die Qualifizierung, bei der, sobald eine nur etwas konkretere Ausgestaltungsstufe ins Blickfeld rückt (z.B. die Form und der Zeitpunkt der Integration des Lernorts Praxis), enorme Inkonsistenz entsteht. Dieser Status Quo lässt auf einen hohen Bedarf an fachlicher Diskussion schließen, bei dem vorerst offen bleiben muss, inwiefern hieraus gemeinsame Übereinstimmung resultiert oder die aktuelle Vielfalt weiter ausdifferenziert und nebeneinander weiterbestehen wird. Erkennbar zu verzeichnen ist somit eine übereinstimmende Befürwortung von Professionalisierung, bezüglich deren konkreter Ausgestaltung jedoch stark unterschiedliche Positionen vertreten werden.

5 Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung in der (Grund)qualifizierung von Tagespflegepersonen

5.1 Zusammenführung der Ergebnisse aus theoretischem Teil und qualitativer Recherche

In den vorangehenden Kapiteln wurden auf Basis internationaler Forschungsergebnisse Bewertungskriterien hinsichtlich kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung erarbeitet (Abschnitt 3.2), aktuell existierende Grundmodelle von Theorie-Praxis-Verzahnung in der Bundesrepublik dargestellt (Abschnitt 3.3) sowie hiermit in Zusammenhang stehende internationale Tendenzen und Impulse aufgezeigt (Abschnitt 3.4). Ergänzend wurde eine qualitative Recherche unter Expertinnen durchgeführt, um einen ersten Eindruck zu erhalten, inwiefern die bis dahin gewonnenen Ergebnisse durch die Perspektive der Expertinnen aus der Praxis erweitert werden können. Im Fokus stand dabei die fachliche Auseinandersetzung mit der Integration des Lernorts Praxis in die praxisvorbereitende Phase der Grundqualifizierung, da hier im Kontext der vorangegangenen Abschnitte

ein besonders hoher Erkenntnisbedarf konstatiert worden war (Kapitel 4).

Bei der Zusammenführung der Ergebnisse entsteht ein erwartungsgemäß dem Feld der Kindertagespflege angemessenes, uneinheitliches bis brüchiges Bild eines fachlich adäquaten Modells kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung, bei dessen Darstellung alle bisherigen Erkenntnisse mit einfließen. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Schlussfolgerungen unterteilt im Hinblick auf

- die formulierten Bewertungskriterien zur kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung, erweitert um die Ergebnisse aus der qualitativen Recherche, (vgl. Abschnitt 5.1.1),
- die Integration des Lernorts Praxis in Qualifizierungsphase vor Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit (Abschnitt 5.1.2),
- die Auswahl eines fachlich adäquaten Grundmodells der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifizierung (Abschnitt 5.1.3)

dargestellt.

5.1.1 Schlussfolgerungen aus der qualitativen Recherche für die Formulierung von Bewertungskriterien für eine kompetenzorientierte Theorie-Praxis-Verzahnung

Kriterium 1: Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung als kontinuierlichem und gegenseitigem Durchdringungs-Prozess

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass diesbezüglich oberflächlich gesehen sowohl in Forschung und Fachliteratur, als auch unter den befragten Expertinnen durchaus ein Konsens gegeben erscheint, der bei näherem Hinsehen jedoch wenig konkrete Substanz aufweist. So wird Theorie-Praxis-Verzahnung (sofern explizit thematisiert) bejaht, allerdings mit äußerst unterschiedlichen Inhalten gefüllt. Während „Praxisanteile“ mitunter im Kontext praxisorientierter Theorievermittlung (z.B. in Form von Rollenspielen) subsumiert werden, erfolgt an anderer Stelle explizit die Integration des Lernorts Praxis in die Qualifizierung (z.B. im Sinne von Praktika). Darüber hinaus wird bei der begrifflichen Bestimmung des Lernorts Praxis deutlich, dass er mitunter eine völlig unterschiedliche Bedeutung erfährt, die sich teilweise auf verschiedene fachliche Kontexte (z.B. Kindertagesstätte, Krippe, Tagespflegestelle) erstreckt oder sich teilweise auf einen einzigen Kontext (meist die unmittelbare eigene Betreuungspraxis als Tagespflegeperson) beschränkt.⁴⁶

Eng verbunden hiermit erscheint die Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte, für die in Kriterium 2 eine institutionelle, eine personelle sowie eine didaktische Ebene postuliert werden. Hier deuten die Ergebnisse der qualitativen Recherche darauf hin, dass eine Realisierung in äußerst unterschiedlichem Maße stattfindet. Teils erfolgt keinerlei Verknüpfung, teils beschränkt sie sich auf ein oder zwei Ebenen (mit besonderer Bedeutung

⁴⁶ Eng mit dem Kontinuitätsaspekt des hier diskutierten Verständnisses von Theorie-Praxis-Verzahnung verbunden ist die Frage nach Praktika/Hospitationen vor Aufnahme einer Betreuungstätigkeit als Tagespflegeperson. Aufgrund seiner zentralen Bedeutung für die vorliegende Expertise wird diese Thematik gesondert im nachfolgenden Abschnitt behandelt.

der personellen Ebene), teils ist sie voll und zufriedenstellend auf allen drei Ebenen ausgeprägt.⁴⁷ Die Notwendigkeit von Vernetzung, vor allem in Bezug zu Tagespflegepersonen untereinander, wird von den befragten Expertinnen durchweg in ihrer Bedeutung betont. Die Vielfalt der genannten Vernetzungsansätze übertrifft bei weitem die in der Fachliteratur und im Forschungskontext nachgezeichnete Bandbreite, wobei eine extreme lokale Prägung aufzuzeigen ist. Hierdurch werden ergänzende Lernorte geschaffen, die sich nach Auffassung der Expertinnen in erster Linie auf Face-to-Face Kontexte, aber auch auf virtuelle Räume (z.B. im Rahmen von Ansätzen des Blended Learning) beziehen können. Dieser Befund steht im Einklang mit den international erkennbaren Tendenzen, die ebenfalls in die Richtung der Schaffung ergänzender Lernorte, z.B. durch Implementierung von Peer-to-Peer Ansätzen oder dem Einsatz Neuer Medien, weisen (vgl. Abschnitt 3.4). Eine dahingehende Ergänzung von Bewertungskriterium 2 unter besonderer Betonung des Vernetzungsaspektes erscheint daher angezeigt.⁴⁸

Kriterium 2: Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte

Inwiefern erfolgt eine Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte?

Unterschiedliche Lernorte sollten auf institutioneller, personeller und didaktischer Ebene miteinander verbunden sein, wobei lehrende und praxisanleitende Verantwortliche verbindliche Arbeitsbündnisse eingehen sollten, um eine adäquate Theorie-Praxis-Verzahnung zu gewährleisten. *Teilnehmende an den Qualifizierungsmaßnahmen als Ko-Konstrukteurinnen/Konstrukteure des Bildungsprozesses sollten sowohl bei der Vernetzung untereinander als auch gegenüber der institutionellen Kindertagesbetreuung oder Dritten (z.B. Mehrgenerationenhäusern, Vereinen) gefördert werden. Die Formung ergänzender Lernorte sollte vor diesem Hintergrund massive Unterstützung erfahren, dies beinhaltet die komplette Bandbreite an Vernetzungsmöglichkeiten von der Herstellung klassischer Face-to-Face Kontakte bis hin zur Schaffung virtueller Austauschräume.*

Vergleichbare, wenngleich deutlich weniger heterogene Ergebnisse sind für Kriterium 3, die Balance zwischen den Lernorten, zu konstatieren. Hier erbrachte die qualitative Recherche durchaus die Existenz ausgewogener Qualifizierungsmodelle, die eine Balance verschiedener Lernorte zu realisieren vermögen (inklusive spezifischer „Vor-Ort“-Anteile am Lernort Praxis), allerdings zeichneten sich überwiegend gegenläufige Tendenzen ab, so dass die Praxis bezüglich dieses Kriteriums insgesamt als deutlich ausbaufähig zu charakterisieren ist.

Die Aussagen der Expertinnen zur

- Orientierung an der Zielgruppe und ihrem Kontext (Kriterium 4),
- Orientierung an Bildungsansätzen der modernen Erwachsenenbildung, insbesondere des nachhaltigen Erwachsenenlernens (Kriterium 5)

47 An dieser Stelle ergeben sich enge Zusammenhänge zu den im Kontext der qualitativen Recherche gewonnenen Ergebnisse bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen, die weiter unten ausführlich thematisiert werden.

48 Die vorgenommene Ergänzung wurde zur besseren Übersichtlichkeit kursiv hervorgehoben

- kompatible Auswahl von Zugängen und Methoden (Kriterium 6) fielen ebenfalls enorm unterschiedlich aus, so dass eine detaillierte Darstellung an dieser Stelle wenig Aufschluss verspricht. Für die Evaluation von Kompetenzentwicklung und der Sicherung von Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen (Kriterium 7) ist festzuhalten, dass im Rahmen der qualitativen Recherche hier durchaus innovative Ansätze zu verzeichnen waren, es sich jedoch eher um positive Ausnahmereischeinungen handelt, auf die an späterer Stelle noch eingegangen wird.⁴⁹

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die Perspektive der befragten Expertinnen aus der Praxis nicht immer nahtlos anschlussfähig an die formulierten Bewertungskriterien erweist und an vielen Stellen Brüche auftreten. Dies ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Aussagekraft der formulierten Bewertungskriterien für die praxisvorbereitende Phase, die den Fokus der qualitativen Recherche bildete, als eher gering einzustufen ist (vgl. Abschnitt 3.2.5). Für eine inhaltliche Ergänzung oder Überarbeitung der bereits bestehenden Bewertungskriterien ergeben sich daher abgesehen von Kriterium 2 (s.o.) keine weiteren Anhaltspunkte. Ungleich aufschlussreicher erscheinen daher die Ergebnisse im Kontext der qualitativen Recherche, die zu einer Ergänzung der bisher formulierten Bewertungskriterien beizutragen vermögen.

Besonders hervorgehoben wurde in den Interviews die Notwendigkeit des Einsatzes adäquat qualifizierter und erfahrener Referentinnen/Referenten. Diese sollten nach Aussagen der Expertinnen selbst über Praxiserfahrung im Feld der Kindertagespflege verfügen und mit deren alltäglichen Anforderungen und einhergehenden Belastungen vertraut sein. Mit Sorge wurde die Tendenz bewertet, die Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen durch fachfremde Qualifizierungsträger durchführen zu lassen, die weder über das notwendige Know-how noch die entsprechenden Netzwerke in der Kindertagespfelandschaft verfügen. Die Theorie-Praxis-Verzahnung bliebe damit oftmals auf der Strecke und es entstehe hierdurch die Gefahr, dass sich (angehende) Tagespflegepersonen nicht ausreichend ernst genommen fühlten. Verantwortlichen Referentinnen/Referenten würden daraufhin in ihren Kursen „demontiert“, so dass erhebliche Qualitätseinbußen die Folge seien. Notwendig seien vielmehr Referentinnen/Referenten, die vor allem im Hinblick auf Praxisvorbereitung, -begleitung und -nachbereitung, Zusatzqualifikationen im Bereich Supervision aufweisen könnten und in der Lage seien, Unterrichtseinheiten mit reflexiver bzw. selbstreflexiver Ausrichtung adäquat zu gestalten.⁵⁰ Diese Einschätzung erweist sich unter den Gesichtspunkten der bereits thematisierten Ansätze moderner Erwachsenenbildung (Bewertungskriterien 4-6) durchaus nachvollziehbar und knüpft an diese an.

49 Besondere „Highlights“, insbesondere hinsichtlich des Einsatzes Neuer Medien, werden im weiteren Verlauf im Kontext der Leuchtturmmodelle/Leuchtturmmodule vorgestellt.

50 Das Gütesiegel im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege sowie die Zertifizierung des Bundesverbands Kindertagespflege bieten hier bereits anerkannte Standards, um dieser als problematisch eingeschätzten Entwicklung entgegenzuwirken.

Eine Subsumierung unter die bereits bestehenden Kriterien erscheint aufgrund des zentralen Stellenwertes, der den Referentinnen/Referenten und Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern in der Qualifizierung zukommt, wenig zielführend, so dass sich die Formulierung eines ergänzenden Bewertungskriteriums für kompetenzorientierte Theorie-Praxis-Verzahnung ergibt.

Kriterium 8: Qualifizierte Referentinnen/Referenten

Welche Qualifikation und Erfahrung besitzen die in der Qualifizierung und Praxisanleitung eingesetzten Referentinnen/Referenten?

Grundsätzlich sollten Referentinnen/Referenten eingesetzt werden, die über eigene Praxiserfahrung im Feld der Kindertagespflege verfügen und deren Alltagsanforderungen adäquat einzuschätzen vermögen. Dies ist insbesondere für die Gewährleistung der Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen der Praxisanleitung notwendig, für die eine Zusatzqualifikation in Supervision fachlich angeraten erscheint.

Inhaltlich anschlussfähig an den Einsatz qualifizierter und erfahrener Referentinnen/Referenten erweisen sich die allgemeinen strukturellen Rahmenbedingungen, denen aufgrund der zahlreichen Hinweise der Expertinnen eine besondere Bedeutung zukommt. Sie werden als zentrale Stell-schrauben bewertet, die die Qualität der Qualifizierung meist entscheidend beeinflussen. Ein ergänzendes Bewertungskriterium zur Gewährleistung kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung, dem eine Art Querschnittscharakter einzuräumen ist, ließe sich daher wie folgt formulieren.

Kriterium 9: Strukturelle Rahmenbedingungen

Welche strukturellen Rahmenbedingungen bestimmen die kompetenzorientierte Grundqualifizierung in der Kindertagespflege?

Die strukturellen Rahmenbedingungen sollten der kompetenzorientierten Grundqualifizierung fachlich angemessen sein. Strukturelle Rahmenbedingungen umfassen die

- Makroebene (z.B. Aspekte gesellschaftlicher Anerkennung von Kindertagespflege, Förderprogramme auf Bundesebene)
- Mesoebene (z.B. Kooperations- und Vernetzungsbestrebungen auf regionaler, lokaler oder institutionsübergreifender Ebene) sowie die
- Mikroebene (z.B. Sicherstellung von Praktikummöglichkeiten bei einzelnen Tagespflegestellen oder Kindertagesstätten).

Inhaltlich umfassen strukturelle Rahmenbedingungen

- fachliche
- rechtliche und
- finanzielle

Aspekte. Im Hinblick auf die praxisvorbereitende Phase bedeutet dies konkret u.a. die fachlich angemessene Begleitung von (angehenden) Tagespflegepersonen in der Grundqualifizierung (und nach deren Abschluss) sowie von Tagespflegestellen, die Praxismöglichkeiten zur Verfügung stellen durch fachlich qualifiziertes Personal (siehe Kriterium 8) unter Berücksichtigung eines adäquaten Stellenschlüssels. Als wichtige Voraussetzung sind darüber hinaus schriftlich fixierte und verbindlich praktizierte Grundlagen

u.a. hinsichtlich der rechtlichen Bestimmungen sowie der Finanzierung von Praktika anzusehen. Grundsätzlich müssen die spezifischen Gegebenheiten vor Ort sowie insbesondere monetäre Aspekte berücksichtigt werden, bei der Entscheidungsfindung sollte ihnen jedoch nicht der Vorrang vor fachlichen Maßstäben eingeräumt werden.

Natürlich besitzen die strukturellen Rahmenbedingungen auch über die praxisvorbereitende Phase hinaus für die komplette Qualifizierung sowie das Feld der Kindertagespflege allgemein eine enorme Gestaltungskraft, die keinesfalls unterschätzt werden darf. Fachliche Ziele und Ansprüche können daher nur angemessen umgesetzt werden, wenn sie in strukturelle Rahmenbedingungen eingebettet sind, die ihnen inhaltlich entsprechen und ihre Realisierung befördern.⁵¹

Die zusammengeführten Ergebnisse aus theoretischem Teil (Kapitel 3) und qualitativer Recherche (Kapitel 4) ergeben in der Gesamtschau die folgenden Bewertungskriterien, anhand derer eine kompetenzorientierte Theorie-Praxis-Verzahnung angemessen gewährleistet werden kann (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8: Bewertungskriterien zur kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung

Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung als kontinuierlichem, wechselseitigem Durchdringungsprozess (Kriterium 1)	Konzeptionelle Aspekte	Didaktisch-methodische Aspekte	Strukturelle Rahmenbedingungen (Kriterium 9)
	Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte und Vernetzung (Kriterium 2)	Orientierung an der Zielgruppe und ihrem Kontext (Kriterium 4)	
	Balance zwischen den Lernorten (Kriterium 3)	Orientierung an Bildungsansätzen der modernen Erwachsenenbildung, insbesondere des nachhaltigen Erwachsenenlernens (Kriterium 5)	
	Evaluation von Kompetenzentwicklung und Sicherung von Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen (Kriterium 7)	Kompatible Auswahl von Zugängen und Methoden (Kriterium 6)	
	Einsatz qualifizierter und erfahrener Referentinnen/Referenten (Kriterium 8)		

Quelle: eigene Darstellung

51 Eine gute Übersicht der aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege für das Land Sachsen liefert das Positionspapier des Landesarbeitskreises Kindertagespflege Sachsen e.V. vom 09.11.2011.

5.1.2 Schlussfolgerung für die Integration des Lernorts Praxis vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit

Die Klärung der Frage nach adäquaten Formen der Integration des Lernorts Praxis in die Qualifizierung von Tagespflegepersonen stellt einen zentralen Bestandteil der vorliegenden Expertise dar. Im Kontext der formulierten Bewertungskriterien kommt er vor allem im Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung als kontinuierlichem, wechselseitigem Durchdringungsprozess (Kriterium 1) zum Ausdruck, womit (analog zu Kriterium 9) dessen Querschnittscharakter zu begründen ist. Von besonderem Interesse wurde in diesem Zusammenhang die Frage nach der Verankerung von Praktika/Hospitationen im Rahmen der Qualifizierung vor Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit identifiziert. Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen konnten die Bedeutung des „Schonraums“ als Kerncharakteristikum von Praktika herausgearbeitet und die allgemein breite Akzeptanz von Praktika als fester Bestandteil pädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen verdeutlicht werden. Unter Heranziehung des aktuellen Forschungsstands sowie unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der quantitativ ausgerichteten Online-Befragung des DJI ließen sich jedoch keine verbindlichen Aussagen zur konkreten Gestaltung der Integration des Lernorts Praxis in die Qualifizierung der Kindertagespflege treffen (vgl. Abschnitt 3.3).

Der Blick auf internationale Entwicklungen machte in diesem Zusammenhang zwar deutlich, dass im Zuge allgemeiner Professionalisierungstendenzen sowie der Verlängerung und Intensivierung von Qualifizierung der Phase vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit durchaus ein gesteigerter Stellenwert beigemessen wird (einhergehend mit entsprechenden Praktika/Hospitationen). Dieser ist allerdings nicht durchgängig und rückt teilweise gegenüber einer starken Akzentuierung der fachlichen Begleitung zu Beginn der Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit in den Hintergrund.

Ähnliche Tendenzen spiegeln sich in den Ergebnissen der qualitativen Recherche wider, wobei der fachliche Konsens hinsichtlich einer Ausdehnung der Qualifizierungsphase vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit grundsätzlich weniger ausgeprägt erscheint und vor allem hinsichtlich der Realisierung von Praktika ein enormer Diskussionsbedarf zu verzeichnen ist. In diesem Zusammenhang spielen vor allem zwei Aspekte eine herausragende Bedeutung. So wurden zum einen mehrfach bindungstheoretische Gesichtspunkte angeführt, die aus Expertinnensicht gegen die Verankerung von Praktika (z.B. in Tagespflegestellen, Krippen, Kindertagesstätten) vor Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit sprechen. Suess (2011) hat bereits unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte auf Missverständnisse in der Rezeption der Bindungstheorie vor allem im deutschen Sprachraum hingewiesen und darauf aufmerksam gemacht, dass in der diesbezüglichen Fachdebatte durchaus unterschiedliche bis widersprüchliche Auffassungen vertreten sind. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Auseinandersetzung mit den Ansätzen der Bindungstheorie im Hinblick auf die Realisierung von Praktika in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen als ein zu großes Unterfangen, als dass es an dieser Stelle geleis-

tet werden könnte. Grundsätzlich sind jedoch Zweifel angebracht, inwiefern sich eine generelle Ablehnung von Praktika für angehende Tagespflegepersonen in der Altersgruppe der unter Dreijährigen mit bindungstheoretischen Argumenten begründen lässt. Von Bedeutung erscheint vielmehr die Frage, welche Gegebenheiten im Sinne bindungstheoretischer Ansätze als notwendig und geeignet anzusehen sind, um angehenden Tagespflegepersonen Praktika zu ermöglichen.

Diese Überlegungen leiten unmittelbar zum zweiten Aspekt, den strukturellen Rahmenbedingungen über, der aus Expertinnensicht für die Realisierung von Praktika vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit ebenfalls eine zentrale Rolle spielt. Hier ist deutlich herauszustellen, dass Modelle zur Realisierung von Praktika, die aus Expertinnensicht unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten vertretbar wären (z.B. über Zeiträume von mehreren Wochen bis hin zu einem Jahr) mit gegenwärtigen strukturellen Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege so wenig vereinbar erscheinen, dass sie meist schlichtweg utopisch wirken bzw. ihnen ebenfalls aus Perspektive der Expertinnen kaum Realisierungschancen eingeräumt werden. In Abschnitt 4.2.4.7 wurde bereits darauf hingewiesen, dass in der Argumentation einiger Expertinnen Vermischungen auftraten, die eine klare Differenzierung in fachliche Begründungen für bzw. gegen Praktika vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit und Realisierungschancen aufgrund gegebener struktureller Bedingungen erschwerten. Berücksichtigt man diese Verzerrungen, erscheint die Vermutung naheliegend, dass Praktika vor Aufnahme der Qualifizierung und auch vor Aufnahme der Betreuungstätigkeit von den Expertinnen als sinnhaft und notwendig erachtet werden.

Bei der weiteren Verfolgung dieses Gedankengangs können auf Basis eines Teils der Aussagen der befragten Expertinnen zu deren konkreter Ausgestaltung vorsichtig erste Anhaltspunkte extrahiert werden.

- Das Kindeswohl steht bei der Gestaltung von Praktika an oberster Stelle. Bindungstheoretische Aspekte müssen dementsprechend angemessen berücksichtigt werden.
- Praktika sollten sich über einen Zeitraum von mehreren Wochen bis hin zu mehreren Monaten erstrecken. (Hierbei waren sowohl Blockpraktika als auch 2-3 Praktikumstage pro Woche denkbar.)
- Praktika sollten den kompletten Tagesablauf in der Kindertagespflege inklusive Vor- und Nachbereitung umfassen.
- Praktika sollten fachlich eng begleitet werden und eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Selbstreflexion bieten.
- Praktika sollten auf Basis einer gesicherten Finanzierungsgrundlage für alle Beteiligten (Bildungsträger, Tagespflegestellen, Praktikantinnen/Praktikanten) durchgeführt werden.

Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass angesichts der Herausforderungen, denen sich das Feld der Kindertagespflege aktuell und künftig gegenüberstellt, einer entsprechenden Modifizierung der Qualifizierung eher mittlere bis geringe Priorität eingeräumt wird. Vor allem der Ausbau der fachlichen Begleitung der eigenen Betreuungspraxis von Tagespflege-

personen wird nicht selten als drängender erachtet. Darüber hinaus ist nachdrücklich zu betonen, dass es sich bei den aufgeführten Anhaltspunkten zur Ausgestaltung von Praktika um die zusammengeführten Aussagen eines Teils der befragten Expertinnen handelt. Sie spiegeln damit lediglich einen spezifischen Ausschnitt aus dem Feld der Kindertagespflege wider, dem keinerlei Repräsentativität beizumessen ist. Grundsätzlich erscheint es daher dringend geboten, eine breite und verlässliche Datenbasis auf Grundlage intensivierter Forschung zu schaffen, um verbindliche Aussagen und Schlussfolgerungen gewährleisten zu können, wie und unter welchen Voraussetzungen eine Realisierung von Praktika vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit gewährleistet werden kann.

5.1.3 Schlussfolgerungen für die Auswahl eines adäquaten Grundmodells der kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung

Mit Blick auf die hohe Akzeptanz und Verbreitung von Praktika im Kontext pädagogischer Berufsausbildungen und den, unter aller gebotenen Zurückhaltung, formulierten Hinweisen auf einen vermuteten fachlichen Konsens hinsichtlich der Verankerung von Praktika in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit, stellt sich die Frage nach einem fachlich angezeigten Grundmodell der Theorie-Praxis-Verzahnung. Unter Berücksichtigung der formulierten Bewertungskriterien sowie den dargestellten Überlegungen der vorangegangenen Abschnitte lassen sich für die in Abschnitt 3.3.2 aufgestellten Grundmodelle (vgl. Abb.5) die nachstehenden Schlussfolgerungen ziehen. Modell 1 scheidet aufgrund der komplett fehlenden Integration des Lernorts Praxis in der Grundqualifizierung aus der weiteren Betrachtung aus, da es fachlich als kaum geeignetes Modell von Theorie-Praxis-Verzahnung einzustufen ist. In allen drei übrigen Modellen (2, 3, 4) wird der Lernort Praxis in unterschiedlicher Weise in die Qualifizierung integriert. Während in den Modellen 2 und 4 Praktika vorgesehen sind, erfolgt die Integration des Lernorts Praxis bei Modell 3 ausschließlich im Kontext der eigenen Betreuungstätigkeit ohne vorherige Praktika. Für alle drei Modelle ergeben sich Vor- und Nachteile, die unter den beiden Haupt Gesichtspunkten

- Lernort „fremde“ Praxis als „Schonraum“ und
- Lernort „eigene“ Praxis als „Wirklichkeitsraum“

zusammengefasst werden können.

Bei Praktika oder Hospitationen (d.h. in „fremder“ Praxis) bieten sich zunächst u.a. die Möglichkeiten, den Alltag mit Kindern am Lernort Praxis in der Kindertagespflege oder in der institutionellen Kindertagesbetreuung kennenzulernen, den eigenen Umgang mit Kindern und deren Eltern zu erproben und zu reflektieren sowie Überlegungen für die Gestaltung der eigenen Betreuungspraxis anzustellen. All dies geschieht in einer Art „Schonraum“, der für die Praktikantinnen/Praktikanten mit einem eingeschränkten Maß an Verantwortung verbunden ist. Ausgehend vom Kind (und unter Gewährleistung von unterbindungstheoretischen Gesichtspunk-

ten angemessenen Rahmenbedingungen), steht hier die Entwicklung und Vertiefung frühpädagogischer Basiskompetenzen im Zentrum. Erfolgt das Praktikum in der Kindertagespflege, können Fragestellungen, die wirtschaftliche Aspekte (z.B. im Rahmen der Existenzgründung) oder rechtliche Aspekte (z.B. behördlich erteilte Auflagen) betreffen, zwar thematisiert, aber nicht in unmittelbarer Verantwortung erlebt werden. Diese Art von „Schonraum“ wird sowohl in Modell 2 (hier eher umfassend) als auch in Modell 4 (hier eher begrenzt) realisiert. Zweifelsohne bietet eine schrittweise Kompetenzentwicklung, die zunächst frühpädagogische Basiskompetenzen in den Blick nimmt und in einem zweiten Schritt die Bereiche fokussiert, die mit der beruflichen Selbständigkeit als Tagespflegeperson verbunden sind, Vorteile und vermag eventueller Überlastung und Überforderung durch die abrupte Aufnahme einer Betreuungstätigkeit mit all ihren Konsequenzen entgegenzuwirken. Auch kann sie als Entscheidungshilfe von angehenden Tagespflegepersonen genutzt werden, um für sich selbst zu prüfen, inwiefern berufliche Selbständigkeit für die spezifische Lebenssituation eine tragfähige Zukunftsperspektive zu bieten vermag. Darüber hinaus kommt eine schrittweise Kompetenzentwicklung auch der im Rahmen vieler Fachpublikationen angemahnten und in den Interviews immer wieder geforderten stärkeren Fokussierung des Kindes als zentralem Dreh- und Angelpunkt für die Qualifizierung in der Kindertagespflege und deren Alltagsgestaltung nach.

Gerade in der Anfangsphase der eigenen Betreuungstätigkeit ergeben sich Herausforderungen auf vielen Ebenen. Der Unterschied zwischen Erfahrungen, die am Lernort Praxis in „fremden“ Tagespflegestellen (oder Kindertagesstätten) gesammelt werden, und denen, die sich in der „eigenen“ Betreuungspraxis ergeben, ist dabei entsprechend den Aussagen der befragten Expertinnen als enorm hoch einzustufen. Auch wenn der Alltag mit den Kindern grundsätzlich viele Überschneidungen zu anderen Betreuungssettings aufweise, stelle dennoch das selbständige und eigenverantwortliche Arbeiten alleine (und in der Regel ohne fachliche Austauschmöglichkeit vor Ort) eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, die sich sowohl auf pädagogische Gesichtspunkte als auch auf Aspekte beziehe, die mit der beruflichen Selbständigkeit in Zusammenhang stehen. Erst im unmittelbaren Erleben der Gesamtsituation bei Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit (im Sinne eines „Wirklichkeitsraums“) komme es, so die Expertinnen, zu Belastungen sowie zum Anstoß von Lehr-Lern-Prozessen gleichermaßen, die als hochgradig individuell eingestuft werden könnten und damit ein enormes Potential für die notwendige Kompetenzentwicklung aufweisen würden. Hier finden sich dementsprechend zahlreiche Ansatzpunkte für die Realisierung von Lehr-Lern-Prozessen im Sinne der formulierten Kriterien. Eine enge Begleitung, wie sie die Modelle 3 und 4 gewährleisten, erscheint demnach in der Anfangsphase durchaus sinnvoll. Inwiefern eine ähnliche Intensität bei Tagespflegepersonen zu Beginn ihrer Tätigkeit durch Modell 2 sichergestellt werden kann, dürfte stark von der jeweiligen Ausgestaltung der fachlichen Begleitung nach der Grundqualifizierung abhängen. Tendenziell ist diese jedoch deutlich weniger ausgebaut als die Praxisbegleitung innerhalb der Grundqualifizierung. Grundsätzlich

ist somit festzuhalten, dass Qualifizierungsanteile am Lernort Praxis sowohl in „fremder“ als auch in „eigener“ Praxis (vor allem zu Beginn) sinnvoll erscheinen und enger fachlicher Begleitung bedürfen. Modell 4 erweist sich in seinen Grundzügen hierfür besonders vorteilhaft.

Der Blick in die aktuelle Kindertagespflegelandschaft macht jedoch deutlich, dass durchaus auch im Rahmen anderer Grundmodelle eine hervorragende Theorie-Praxis-Verzahnung zu gelingen vermag. Nachfolgend werden sogenannte „Leuchtturmmodule“, d.h. einzelnen Qualifizierungsbausteine, die bereits in der Praxis existieren und eine fachliche besonders gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung repräsentieren, dargestellt. Hierbei sollen weniger die Details der praktischen Umsetzung im Fokus stehen, als vielmehr ein erster Eindruck bezüglich der konzeptionellen und methodischen Gestaltung vermittelt werden.

5.2 Leuchtturmmodule kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung

Die nachfolgend aufgeführten Leuchtturmmodule sind als Beispiele gelungener kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung zu verstehen. Sie bilden lediglich einen Ausschnitt der aktuellen Kindertagespflegelandschaft, in der mit Sicherheit weitere innovative Ansätze zu verzeichnen sind.⁵² Zur besseren Übersicht werden sie idealtypisch nach Lernorten unterteilt dargestellt, wobei sich Übergänge entsprechend des wechselseitigen Charakters von Theorie-Praxis-Verzahnung fließend gestalten.⁵³

5.2.1 Lernort („fremde“) Tagespflegestelle und/oder Kindertagesstätte

Beispiel: L.E.B. Beverstedt

Als Qualifizierungsgrundlage dient das DJI Curriculum (160 UE). Nachdem ein Drittel des Inhalts absolviert ist, werden Absprachen zum Praktikum getroffen. Alle Qualifizierungsteilnehmenden suchen sich selbständig Praktikumsplätze. Der Umfang des Praktikums beträgt jeweils 40 Stunden bei einer Tagespflegeperson sowie in einer Kindertagesstätte. Für bereits praktizierende Tagespflegepersonen bzw. berufstätige Erzieher/innen werden individuelle Lösungen angeboten. Das Absolvieren des Praktikums ist an bestimmte Aufgaben (z.B. gezielte Beobachtung) geknüpft, die im Rahmen

52 Sofern diese hier nicht aufgeführt werden, stellt dies keinen Hinweis auf eine geringere fachliche Eignung dar, sondern ist vielmehr dem Umstand geschuldet, eine beispielhafte Auswahl in komprimierter Form darzustellen.

53 Besonderer Dank gilt an dieser Stelle allen Einrichtungen und Organisationen, die durch ihre Bereitschaft zur Mitwirkung und ihr Engagement die nachfolgende Darstellung ermöglicht haben. Alle Angaben beruhen auf den Aussagen der Verantwortlichen bei den jeweiligen Qualifizierungsträgern. Die entsprechenden Kontaktadressen sind im Anhang aufgeführt.

eines Praktikumsberichts schriftlich bearbeitet werden. Die Praxisstelle füllt am Ende einen Beurteilungsbogen für den Maßnahmenträger aus. Vier Wochen vor Abschlussprüfung müssen die Praktika abgeschlossen und ausgewertet sein. Ein Besuch der Praxisstelle durch die Verantwortlichen des Qualifizierungsträgers erfolgt derzeit nur bei Schwierigkeiten und unter Hinzuziehen des Jugendamtes. Hier wird künftiger Veränderungsbedarf dahingehend gesehen, dass alle Praktikantinnen/Praktikanten an ihren Praxisstellen besucht werden sollten.

Beispiel: Bénédict School Zwickau - Sachsen

Als Qualifizierungsgrundlage dient das DJI-Curriculum, das um die Komponenten Sächsischer Bildungsplan, englische Sprachförderung für Kleinkinder („Didaktisch-methodische Herangehensweise für die spielerische Weitergabe der englischen Sprache an Kinder im Vorschulalter“) sowie zwei vierzehntägige Praktika bei Tagespflegestellen (im Umfang von 160 UE) ergänzt und damit auf einen Gesamtumfang von 640 UE erweitert ist. Die Qualifizierung mit einer Dauer von insgesamt 4 Monaten muss vor Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit vollständig durchlaufen sein (und entspricht damit Modell 2). Die Praxisanleitung erfolgt zum einen durch die Tagespflegepersonen der Praktikumsstelle sowie zum anderen durch ganztägige Reflexionseinheiten im Qualifizierungskurs. Die Verantwortlichen in den Best-Practice-Stellen haben selbst 640 Stunden Qualifizierung erfolgreich abgeschlossen und derzeit zunehmend eine Schulung für Praxisanleitung durchlaufen, die gemeinsam für Personal aus Kindertagesstätten angeboten wird. Die Verantwortlichen im Qualifizierungskurs verfügen neben der persönlichen Berufserfahrung über unterschiedliche Zusatzqualifikationen, die sie für die Aufgabe der Theorie-Praxis-Verzahnung prädestinieren. Konkrete Aufgabenstellungen (z.B. Erstellung des eigenen Betreuungskonzepts auf Basis gezielter Beobachtung) sind feste Praktikumsbestandteile. Die Praxisstellen selbst geben sowohl eine schriftliche Kurzeinschätzung bezüglich des geleisteten Praktikums als auch eine persönliche Rückmeldung an den Qualifizierungsträger im Rahmen von Netzwerktreffen. Ziele der Praktika sind vor allem die Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil der Tagespflegeperson sowie die Entwicklung der eigenen Professionalität. Die Kompetenzentwicklung erfolgt analog zu den Grundsätzen und Kontexten des Sächsischen Bildungsplans entlang der Leitbegriffe Wohlbefinden, Beteiligung, Dialog, Wahrnehmen, Entdecken, Ordnen und umfasst dabei u.a. die Achtung der elterlichen Erziehungskompetenz und partnerschaftliche Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes.

5.2.2 Lernort eigene Betreuungspraxis in der Kindertagespflege

Beispiel: NEST-WERK e.V.

Die Qualifizierung erfolgt auf Basis des DJI-Curriculums, das sich mit einem Gesamtqualifizierungsumfang von 160 bis 180 UE über einen Zeitraum von zwei Jahren erstreckt. Nach Abschluss von 70 UE, die ausschließ-

lich am Lernort Qualifizierungsträger durchgeführt werden, und dem Ablegen der Zwischenprüfung kann eine eigene Betreuungspraxis gestartet werden, so dass hier Modell 3 zum Tragen kommt. In der anschließenden praxisbegleitenden Phase erfolgt eine intensive fachliche Begleitung nach dem auf Erkenntnissen moderner Säuglings- und Kleinkindforschung und Entwicklungspsychologie basierenden Konzept „BiB - Beziehung im Blick-Videogestützte Supervision nonverbaler Interaktion und präverbaler Entwicklung in der Kindertagespflege ©“. In diesem 2007 entwickelten Qualifizierungsprozess treffen sich feste Gruppen von max. sechs Teilnehmenden im 14-tägigen Rhythmus jeweils für 1,5 Stunden. Während im ersten Jahr neutrale Lehrvideos Anwendung finden, werden im zweiten Jahr ausgewählte Videosequenzen aus dem Betreuungsalltag der Teilnehmenden eingesetzt, die von diesen selbst gedreht und mit Dokumentationstexten versehen werden, mit welchen sie auch ihre Fähigkeit zur Umsetzung theoretischer Kenntnisse in die Praxis nachweisen. Die Schulung von Sensibilität für das Verhalten und die Entwicklungsaufgaben der Kinder sowie für das eigene Verhalten/Rolle und die Einfühlung in die kindlichen und elterlichen Gefühle und Bedürfnisse stehen dabei im Fokus. Mit diesem Konzept wird sowohl eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung (Reißverschlussprinzip) möglich als auch eine Stärkung der professionellen Rolle und Kollegialität. Außerdem ermöglicht es eine prozessbegleitende Eignungsüberprüfung, welche durch die Fachkunde der Supervisorinnen/Supervisoren gewährleistet wird. Diese verfügen über einen Studienabschluss in Psychologie, Pädagogik oder Medizin, eine psychoanalytische Zusatzausbildung, eigene Lehr- und Supervisionserfahrung sowie Erfahrung in der Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern. Sie werden darüber hinaus in der Diagnostik vorsprachlicher Interaktion, frühkindlicher Regulationsstörungen und in der Einschätzung emotionaler Feinfühligkeit bzw. Verfügbarkeit geschult. Einmal monatlich findet eine kollegiale Intevision statt, in der u.a. die halbjährlich unter den Qualifizierungsteilnehmenden anonym durchgeführte Evaluation analysiert wird.

5.2.3 Ergänzende Lernorte

Beispiel für Face-to-Face Kontakte: Cafés und Treffs des pme Familienservice

Die Cafés und Treffs bieten je nach lokaler Ausgestaltung eine Anlaufstelle, um Kontakte zu knüpfen, Vernetzung zu schaffen und sich auszutauschen. Potentielle Tagespflegepersonen können sich hier zunächst informieren und Praktika/Hospitationen anbahnen. Den Cafés/Treffs kommt eine hohe Bedeutung zu, da hierüber in vielen (u.a.) informellen Kontakten ein Kennenlernen, Einschätzen und Begleiten der potentiellen Tagespflegepersonen möglich ist, das weit über die Möglichkeiten der formalen Qualifizierung inklusive deren Praxisanteilen hinausgeht.

Beispiel für die Nutzung von Blended-Learning-Ansätzen: Teleakademie und virtueller Campus Kindertagespflege des pme Familienservice

Beide Module verstehen sich als Ergänzung zu den Präsenzphasen der Qualifizierung und können untereinander kombiniert werden. Die Teleakademie umfasst Vorträge zu bestimmten Qualifizierungsthemen, denen angehende und bereits praktizierende Tagespflegepersonen per Telefon bundesweit zuhören, zu denen sie Nachfragen stellen und deren Inhalte sie gleichfalls diskutieren können. Der virtuelle Campus Kindertagespflege ist ein Onlineportal, das u.a. eine Fülle wichtiger Informationen für Tagespflegepersonen bereithält, eine spezifische Rechtsberatung bietet und innerhalb von Foren den Austausch mit anderen Tagespflegepersonen ermöglicht.

5.3 Künftige Herausforderungen

Bei der vorangegangenen Darstellung der Leuchtturmmodule dürfte deutlich geworden sein, dass ein Mustermodell von kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung im Sinne des Modells 4, das sich darüber hinaus an den formulierten Bewertungskriterien messen lassen kann, derzeit nicht existiert. Vielmehr finden sich in der aktuellen Kindertagespflegelandschaft viele fachlich fundierte Ansätze, die einzelnen Bewertungskriterien vorbildhaft Rechnung tragen, bezüglich anderen hingegen Entwicklungspotential aufweisen. Während einige Bewertungskriterien (wie die Verknüpfung von Lernorten auf personeller Ebene) auf vergleichsweise breiter Basis Verwirklichung finden, treten andere (z.B. die Sicherung von Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung) kaum in Erscheinung.⁵⁴ Als wünschenswert für die künftige Gestaltung einer kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung zur Kindertagespflege wäre es daher anzusehen, wenn die einzelnen Akteurinnen/Akteure von dem Know-how und den Erfahrungen der anderen profitieren und Impulse für die Gestaltung der jeweils eigenen Qualifizierungsansätze gewinnen könnten. Hierzu bedarf es jedoch zunächst einer breit angelegten Erhebung und systematischen Darstellung der praktizierten Ansätze der Theorie-Praxis-Verzahnung innerhalb des Feldes der Kindertagespflege sowie intensivierter qualitativer Forschung zur Klärung spezifischer Fragestellungen (z.B. hinsichtlich bindungstheoretischer Aspekte) unter fachlichen Gesichtspunkten. Hierbei gilt es zu bedenken, dass der Auseinandersetzung mit Theorie-Praxis-Verzahnung, trotz fachlich akzeptierter hoher Bedeutung, bisher oftmals eine eher randständige Position eingeräumt wurde. Angesichts der aktuell vorherrschenden Dynamik sowie der enormen Vielfalt an Herausforderungen, denen sich die Kindertagespflege gegenüber sieht, erfordert eine grundlegende und nachhaltige Veränderung im Sinne einer verstärkten Fokussierung von Theorie-Praxis-Verzahnung ganz besonderen Nachdruck.

54 Hierzu ist zu bemerken, dass beim pme Familienservice derzeit Möglichkeiten zur Sicherung von Nachhaltigkeit erprobt werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund der gestiegenen Qualitätsanforderungen an die Kindertagespflege im Kontext gesetzlicher Novellierungen erfährt die nach dem DJI-Curriculum praktizierte Grundqualifizierung für Tagespflegepersonen derzeit eine Modifizierung und Erweiterung. Damit einhergehend erfolgt eine Neukonzeption des Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege. Im Zuge der Vorbereitungen hierzu werden verschiedene Themenbereiche untersucht und wissenschaftlich aufbereitet. In diesem Kontext bildete die Fragestellung nach einem fachlich adäquaten Modell zur Verzahnung von Theorie und Praxis in der Grundqualifizierung zur Kindertagespflege den zentralen Bezugspunkt der vorliegenden Expertise. Im Zeichen des neuen Paradigmas der Kompetenzorientierung, das die Ausbildung spezifischer Handlungskompetenzen in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in den Fokus rückt, kam der Integration des Lernorts Praxis in die Qualifizierung besondere Bedeutung zu. Hierbei standen primär strukturelle Gesichtspunkte im Vordergrund. In einem theoretischen Teil erfolgte zunächst die Auseinandersetzung mit dem Paradigma der Kompetenzorientierung in seiner Relevanz für die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Kindertagespflege (Kapitel 2).

Auf Basis des aktuellen Forschungsstands und unter Berücksichtigung der neueren Entwicklungen in der Frühpädagogik wurden anschließend sieben Bewertungskriterien für fachliche adäquate Modelle von Theorie-Praxis-Verzahnung formuliert. Für die Qualifizierungssituation in der Bundesrepublik konnten in einem weiteren Schritt vier Grundmodelle von Theorie-Praxis-Verzahnung identifiziert werden, die unter Berücksichtigung der theoretischen Vorüberlegungen, den Ergebnissen einer quantitativ ausgerichteten Online-Befragung des DJI sowie unter Bezugnahme zu den formulierten Kriterien einer fachlichen Bewertung unterzogen wurden. Als vorläufiges Zwischenergebnis war an dieser Stelle festzuhalten, dass aufgrund der starken Heterogenität der Kindertagespflegelandschaft in Kombination mit der äußerst dünnen Forschungs- und Datenlage hinsichtlich Theorie-Praxis-Verzahnung verbindliche Aussagen zur fachlichen Eignung spezifischer Modelle zur Theorie-Praxis-Verzahnung kaum möglich erschienen. Besonders hinsichtlich der Fragestellung nach der fachlichen Beurteilung einer Notwendigkeit von Praktika/Hospitationen vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit als Tagespflegeperson erwiesen sich keine verlässlichen und fundierten Aussagen als möglich. Grundsätzlich verwiesen werden konnte in diesem Zusammenhang auf die insgesamt als hoch einzuschätzende fachliche Befürwortung und Akzeptanz von Praktika als Schonraum in allen pädagogischen Ausbildungs- und Qualifizierungsfeldern, wodurch Analogien für die Kindertagespflege naheliegen.

Der ergänzende Blick auf die internationale Ebene erbrachte darüber hinaus den generellen Hinweis, dass im Zuge allgemeiner Professionalisierungstendenzen sowie der Verlängerung und Intensivierung von Qualifizierung, der Phase vor Aufnahme der eigenen Betreuungstätigkeit durchaus ein gesteigerter Stellenwert beigemessen wird (einhergehend mit entsprechen-

den Praktika/Hospitationen). Dieser war allerdings nicht durchgängig erkennbar und rückte teilweise gegenüber einer starken Akzentuierung der fachlichen Begleitung zu Beginn der Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit in den Hintergrund (Kapitel 3).

Zur Vertiefung dieses Ergebnisstands wurde im Anschluss eine qualitative Recherche unter Expertinnen mittels Telefoninterviews durchgeführt. Entsprechend der konstatierten Erkenntnislücke bildete deren Fokus die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierungsphase vor Aufnahme einer eigenen Betreuungstätigkeit als Tagespflegeperson unter besonderer Berücksichtigung der Integration des Lernorts Praxis. Themenschwerpunkte waren hier, neben der Erfassung der relevanten Daten zum Aufgabenfeld der jeweiligen Expertin sowie der praktizierten Grundqualifizierung ihres Qualifizierungsträgers, die Darstellung und fachliche Bewertung der direkten Praxisanteile (im Sinne von Praktika/Hospitationen). Ziel war es, zu einer grundlegenden Einschätzung zu gelangen, welche fachlichen Gesichtspunkte aus Sicht der befragten Expertinnen für die Integration des Lernorts Praxis in die praxisvorbereitende Qualifizierungsphase eine besondere Relevanz entfalten und welche Aspekte bei der konkreten Realisierung beachtet werden erfahren sollten. Auch hier war grundsätzlich eine enorme Heterogenität in den Aussagen und Einschätzungen der Interviewpartnerinnen zu verzeichnen. Während ein allgemeiner Konsens hinsichtlich der fachlichen Notwendigkeit von Theorie-Praxis-Verzahnung erkennbar war, existierten bei den Vorstellungen zu deren konkreter Umsetzung teils stark abweichende Positionen. Diese erschienen massiv geprägt durch die vorhandenen strukturellen Rahmenbedingungen, die eine analoge Heterogenität aufwiesen (Kapitel 4).

Auf Basis der gewonnenen Ergebnisse im Kontext der qualitativen Recherche wurden die im theoretischen Teil der Expertise formulierten Bewertungskriterien bezüglich kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung modifiziert und erweitert. Somit ergaben sich insgesamt neun Bewertungskriterien, die, gerahmt von den beiden Querschnittskriterien „Verständnis von Theorie-Praxis-Verzahnung als kontinuierlichem und wechselseitigem Durchdringungsprozess“ und „strukturelle Rahmenbedingungen“, sowohl Kriterien auf konzeptioneller Ebene (z.B. „Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte und Vernetzung“) umfassen, als auch Kriterien auf didaktisch-methodischer Ebene (z.B. „Orientierung an Bildungsansätzen der modernen Erwachsenenbildung, insbesondere des nachhaltigen Erwachsenenlernens“) beinhalten. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der qualitativen Recherche sowie dieses erweiterten Kriterienkatalogs erfolgte im Anschluss die Diskussion der fachlichen Eignung der im theoretischen Teil der Expertise formulierten Grundmodelle von kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung. Als Ergebnis ließ sich festhalten, dass Modell 4, das die Integration des Lernorts Praxis sowohl im Rahmen von Praktika/Hospitationen in „fremder“ Praxis (z.B. bei Tagespflegestellen, in Krippen oder Kindertagesstätten) als auch durch eine intensive Begleitung von Tagespflegepersonen in der Anfangsphase der eigenen Betreuungstätigkeit gewährleistet, als fachlich besonders geeignet einzustufen ist. Der Blick in die Realität der aktuellen Kindertagespflegelandschaft ergab diesbezüglich,

dass ein diesem Grundprinzip entsprechender und den formulierten Kriterien kompetenzorientierter Theorie-Praxis-Verzahnung angemessen Rechnung tragender Qualifizierungsansatz im Bereich des idealtypischen Mustermodells verbleibt. Stattdessen fand sich jedoch ein großer Facettenreichtum innovativer und gelungener Ansätze, die jeweils einen oder mehrere der genannten Aspekte vorbildhaft zu realisieren vermochten. Diese wurden zur Veranschaulichung im Sinne sogenannter „Leuchtturmmodule“ beispielhaft dargestellt sowie nachfolgend mit künftigen Herausforderungen im Kontext der Qualifizierung in der Kindertagespflege in Verbindung gebracht (Kapitel 5).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die kompetenzorientierte Theorie-Praxis-Verzahnung in der Qualifizierung von Tagespflegepersonen einen äußerst komplexen Themenbereich bildet, der in vielerlei Hinsicht blinde Flecken aufweist. Ein enormer Forschungsbedarf ließe sich beispielsweise hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen spezifischen Modellen und Ausgestaltungsformen der Integration des Lernorts Praxis in die Qualifizierung und einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung der Kindertagespflegepersonen konstatieren, was zu entsprechenden Auswirkungen auf die Betreuungsqualität führen würde. Im Rahmen der vorliegenden Expertise konnten hier lediglich erste Anhaltspunkte ermittelt werden, die als Ausgangsbasis für weitere Forschungsvorhaben und Fachdebatten zu verstehen sind. Für die kommenden Jahre ist hier mit Sicherheit ein enormes Entwicklungspotential für die Kindertagespflege vorhanden.

Im Zuge des neuen Paradigmas der Kompetenzorientierung erscheint es dabei auf struktureller Ebene besonders angezeigt, die geforderte horizontale und vertikale Anschlussfähigkeit der Qualifizierung von Tagespflegepersonen an Berufsausbildungen im frühpädagogischen Bereich zu realisieren und damit den Anschluss an die entsprechenden Entwicklungen auf internationaler Ebene zu schaffen. Eine deutliche Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege erweist sich in diesem Zusammenhang als unumgänglich, um die notwendig gewordene Qualitätssteigerung zu vollziehen und dem gesetzlichen Auftrag der Kindertagespflege angemessen nachzukommen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.
www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-wegf%C3%BCr-die-einf%C3%BChrung-des-deutschen-qualifika_gq21oohc.html?s=uunzH25oZ9BVvLfauw
(20.02.2012)
- Balluseck von, H. (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. Opladen
- Bekemeier, M. (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München. S. 136 - 144
- Brownlee, J.M./Berthelsen, D. C./Segaran, N. (2007): Childcare workers` and centre directors` beliefs about infant childcare quality and professional training. In: Early Childhood Development and Care. Vol. 179. No. 4. P. 453 - 475. <http://eprints.qut.edu.au/10570/1/c10570.pdf>
(15.09.2011)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2009): Fachliche Empfehlungen zur Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Beschlossen auf der 107. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter vom 04. Bis 06. November 2009 in Hamburg.
www.bagljae.de/Stellungnahmen/107_Qualitaet%20der%20Bildung,%20Erziehung,%20Betreuung%20unter%203jaehrige_2009.pdf (12.12.2011)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Kindertagespflege – eine neue berufliche Perspektive. 3. Auflage. Berlin
www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=117914.html (22.11.2011)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): Weiterbildung für Tagesmütter und Tagesväter im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Kurzinformation berufsbegleitende Weiterbildung. www.esf-regiestelle.eu/esf/content/e750/e3081/e3118/11-07-27_Kurzinformation_berufsbegleitende_Weiterbildung_b_v2.pdf (22.11.2011)
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (bmwj) (2011): Curriculum Ausbildungsgänge für Tagesmütter/-väter.
www.bmwj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/1%20CURRICULUM%20Tagesmutter%202011.pdf (21.12.2011)
- Burchinal, M./Howes, C./Kontos, S. (2002): Structural predictors of child care quality in child care homes. In: Early Childhood Research Quarterly. 17. P. 87 – 105
- Campbell, P./Milbourne, S. (2005): Improving the quality of infant-toddler care through professional development. In: Topics in Early Childhood Special Education. Vol. 25. No. 1. P. 3 - 15.
tec.sagepub.com/content/25/1/3 (12.10.2011)
- Carr, E.C.J./Worth, A. (2001): The use of the telephone interview for research. In: Nursing Times Research. Vol. 6. No.1. P. 511 - 524. jrn.sagepub.com/content/6/1/511 (19.10.2011)
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München
- Doherty, G./Forer, B./Goelman, H./LaGrange, A./Lero, D.S. (2006): Predictors of quality in family child care. In: Early Childhood Research Quarterly. Vol. 21. No. 3. P. 296 - 312
- Duncan, J./Irvine, P./Fagan, H./Weir, S./Auld, S./Smith, C. (2008): Homebased early childhood education (family day care): The visiting teachers` role in improving educators` practices – what makes a difference? Keynote presentation to the University of Otago College of Education Research Hui. 2 August 2008.
<http://www.lead.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/InfantsAndToddlers/HomeBasedECE.pdf> (21.12.2011)
- Ellermann, W. (2011): Das sozialpädagogische Praktikum. In: Peter Thiessen (Hrsg.): Sozialpädagogische Praxis. Band 3. 3. überarb. Aufl. Berlin

- Everiss, E./Dalli, C. (2003): Family day care in New Zealand: Training, quality and professional status. In: Mooney, A./Stratham, J. (eds.): Family day care. International perspectives on policy, practice and quality. London and Philadelphia. P. 59 - 77
- Fauth, R./Jelicic, H./Lea, J./Owen, S./Willmott, N. (2010): Childminding practice in England. Initial survey findings. London.
http://www.ncb.org.uk/media/60168/childminding_survey_report_final.pdf (21.12.2011)
- Fiene, R. (2002): Improving Child Care Quality through an infant caregiver mentoring project. In: Child and Youth Care Forum. Volume 31. No.2. 79-87
- Finnish Board of National Education (2011): Qualifications in humanities and education. www.oph.fi/download/132288_brochure_humanities_and_education.pdf (21.12.2011)
- Finnish Board of National Education (2011): Competence based qualifications. Your competitive edge in the job market.
http://www.oph.fi/download/131406_competence_based_qualifications_brochure.pdf (21.12.2011)
- Flämig, K. (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): WiFF Expertisen. Band 7.
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_7_Flaemig_Internet.pdf (21.12.2011)
- Franke, P. T. (2009): Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Arbeit mit unter Dreijährigen. In: Münch, M.-T./ Textor, M.R. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag. Berlin. S. 202 – 211
- Freitag, W. (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Balluseck von, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. Opladen, S. 111 – 122
- Fröhlich-Gildhoff, K./ Nentwig-Gesemann, I./ Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): WiFF Expertisen. Band 19.
www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet_PDF.pdf (08.12.2011)
- Gebrande, J. (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): WiFF Expertisen. Band 17. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_17_Johanna_Gebrande_Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen.pdf (06.10.2011)
- Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. bearb. Auflage. Wiesbaden
- Hahn, K. (2005): Aufbruchstimmung und Zufriedenheit: Familientagesbetreuung in England. In: ZeT. Zeitschrift für Tagesmütter und Tagesväter. Heft 5. S. 8 -10
- Heitkötter, M./Klößinger, S. (2008): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Vorarbeiten für ein modulares Qualifizierungskonzept.
www.dji.de/bibs/839_10378_Dossier_QualifizierungKTP.pdf (06.10.2011)
- Heitkötter, M./Brüll, M./Kerl-Wienecke, A./Schoyerer, G. (2010): Qualifizierung und Berufsperspektive in der Kindertagespflege. Status quo, Herausforderungen und Impulse des Aktionsprogramms Kindertagespflege. In: ZeT. Zeitschrift für Tagesmütter und Tagesväter. 10. Jg., H.1, S. 2-5
- Hessisches Sozialministerium/ Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie (Hrsg.) (2010): Sichernde Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege – Ein Praxisleitfaden. 2. Aufl. Wiesbaden. www.hmafg.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=c6f9dd4c42f93dcf95f6df46b91a3dda (05.12.2011)
- Hevey, D. (2009). Professional Work in Early Childhood. In: Waller, T. (ed.). An Introduction to Early Childhood. second edition. London. SAGE Publications Ltd. P. 193 - 206
- Holt, A. (2010): Using the telephone for narrative interviewing: a research note. In: Qualitative Research. Vol. 10 No. 1. P. 113 - 121. qrj.sagepub.com/content/10/1/113 (19.10.2011)
- Ivy, J.W./ Schreck, K.A. (2008): A Behavioral Approach to Training Day Care Workers. In: International Journal of Behavioral Consultation and Therapy. Vol. 4. No. 2. P.227 – 238
- Jurczyk, K./Heitkötter, M. (2007). Kindertagespflege in Bewegung. In: DJI (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland. DJI Bulletin 80. München. S. 20 - 22
- Karlsson, M. (2003): The everyday life of children in family day care as seen by their careres. In: Mooney, A./Stratham, J. (eds.): Family day care. International perspectives on policy, practice and quality. London and Philadelphia. P. 148 – 162

- Keil, J./Pasternack, P. (2010): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik.. In: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg (Hrsg.): HoF Arbeitsbericht 2.2011. Wittenberg. www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (06.10.2011)
- Keimeleder, L./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K. (2001): Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden. Opladen
- Keimeleder, L. (2004): Tagespflege online. Möglichkeiten und Grenzen der Internetnutzung. In: Jurczyk, K./Rauschenbach, T./Tietze, W./Keimeleder, L./Schneider, K./Schumann, M./Stempinski, S./Weiß, K./Zehnbauer, A. (Hrsg.): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim und Basel. S. 201 - 216
- Kerl-Wienecke, A./Schoyerer, G./Schuhegger, L. (im Erscheinen): Kompetenzprofil Kindertagespflege – Kinder in den ersten drei Lebensjahren
- König, K./Pasternack, P. (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): HoF-Arbeitsbericht 5.2008. Wittenberg. www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2008.pdf (06.10.2011)
- Kontos, S./Howes, C./Galinsky, E. (1996): Does Training Make a Difference to Quality in Family Child Care? In: *Early Childhood Research Quarterly*. 11. P. 427 – 445
- Kreader, J. L./Ferguson, D./Lawrence, S. (2005): Infant and Toddler Child Care Quality. *Child Care & Early Education. Research Connections. Research-to-Policy Connections*. No. 2. www.childcareresearch.org/childcare/resources/6872/pdf (05.12.2011)
- Krings, T. (2009): Kindertagespflege als Beruf – eine Bestandsaufnahme mit Ausblick. Marburg
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden. S. 465 – 479
- Moss, P. (2003): Conclusion: Whither family day care? In: Mooney, A./Stratham, J. (eds.): *Family day care. International perspectives on policy, practice and quality*. London and Philadelphia. P. 234 - 243
- Oberhuemer, P./Schreyer, I./Neumann, M.J. (2010): Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Opladen and Farmington Hills
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006): *Starting strong II: Early childhood education and care*. Finland. www.oecd.org/dataoecd/16/2/37423404.pdf (27.12.2011)
- Owen, S./Haynes, G. (2010): Training and workforce issues in the early years. In: Pugh, G./Duffy, B. (eds.): *Contemporary issues in the early years*. Fifth edition. London. P. 195 - 208
- Palsha, S. A./Wesley, P. W. (1998): Improving Quality in Early Childhood Environments Through On-Site Consultation. In: *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 18. No. 4. tec.sagepub.com/content/18/4/243 (16.10.2011)
- Pasternack, P./Schulze, H. (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. In: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg (Hrsg.): HoF Arbeitsbericht 2.2010. Wittenberg. www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf (06.10.2011)
- Phillips, D. /Adams, G. (2001): Child Care and our youngest children. In: *The Future of Children. Caring for Infants and Toddlers*. Vol. 11. No.1. Spring/Summer 2001. P. 35-52. www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/11_01_FullJournal.pdf (15.09.2011)
- Reichardt, Bianka (2010): Kollegiale Beratung mit fachlicher Anleitung in der Kindertagespflege. Ein praktischer Ratgeber. Erstellt im Auftrage des Niedersächsischen Ministeriums für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit. www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc_download.cfm (09.02.2012)
- Renck Jalongo, M./Fennimore, B. S./Pattnaik, J./Laverick, D.M./Brewster, J./Mutuku, M. (2004): Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 32. No. 2. 143-155
- Schmitt, R. (2007): Praxisorientierung, staatliche Anerkennung, Berufspraktikum. Auslaufmodelle oder Elemente der Qualitätssicherung in Ausbildungszusammenhängen der Sozialarbeit im Zeichen von Bologna? In: Paschen, W./ Krüger, R./ Zimmermann, G. (Hrsg.): *Lüneburger Schriften zur Sozialarbeit und zum Sozialmanagement*. Band 1. Berlin
- Sobo, E.J./Simmes, D.R./Landsverk, J.A./Kurtin, P.S. (2003): Rapid Assessment with Qualitative Telephone Interviews: Lessons from an evaluation of California’s Healthy Families Program & Medi-Cal for children. In: *American Journal of Evaluation*. Vol. 24. No. 3. P. 399 – 408. aje.sagepub.com/content/24/3/399 (19.10.2011)
- Stempinski, S. (2006): Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Expertise im Auftrag der Bertelsmannstiftung. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18716__2.pdf (12.12.2011)

- Stephens, N. (2007): Collecting data from elites and ultra elites: telephone and face-to-face interviews with macroeconomists. In: *Qualitative Research*. Vol. 7. No 2. P.203 - 216. qrj.sagepub.com/content/7/2/203 (19.10.2011)
- Stramer-Brand, P. (2011): *Pädagogische Praktika in Kita und Kindergarten. Planen. Begleiten. Auswerten. Leitfaden für pädagogisches Handeln*. Freiburg im Breisgau
- Stratham, J./Mooney, A. (2003): Across the spectrum. An introduction to family day care internationally. In: Mooney, A./Stratham, J. (ed.): *Family day care. International perspectives on policy, practice and quality*. London and Philadelphia. P.11 – 22
- Suess, G. J. (2011): Missverständnisse über Bindungstheorie. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): *WiFF Expertisen*. Band 14. München
- Taylor, A. R./Dunster, L./Pollard, J. (1999): ...And This Helps Me How?: Family Child Care Providers Discuss Training. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 14. No. 3. P. 285 - 312
- Tickell, D. C. (2011): *The early years: Foundations for life, health and learning. An independent report on the early years foundation stage to Her Majesty's Government*. media.education.gov.uk/assets/files/pdf/F/The%20Early%20Years%20Foundations%20for%20life%20health%20and%20learning.pdf (17.12.2011)
- VanderVen, Karen (2002): *New Perspectives on Theory-to-Practice: Implications for Transforming Teacher Education and Child Outcomes*. In: Rothenberg, D. (ed.): *Issues in Early Childhood Education. curriculum, teacher education & dissemination of information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium. November 5-7, 2000. Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative*. University of Illinois at Urbana-Champaign. P. 253 – 262. ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/vanderven.pdf (03.12.2011)
- Waller, T. (2009). *International perspectives*. In: Waller, T. (ed.) *An introduction to early childhood*. second edition. London. P. 63-80
- Weiß, K. (2006): *Kindertagespflege in Familien. Das Angebot der Stadt München. Bericht zu Evaluation der Zufriedenheit von Eltern, Tagesbetreuungspersonen und sozialpädagogischen Fachkräften*. www.dji.de/bibs/Bericht_Kindertagespflege_in_Familien.pdf (12.12.2011)
- Weiß, K./ Stempinski, S./ Schuhmann, M./Keimeleder, L. (2008): *Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagespflegepersonen“*. 2. Aufl. Seelze
- White, J. (2005): *Public spaces in private places. Quality review in the context of family day care*. Occasional paper No. 16. researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/885/paper.pdf?sequence=1 (21.12.2011)
- Zühlke, K.-D. (2010): *Wo bleibt der Beruf. Ein Plädoyer für die Verberuflichung der Kindertagespflege*. In: Bundesverband für Kindertagespflege. *Bildung. Erziehung. Betreuung. Info Kindertagespflege*. Juli 2010. S. 1-2. www.berufsvereinigung.de/media/pdf/Andere/Bundesvereinigung_Kindertagespflege_eV/TMIP-Juli-2010_47926-0710_5ter-Abzug.pdf (06.10.2011)

Anhang

Interviewleitfaden zur qualitativen Recherche unter Expertinnen zum Thema „Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifikation von Kindertagespflegepersonen“

- 1) **Begrüßung und Organisatorisches**
- 2) **Skizzierung des Aufgabenfeldes der befragten Expertin**
- 3) **Skizzierung der praktizierten Form der Grundqualifizierung im Aufgabenfeld der befragten Expertin**

(Fokus auf Struktur, Aufbau, Dauer sowie auf Differenzierung in praxisvorbereitende und praxisbegleitende Phase)

- 4) **Ausgestaltung der Praxisanteile in der praxisvorbereitenden Phase der Grundqualifizierung im Arbeitsfeld der befragten Expertin**

(Fokus auf Erstqualifikation von Kindertagespflegepersonen, die neu in das Berufsfeld einsteigen)

- ➔ Eckpunkte des Praxisanteils (Form, Lernort, Umfang, etc.)
- ➔ Fachliche Ziele des Praxisanteils
- ➔ Fachliche Ausgestaltung und Begleitung des Praxisanteils (Praxisanleitung, methodische Umsetzung etc.)
- ➔ Art des Kompetenzerwerbs durch diese Form des Praxisanteils
- ➔ Strukturelle Rahmenbedingungen des Praxisanteils (Kooperation, Auswahlkriterien für Praxisstellen, personelle Kapazitäten, etc.)

- 5) **Bewertung des Praxisanteils/der Praxisanteile und dessen/deren Verknüpfung mit Theorieanteilen in der praxisvorbereitenden Grundqualifizierung im Arbeitsfeld der befragten Expertin**

- ➔ Sicherstellung von Qualität im Rahmen des Praxisanteils (d.h. dessen Anleitung und Reflexion)
- ➔ Optimierungsbedarf des Praxisanteils/der Praxisanteile in der praxisvorbereitenden Grundqualifizierung sowie dessen fachliche Begründung

- ➔ Was wäre *das* (ideale) fachlich gebotene Modell zur Gestaltung von Praxisanteilen in der praxisvorbereitenden Phase der Grundqualifizierung?
- ➔ Welche Grundvoraussetzungen müssten hierfür geschaffen werden?

6) **Sonstige inhaltliche Aspekte**

7) **Sonstige organisatorische Aspekte**

8) **Interviewabschluss**

Kontaktadressen der Leuchtturmmodule

pme Akademie gGmbH

Leitung Anne Mader
Flottwellstr.5
10785 Berlin
Mobil: 0175-2227706

NEST-WERK e.V.

Pädagogische Tagesbetreuung für Säuglinge, Klein- und Kindergarten-
kinder
Oberursel (Taunus) und Steinbach
Ackergasse 28
61440 Oberursel
Telefon: 06171 / 92 98 769
E-Mail: nestwerk@oberursel.de
Internet: www.nest-werk-oberursel.de

Bénédict School Zwickau

Direktorin Frau Dana Döhnel
Sprachen . Wirtschaft . IT
Alte Reichenbacher Straße 2
08056 Zwickau
Tel.: 0375 2 77 66-0
Fax: 0375 2 77 66-11
Email: benedict@fuu-sachsen.de
Internet: www.benedict-sachsen.de

Fachliche Kursbegleitung:

Ute Brückner
(Diplompädagogin (Uni) - freiberufliche Dozentin)
Astronomenweg 25
08066 Zwickau
Email: ute.brueckner@telecolumbus.net

Ländliche Erwachsenenbildung Beverstedt

Wachholz 6a
27616 Beverstedt
Referentin Sigrid Johanning



**Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend**

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de

ISBN 978-3-86379-075-2