

Prof. Dr. Christoph Mischo (Projektleitung)
Dr. Stefan Wahl (Projektleitung)
Jessica Hendler
Dr. Magdalena Maack
Prof. Dr. Janina Strohmer
Dr. Carina Wolf

Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg

Schlussbericht des Projekts
Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)
Förderkennzeichen 01JH0914

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde vom 01.09.2009 bis 31.01.2016 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem oben angegebenen Kennzeichen gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieses Berichts liegt bei den Autor/innen.

I Ausgangspunkte

1. Aufgabenstellung

Die Frage, welche Kompetenzen frühpädagogische bzw. kindheitspädagogische Fachkräfte in der Ausbildung erwerben, ist von großer Bedeutung für die Qualität der institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Ausbildung dieser Fachkräfte findet in Deutschland nicht mehr ausschließlich an Fachschulen für Sozialpädagogik, sondern im Zuge der Akademisierung des Erzieher/innenberufs auch im Rahmen kindheitspädagogischer Studiengänge an Hochschulen statt. Bislang ist aber noch nicht wissenschaftlich untersucht, mit welchen Eingangsvoraussetzungen gerade die Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge ihr Studium beginnen, welche Kompetenzen die angehenden kindheitspädagogischen Fachkräfte in den beiden Ausbildungssystemen (Fachschule und Hochschule) tatsächlich erwerben, von welchen ausbildungsbezogenen Faktoren diese Kompetenzentwicklung abhängt, wie die Fachkräfte beider Ausbildungsebenen den Berufseintritt bewältigen und wie sich kompetenzrelevante Merkmale beim Berufseintritt in einer KiTa und in den ersten Jahren der beruflichen Tätigkeit weiterentwickeln.

Das Forschungsprojekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“, das für eine Laufzeit von über sechs Jahren von 2009 bis Januar 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, ist das bundesweit erste und umfangreichste Längsschnittprojekt, in dem diese Fragestellungen an einer deutschlandweiten Stichprobe von insgesamt über 1600 angehenden Fachkräften aus fünfzehn Fachschulen und fünfzehn Hochschulen untersucht wurden.

Die Fragestellungen, die im Projekt untersucht wurden, lassen sich den drei Phasen 1) Ausbildungs- bzw. Studienbeginns, 2) Ausbildungs- bzw. Studienphase und 3) berufliche Phase zuordnen. Die wichtigsten Fragestellungen des Projekts sind die folgenden:

Beginn der Ausbildung/des Studiums: Eingangsvoraussetzungen angehender Fachkräfte

Welche Eingangsvoraussetzungen (kognitive Voraussetzungen, berufliche und ausbildungsbezogene Motivation, berufsrelevante Einstellungen) zeigen angehende kindheitspädagogische Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen zu Beginn der Ausbildung bzw. des Studiums? Gibt es diesbezüglich Unterschiede zwischen angehenden Fachkräften an Fachschulen und Hochschule sowie zwischen Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge einerseits und Lehramtsstudierenden andererseits? Welche Entscheidungsgrundlagen führen bei den angehenden Fachkräften zu ihrer beruflichen Entscheidung, in einer KiTa zu arbeiten? Lassen sich aufgrund der Eingangsvoraussetzungen die erworbenen Kompetenzen am Ende der Ausbildung/des Studiums vorhersagen?

Verlauf in der Ausbildungs-/Studienphase

Verändern sich Kompetenzen, Wissen und berufsrelevante Einstellungen und Überzeugungen in der Ausbildung/im Studium? Unterscheiden sich die Entwicklungsverläufe von Fachschüler/innen und Studierenden? Welchen Einfluss hat das inhaltliche Ausbildungs- beziehungsweise Studienangebot auf die Entwicklung beziehungsweise den Erwerb professioneller Kompetenzen und des professionellen Wissens?

Entwicklungen und Zusammenhänge in der beruflichen Phase (KiTa-Beruf)

Wie erleben die Fachkräfte den Berufseinstieg in einer KiTa? Von welchen Eingangsvoraussetzungen der Fachkräfte hängt das Erleben des Berufseinstiegs in einer KiTa ab? Gibt es einen „Praxisschock“? Wie verläuft die weitere Entwicklung von professionellen Einstellungen in der beruflichen Phase (Berufstätigkeit in einer KiTa)? Gibt es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Fachkräften, die an Fachschulen vs. an Hochschulen ausgebildet wurden? In welcher Beziehung stehen professionelle Kompetenzen (Wissen, Einstellungen) und das beobachtbare Handeln einer Fachkraft im KiTa-Beruf?

Voraussetzungen

Die personellen Voraussetzungen für das AVE-Projekt bestanden aus zwei Projektleitern mit Expertise in der Bildungsforschung sowie den beantragten zwei Stellen für Projektmitarbeiter/innen und wissenschaftlichen Hilfskräften. Durch die Praxiskontakte und Vernetzung des Projektleiters Christoph Mischo in seiner früheren Funktion als Leiter des Studienganges Pädagogik der Frühen Kindheit an der Pädagogischen Hochschule waren die Voraussetzungen günstig, um Einrichtungen (Fachschulen und Hochschulen) für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Die Pädagogische Hochschule Freiburg als Institution, die auf vorschulische, schulische und außerschulische Bildung in der Lehre und anwendungsbezogenen Forschung spezialisiert ist, bot günstige strukturelle Rahmenbedingungen für die Durchführung dieses Forschungsprojekts.

2. Planung und Ablauf des Projekts

Die Durchführung des AVE-Projekts erfolgte gemäß den im Antrag dargestellten Planungen.

Design und Stichprobe

Das Design der AVE-Studie bestand aus zwei Längsschnittstudien, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten der professionellen Entwicklungen begannen, damit ein möglichst großer Zeitraum der professionellen Entwicklung in den beiden Förderphasen untersucht werden konnte. Für die Teilnahme an der Studie konnten insgesamt 15 Fachschulen und 15 Hochschulen aus fast allen deutschen Bundesländern gewonnen werden. Die Teilnehmer/innen der beiden Längsschnittstudien stammten aus den gleichen Einrichtungen, d. h. den gleichen Fachschulen bzw. Studiengängen. Für die Teilnahme an der AVE-Studie wurden solche Studiengänge rekrutiert, die (a) grundständig sind (d. h. keine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzen), und (b) auch für die Tätigkeit in einer KiTa qualifizieren.

Der eine Längsschnitt (L1+) startete zu Beginn der Ausbildung/des Studiums im ersten Semester im Herbst 2010 mit einer Stichprobengröße von $N = 956$ Personen und endete mit der fünften Erhebungswelle im Frühjahr 2015 ($N = 250$), d. h. ca. 2 Jahre nach Abschluss der Ausbildung/des Studiums. Dieser Längsschnitt enthielt insgesamt 5 Erhebungswellen (siehe Abbildung 1).

Der andere Längsschnitt (L 4 +) begann in der Mitte der Ausbildung/des Studiums (im dritten Semester) im Frühjahr 2010 mit einer Stichprobengröße von 712 und endete mit der fünften Erhebungswelle ebenfalls im Frühjahr 2015 ($N = 337$), d. h. vier Jahre nach Abschluss der Ausbildung/des Studiums (siehe Abbildung 1).

Die Datenerhebungen wurden in der Ausbildungs- bzw. Studienphase vor Ort durch geschulte Hilfskräfte oder Mitarbeiterinnen des Projekts durchgeführt. Dabei kamen Paper-Pencil-Verfahren

zum Einsatz. Die Datenerhebungen in der beruflichen Phase, d. h. nach der Ausbildung/dem Studium wurden online durchgeführt. Die Studienteilnehmer/innen erhielten eine Aufwandsentschädigung von 10 € pro Stunde. Außerdem wurde in der beruflichen Phase bei einer Teilstichprobe das beobachtbare Interaktionsverhalten in KiTa-Einrichtungen erfasst.

Außerdem erfolgte eine Erhebung von kognitiven und soziodemographischen Merkmalen sowie von Kompetenzeinschätzungen und motivationalen Merkmalen an einer Stichprobe von insgesamt 384 Studierenden (203 Grundschullehramtsstudierenden) der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu Beginn des Lehramtsstudiums. Die Daten dieser Stichprobe diente einem Vergleich der Eingangsvoraussetzungen zwischen Kindheitspädagogik-Studierenden und Lehramtsstudierenden, die – wie die angehenden Kindheitspädagogen/innen – das Berufsziel hatten, im pädagogischen Bereich zu arbeiten (vgl. genauer Mischo, 2015a).

Eine Übersicht über das Design und die Erhebungswellen der AVE-Studie zeigt Abbildung 1.

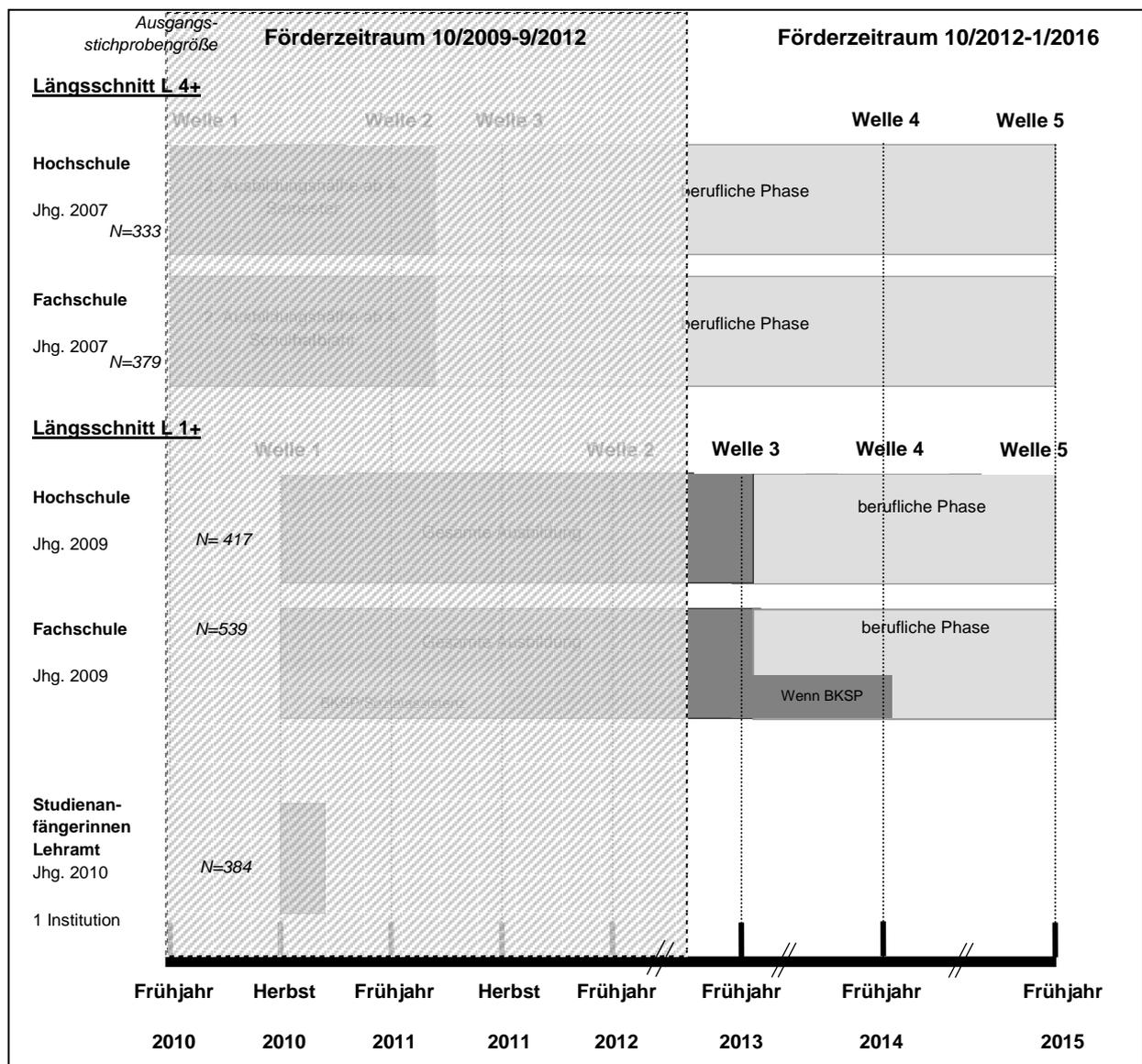


Abbildung 1: Längsschnitte und Erhebungswellen der Designs beider Förderphasen

Erläuterungen: Jhg = Jahrgang, grau schraffiert: Erhebungswellen in der ersten Förderphase; BKSP: Berufskolleg Sozialpädagogik. Wenn BKSP: Die Erhebung im Frühjahr 2014 erfolgt nur bei Personen mit vorgeschaltetem BKSP bzw. Ausbildung zur Sozialassistent/In, da deren Ausbildung an den Fachschulen ein Jahr später begann.

Erfasste Merkmale

Kompetenzen und Einstellungen

Die Erfassung von *Kompetenzen* und berufsrelevanten *Einstellungen* erfolgte auf der Grundlage des Orientierungsrahmens der Initiative "Profis in KiTas" (PiK; gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung; Robert-Bosch-Stiftung, 2008), der Anforderungen an kindheitspädagogische Fachkräfte, die an Hochschulen und Fachschulen ausgebildet werden, spezifiziert. Dieser Orientierungsrahmen beschreibt *in den Zeilen* die Handlungsfelder einer kindheitspädagogischen Fachkraft, beispielsweise den Aufbau und die Entwicklung von sozialen Beziehungen mit dem Kind und zwischen den Kindern, die Bildungsarbeit mit dem Kind („Kind & Welt“), die Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen, die Entwicklung des Teams und der Institution sowie die Arbeit mit anderen Personen oder Institutionen, die an der Entwicklung des Kindes beteiligt sind (Netzwerke). Diese Handlungsfelder finden sich – in mehr oder minder großer Übereinstimmung – als Entwicklungsbereiche (für das Kind) beziehungsweise Anforderungsbereiche an das Personal in den Orientierungs- und Bildungsplänen der Bundesländer (Schuster, 2006) und können als zentrale Bereiche der kindheitspädagogischen Professionalisierung verstanden werden. *In den Spalten* enthält der Orientierungsrahmen Prozessschritte, in die das professionelle Handeln untergliedert werden kann. In der dritten Dimension des Rahmens werden Merkmale der *professionellen Haltung und Einstellungen* verortet (vgl. Abb. 2).

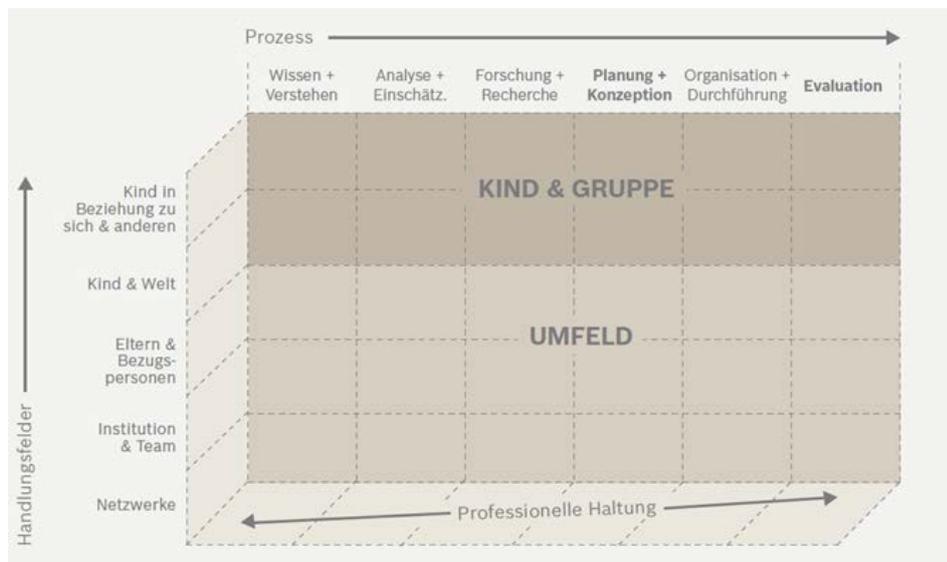


Abbildung 2: Orientierungsrahmen für angehende KindheitspädagogInnen (vereinfacht), Version für die Hochschulen.

Dem Handlungsfeld „Kind und Welt“ sind unter anderem auch die Bildungsbereiche der Sprache bzw. Sprachentwicklung und des naturwissenschaftlichen Denkens bei Kindern zugeordnet.

Für jede Zelle des Orientierungsrahmens wurden Items entwickelt, die als Selbsteinschätzungsskalen vorgegeben wurden. Die Zuordnung der Items zu den Handlungsfeldern wurde durch ein Experten-Rating validiert. Anschließend erfolgte die zeilenweise Aggregation der Items zu Skalen, die somit die aggregierten Selbsteinschätzungen der angehenden Fachkräfte in den jeweiligen Handlungsfeldern darstellen. Außerdem wurde für die Zeile „Kind und Welt“ für die Bereiche der Sprache ein objektiver Wissenstest entwickelt und Diagnose- und Fördervignetten konstruiert, bei denen die angehenden

Fachkräfte in schriftlichen Episoden kindliche Äußerungen einschätzen und beurteilen sollten. Diese Antworten der Fachkräfte (Freitext-Antworten) wurden kodiert. Auch für den Bereich des naturwissenschaftlichen Denkens wurden Diagnose- und Fördervignetten konstruiert, bei denen auch die sachliche (naturwissenschaftliche) Angemessenheit der Erklärungen der Fachkräfte in naturwissenschaftlichen Bildungssituationen erfasst und kodiert wurde.

Im Sinne der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) sollten neben den erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Bereitschaft und die Motivation zur Umsetzung dieser Fähigkeiten vorhanden sein. Daher ist beispielsweise auch von Interesse, welche Kompetenzen Fachkräfte als relevant erachten, welche Aufgaben sie einer KiTa und dem Personal zuschreiben, welche Auffassung über das Lernen von Kindern die Fachkräfte vertreten oder an welcher Wissensbasis (wissenschaftlichem Wissen oder subjektive Erfahrung/Intuition) sich die angehenden Fachkräfte orientieren. Diese Einstellungen bzw. Überzeugungen sind im Orientierungsrahmen der dritten Dimension der „professionellen Haltung“ zugeordnet. Im Einzelnen wurden folgende Einstellungen/Orientierungen mit Hilfe von Ratingskalen erhoben (genauer s.u.).

- Subjektive Relevanz bzw. Wichtigkeit der Kompetenzen (entsprechend den Handlungsfeldern im Orientierungsrahmen)
- Berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Subjektive Relevanz von Aufgaben und Funktionen von KiTas und des Personals (Bildung, Betreuung, Erziehung bzw. „subjektorientierte“ (Förderung der Persönlich und Individualität) vs. „objektorientierte“ (Lernen in Bildungsbereichen, Schulvorbereitung, Lernen von Regeln) Erziehungsziele
- Einstellungen zum Lernen (instruktivistische, konstruktivistische, ko-konstruktivistische Überzeugungen)
- Orientierung an „subjektiven Theorien“ (eigenen Erfahrungen, Intuition) vs. an „objektiven Theorien“ (wissenschaftlichen Konzepten und Befunden.)

Motivation, berufliche Entscheidung und Hintergrundvariablen

Außerdem wurden die ausbildungs- und berufsbezogene Motivation und Merkmale der beruflichen Entscheidung erhoben (u.a. motivationale Orientierungen, tätigkeitsbezogenes Interesse, Karriereorientierung; s.u.).

Zur Erfassung allgemeiner kognitiver Merkmale wurden die fluide und kristallisierte Intelligenz sowie soziodemographische Merkmale (sozioökonomischer Status; s.u. Ergebnisse) erhoben.

Berufliches Erleben

In den Erhebungswellen der beruflichen Phase in KiTa-Einrichtungen wurde außerdem erfasst, wie Fachkräfte die Anforderungen des KiTa-Berufs bewältigen.

Ausbildungsbezogene Merkmale

In der Phase der beruflichen Tätigkeit wurde rückblickend die subjektiv wahrgenommene Qualität der Ausbildung erfasst. Außerdem wurden auf der Grundlage der Ausbildungs- bzw. Modulpläne oder Lehrveranstaltungen bei allen Ausbildungsgängen bzw. Studiengängen die Ausbildungsanteile in verschiedenen inhaltlichen Bereichen (z. B. in den Bereichen Sprache, Naturwissenschaft, Kindheitspädagogik, Entwicklungspsychologie) in einer zeitäquivalenten Metrik (Creditpoints bzw.

Leistungspunkte kodiert (s.u.). Dadurch war es möglich, den Effekt bestimmter inhaltlich unterschiedlicher Ausbildungs- und Studiengangprofile auf die Kompetenzentwicklung zu erfassen (genauer: Mischo, 2015c).

3. Bisheriger Forschungsstand und bildungspolitische Ausgangspunkte

Forschung zur Qualität in KiTas

Ergebnisse verschiedener Studien weisen darauf hin, dass sich die Qualität in Kindertageseinrichtungen - neben verschiedenen anderen Settings - in verschiedenen Bereichen auf die Entwicklung von Kindern auswirkt (ECCE-Study Group, 1997; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000; NICHD, 2002; Tietze et al., 1998; Sylva et al., 2004; Roßbach, 2005; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist die frühkindliche Bildungs- und Betreuungssituation und damit auch die Frage nach der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte in den letzten Jahren zunehmend in das Interesse der bildungspolitischen Diskussion gerückt (OECD, 2004). Die Qualität von Kindertageseinrichtungen kann dabei in (a) die Orientierungsqualität, (b) die Prozessqualität und die (c) die Strukturqualität untergliedert werden.

Zu (a): Unter Orientierungsqualität versteht man „die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen beteiligten Erwachsenen“ (Tietze et al., 1998). Hierzu zählen sowohl eher allgemeine Entwicklungsvorstellungen und Erziehungseinstellungen von Fachkräften, als auch bereichsspezifische Einstellungen z. B. zum Thema Sprachförderung. Befunde aus dem Bereich der Lehrerforschung zeigen hierbei eine deutliche Auswirkung solcher Orientierungsmerkmale auf das pädagogische Handeln sowie auf die Bildungs- und Lernleistung von Schülern (Shulman, 1987; Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1996; Helmke, 2003; Mischo & Rheinberg, 1995; Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006; vgl. auch das COACTIV-Projekt, Brunner et al., 2006). Auch im Bereich der frühkindlichen Bildung können Belege für die Auswirkung der Orientierungsqualität auf die Prozessqualität und auf verschiedene kindliche Entwicklungsmaße angeführt werden (NICHD-Projekt, Tietze, Roßbach & Grenner, 2005, BiKS-Studie, Kuger & Kluczniok, 2008).

Zu (b): Unter Prozessqualität versteht man u.a. verschiedene Verhaltens- und Handlungsmuster (z. B. das Interaktionsverhalten einer Fachkraft), welche für das Kind im Alltag in der Kindertagesstätte direkt erfahrbar werden. Verschiedene auch internationale Studien belegen hierbei den Einfluss der Prozessqualität auf verschiedene kindliche Entwicklungsmaße (NICHD-Studie; NICHD, 2002; CQC-Studie, ECCE-Studie; EPPE-Projekt; zusammenfassend Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008; Fthenakis, 2003; Sylva et al. 2004). Insgesamt kann die Prozessqualität als eine Art „Transmissionsriemen“ (Tietze et al., 1998) aufgefasst werden, über den verschiedene Merkmale der Orientierungs- und Strukturqualität an die Kinder weitergegeben werden.

Zu (c): Mit Strukturqualität werden zeitlich weitgehend stabile Rahmenbedingungen in einer Kindertagesstätte bezeichnet. Strukturmerkmale können u.a. politisch gesteuert werden und umfassen neben räumlichen, materiellen und sozialen Aspekten auch die Qualifikation und das Ausbildungsniveau der frühpädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung. Anglo-amerikanische Studien zeigen hierbei, dass sich ein höheres Ausbildungsniveau frühpädagogischer Fachkräfte positiv auf verschiedene kindliche Entwicklungsmaße auswirkt (NICHD, 2002; Whitebook, 2003; Sylva et al., 2004; Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008; vgl. auch OECD, 2004).

Professionalisierungsforschung

Über die Eingangsvoraussetzungen angehender kindheitspädagogischer Fachkräfte (insbesondere an den Hochschulen) in Deutschland ist bislang kaum etwas bekannt. Zwar können aus den Befunden der internationalen Forschung sowie aus der Lehrerforschung Hypothesen (beispielsweise über eine vergleichsweise hohe „intrinsische Motivation“ angehender Fachkräfte) abgeleitet werden, gesicherte Erkenntnisse und insbesondere ein Vergleich zwischen den Eingangsvoraussetzungen angehender Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen liegen jedoch nicht vor.

Wie die Lehrerforschung gezeigt hat, können sich Orientierungs- und Prozessqualität während der Ausbildung und des Berufseinstiegs verändern. Dabei ist u.a. die sog. „Konstanzer Wanne“ bekannt geworden, die einen Wiederanstieg konservativer Einstellungen beim Berufseintritt beschreibt (Dann et al, 1978; so genannter „Praxisschock“; Müller-Forbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Ulich, 1998). Auch für den Verlauf von Orientierungs- und Prozessmerkmalen frühpädagogischer Fachkräfte liegen Befunde aus dem deutschen Sprachraum vor (Dippelhofer-Stiem, 2000; vgl. außerdem Fthenakis, Nage, Strätz, Sturzbecher, Eirich & Mayr, 1996). Dippelhofer-Stiem (2000) beschreibt, dass verschiedene Einstellungen und Ambitionen von Erzieher/innen, über die diese am Ausbildungsende verfügen, mit dem Berufseinstieg abfallen und schließlich von einem „gesunden Realismus“ abgelöst werden. Dabei scheinen sich die Erzieher/innen nach einer abgeschlossenen Ausbildung häufig wieder an denjenigen subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen zu orientieren, die sie vor der Ausbildung zeigten. Es liegen jedoch keine Befunde über den Verlauf von Orientierungs- und Prozessmerkmalen angehender Frühpädagog/innen vor, die an Hochschulen ausgebildet werden. Die Frage, wie sich Orientierungs- und Prozessmerkmale im Verlauf der Ausbildung an Fachschulen und Hochschulen sowie bei Berufseintritt entwickeln, ist jedoch für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte von hoher Bedeutung.

Bildungspolitische Entwicklungen

Während die akademische Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Ausland seit längerer Zeit üblich ist (Oberhuemer, 2006), entstanden in Deutschland erst in den letzten Jahren elementarpädagogische Studiengänge an verschiedenen Hochschulen. Insgesamt lassen internationale Studien dabei eine positive Auswirkung der Ausbildungsqualität auf das Verhalten von Erzieher/innen annehmen (NICHD, 2002; Fthenakis, 2003), tatsächlich liegen jedoch im deutschen Sprachraum noch keine empirischen Ergebnisse darüber vor, ob eine Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte tatsächlich zu einer positiven Entwicklung beruflich relevanter Merkmale führt.

Insgesamt muss bei einem Vergleich zwischen Wissen, Einstellungen und Kompetenzen angehender Erzieher/innen an Fachschulen und Studierender frühpädagogischer Studiengänge jedoch berücksichtigt werden, dass sowohl zwischen den Ausbildungsgängen innerhalb des Institutionstyps „Fachschule“ und besonders zwischen unterschiedlichen Studiengängen im Bereich der Elementarpädagogik inhaltliche Unterschiede (z. B. Schwerpunkte) festzustellen sind. Daher ist nicht nur mit Unterschieden zwischen den Ausbildungstypen (Fachschule vs. Hochschule) zu rechnen, sondern auch mit einer erheblichen „Binnenvarianz“. Schließlich stellt sich bei einem etwaigen Unterschied zwischen Wissen, Einstellungen und Kompetenzen von Fachschüler/innen und Studierenden frühpädagogischer Studiengänge auch die Frage, ob diese möglichen Unterschiede auf einen Ausbildungs- bzw. Sozialisationseffekt oder einen Selektionseffekt (d. h. schon vor Beginn der

Ausbildung bestehenden Unterschied) zurückzuführen sind. Diese Frage kann erst in Längsschnittstudien beantwortet werden, die die Orientierungs- und Prozessmerkmale bereits zu Beginn der Ausbildung an beiden Ausbildungstypen (Fachschule und Hochschule) berücksichtigen.

4. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

In der ersten Projektphase (2009-2012) wurde insbesondere bei der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten mit Expertinnen und Experten im Bereich der frühen Bildung sowie im Bereich der Sprachentwicklung kooperiert. Die Kooperation im Bereich der Sprachentwicklung erfolgte, da Kompetenzen der Fachkräfte in diesem Bereich im AVE-Projekt bereits in der ersten Projektphase vertieft, d. h. in Form von Vignetten und durch einen standardisierten Wissenstest erfasst wurden. Glücklicherweise konnten am Standort Freiburg entsprechende Expertinnen und Experten gewonnen werden (für den Bereich der frühen Bildung von der Evangelischen Hochschule Freiburg, für den Bereich der Sprachentwicklung Kolleginnen von der Pädagogischen Hochschule Freiburg).

Zur Rekrutierung der teilnehmenden Institutionen (Fachschulen und Hochschulen bzw. Studiengänge) wurden aufwändiger postalische und telefonische Anfragen gestartet, die zu einer erfreulich hohen Teilnahmebereitschaft der Institutionen führte. Ohne eine Zusammenarbeit mit diesen Stellen (insgesamt 16 Fachschulen und 15 Hochschulen) wäre die Durchführung des AVE-Projekts nicht möglich gewesen. In einem Bundesland sagte eine Fachschule die Teilnahme nur nach eingeholter Teilnahmegenehmigung des Ministeriums zu. Diese Genehmigung wurde vom AVE-Projekt beantragt und vom Ministerium bewilligt.

Weitere Zusammenarbeiten beziehen sich auf andere Forschergruppen, die ebenfalls zur Professionalisierung des kindheitspädagogischen Personals empirische Forschungsprojekte durchführten bzw. durchführen. Diese Projekte bzw. Kooperationen werden im Punkt II 5. (Erkenntnisfortschritte anderer Forschergruppen) eingehender dargestellt.

II Eingehende Darstellung des Projekts

1. Verwendung der Zuwendungen und Ergebnisdarstellung

Verwendung der Zuwendungen

Die finanziellen Zuwendungen des BMBF wurden v.a. zur Deckung der Personalkosten (zwei Stellen a 50% über einen Zeitraum von insgesamt 6 Jahren) sowie der Kosten für wissenschaftliche Hilfskräfte, zur Vergütung der Studienteilnehmer/innen, für Fahrten zu den Einrichtungen (Fachschulen und Hochschulen) für die mehrmalige Datenerhebung samt Hotelkosten, für Fahrtkosten und Hotelkosten für die Leitungen der Einrichtungen zur Abschlusstagung und zur Deckung von Sachkosten (z. B. Kopierkosten, Software) verwendet.

Ergebnisdarstellung

Erhebungsinstrumente

Selbsteinschätzung und Relevanz von Kompetenzen. Da für die Handlungsfelder keine objektiven Messinstrumente der Kompetenzen vorlagen oder entwickelt werden konnten, musste bis auf

Ausnahmen (s.u.) auf *Selbsteinschätzungen* zurückgegriffen werden. Zwar sind die Beschränkungen dieser Operationalisierung als Kompetenzindikator hinlänglich bekannt (z. B. Kruger & Dunning 1999), aufgrund der konzeptuellen Überlappung zwischen Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird ihnen aber eine wichtige Bedeutung für die Bewältigung tatsächlicher beruflicher Anforderungen zugeschrieben (Dippelhofer-Stiem 2006). Für jede „Zelle“ dieses Orientierungsrahmens haben wir Items formuliert, für die wir die Selbsteinschätzung („Wie schätzen Sie Ihre eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in den folgenden Bereichen ein?“) sowie die Relevanzeinschätzung („Für wie wichtig halten Sie folgende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Fachkraft?“) in Fragebogenform erhoben haben (jeweils 5-stufiges Antwortformat: Selbsteinschätzung von 1 = „mangelhaft“ bis 5 = „sehr gut“, Relevanzeinschätzung von 1 = „nicht wichtig“ bis 5 = „äußerst wichtig“). Zwei Beispielitems für das Handlungsfeld „Kind in Beziehung zu sich und anderen“ und die Spalte „Wissen“ lauten: „...wissen, wie man eine gute Beziehung zu Kindern aufbaut“, „...wissen, wie man soziale Beziehungen zwischen Kindern fördert“. Die Items haben wir zeilenweise zu Kompetenz-Selbsteinschätzungs-Skalen und zu Relevanz-Skalen aggregiert, wobei die Reliabilität (Cronbachs α) für diese Skalen befriedigend bis gut ausfiel (für 15 der 18 Skalen Cronbachs α zwischen .70 und .93).

Objektive Kompetenzindikatoren. Außerdem haben wir für das Handlungsfeld „Kind und Welt“ die Kompetenzen der Fachkräfte in den Bereichen *Sprache/Sprachentwicklung und -förderung* und *naturwissenschaftliches Lernen* mit Hilfe objektiver Verfahren, d. h. mit standardisierten Wissenstests sowie mit alltagsorientierten fiktiven Vignetten erhoben (Hendler et al. 2011). Die sprachbezogenen Verfahren waren in Zusammenarbeit mit ExpertInnen in den Bereichen Linguistik/Sprachentwicklung entwickelt worden. Der sprachbezogene Wissenstest umfasste 17 Items mit einem gebundenen Antwortformat zu den Bereichen Sprache, Sprachentwicklung und Sprachdiagnostik. In den Vignetten gaben die Fachkräfte ihre Einschätzungen und Handlungsvorschläge in einem offenen Antwortformat an. Bei den vier Vignetten zur *Sprachdiagnose* sollten die Fachkräfte in Bezug auf verschriftete sprachliche Äußerungen eines Kindes angeben, (a) welche sprachlichen Kompetenzen bei dem jeweiligen Kind schon vorhanden sind, und (b) welche Kompetenzen noch nicht vorhanden sind (sprachbezogene Diagnosekompetenz der Fachkräfte). Die offenen Antworten der Fachkräfte bei den Diagnose-Vignetten wurden durch unabhängige BeurteilerInnen in Bezug auf die Güte und Korrektheit der sprachlichen Diagnose kodiert (von 0 = nicht korrekt oder undifferenziert bis 2 = korrekt, vollständig). Die Beurteilerübereinstimmung fiel hoch aus (Intraklassen-Korrelation ICC = .80). Die objektiven Kompetenzindikatoren für den Bereich Sprache wurden auf der Grundlage von Rasch-Skalierungen zu Skalen zusammengefasst, deren Reliabilität teils zufriedenstellend, teils mittelmäßig ausfiel (Reliabilität des Wissenstests α = .70, Reliabilität der Skala „vorhandene sprachliche Kompetenzen“ α = .54, Reliabilität „noch nicht vorhandene sprachliche Kompetenzen“ α = .64). Die offenen Antworten bei den *naturwissenschaftsbezogenen* Vignetten wurden mit befriedigender Übereinstimmung kodiert (ICC ca. .62), wobei sich nur für die Items zur Planung naturwissenschaftlicher Angebote und außerdem in Abhängigkeit von der jeweiligen Vignette Skalen mit befriedigender Reliabilität ergaben (α ca. .60), während sich für die naturwissenschaftsbezogene Diagnosekompetenz der Fachkräfte keine reliablen Skalen bilden ließen.

Zusätzlich untersuchen wir an einer Teilstichprobe das Interaktionsverhalten der Fachkräfte mit den Kindern in der KiTa mit Hilfe eines standardisierten Beobachtungsinstrumentes (Kindergarteneinschätz-Skala KES-R, Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005).

Die berufsbezogene *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* wurde mit einer von Schwarzer und Jerusalem (2002) entwickelten und auf den kindheitspädagogischen Bereich adaptierten Skala erfasst (9 Items, $\alpha > .70$).

Die subjektiven Einschätzungen möglicher *Aufgaben und Funktionen kindheitspädagogischer Fachkräfte und Institutionen* (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2000), die sich ausgehend von den im Sozialgesetzbuch verankerten Funktionen als Trias „Bildung, Betreuung und Erziehung“ beschreiben lässt. Diese Einschätzungen lassen sich eher „konservativen“ Zielvorstellungen (z. B. Erziehung zu Regeln, Schulvorbereitung, Umgang mit Werkzeugen und Materialien) vs. eher „modernen“ Zielvorstellungen (Förderung von Autonomie und Persönlichkeit) zuordnen (Honig, Joos & Schreiber, 2004; Tietze et al. 1998). Hier zeigte sich entgegen der im Sozialgesetzbuch formulierten Trias von „Bildung, Betreuung, Erziehung“ bei den angehenden Fachkräften im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse lediglich eine zweifaktorielle Struktur mit den Dimensionen „Bildung“ (Faktorreliabilität = .77) und „Betreuung“ (Faktorreliabilität = .79; Strohmer & Mischo, 2014).

Als *Wissensorientierung* bzw. *epistemologische Überzeugungen* wurde erfasst, ob sich die angehenden Fachkräfte bei beruflichen Entscheidungen eher an ihrem subjektiven bzw. intuitiven und erfahrungsbasierten oder eher an wissenschaftlich fundiertem Wissen orientieren. Diese Unterscheidung geht letztlich auf eine Unterscheidung von Groeben zurück (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) zurück und ist auch im Rahmen von Ansätzen einer „evidence-based practice“ (Buyse und Wesley 2006) von Bedeutung (Beispiel-Item für die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien: „Erziehungswissenschaftliche Theorien sind wichtig für mein Handeln als Fachkraft“, Beispiel-Item für die Orientierung an subjektiven Theorien: „Ich bewältige schwierige berufliche Situationen, indem ich meiner Intuition folge“). Die beiden Wissensorientierungen ließen sich bei einem personenorientierten Vorgehen als Personen-Typen epistemologischer Überzeugungen (Orientierung an wissenschaftlichen Theorien vs. Orientierung an subjektiven Theorien/eigenen Erfahrungen) mit Hilfe latenter Klassenanalyse identifizieren (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012b) und bei einem variablenorientierten Vorgehen als reliable Skalen erfassen (Skala Orientierung an wissenschaftlichen Theorien mit 13 Items: Cronbachs $\alpha = .77$, Skala Orientierung an subjektiven Theorien mit 8 Items: Cronbachs $\alpha = .71$; Mischo, Wahl, Strohmer & Wolf, 2014b).

Als *Überzeugungen über das Lernen von Kindern* wurden instruktivistische, konstruktivistische und ko-konstruktivistische Lehr-Lernüberzeugungen erhoben (Staub & Stern 2002; Mischo & Maaß, 2013). Die Skala „Instruktivistische Einstellungen“ (6 Items, $\alpha = .75$) bezog sich auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen durch die Erzieher/in bzw. Frühpädagoge/in (Itembeispiel „Kinder begreifen besser, wie etwas funktioniert, wenn es vorgemacht wird“), die Skala „Konstruktivistische Einstellungen“ (3 Items, $\alpha = .52$) betonte die Wichtigkeit der Eigenständigkeit und Eigenaktivität des Kindes (Itembeispiel: „Kinder verstehen die meisten Sachverhalte dann besser, wenn sie selbstständig Erklärungsmöglichkeiten suchen“), die Skala „Ko-konstruktivistische Einstellungen“ (4 Items, $\alpha = .47$) kennzeichnete die Bedeutung der Interaktion für das Lernen (Itembeispiel: „Kinder verstehen die meisten Sachverhalte besser, wenn sie ihre eigenen Erklärungsmöglichkeiten mit anderen Personen austauschen“) (vgl. ausführlicher Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012).

Die *motivationalen Zielorientierungen* wurden mit den "Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation bei Studierenden" erhoben (SELLMO-ST; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Eingesetzt wurden die Skalen Lernzielorientierung (8 Items, $\alpha = .60$; Beispielitem

für die Fachschulen: „In der Ausbildung geht es mir darum, ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben“, fünfstufiges Antwortformat von „stimmt gar nicht bis „stimmt genau“) und Arbeitsvermeidung (7 Items; $\alpha = .89$; Beispielitem für die Hochschulen: „Im Studium geht es mir darum, mit wenig Arbeit durchs Studium zu kommen“, fünfstufiges Antwortformat von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“).

Zur Erfassung der *intrinsischen Tätigkeitsanreize* in einer KiTa wurde eine für Kindertageseinrichtungen adaptierte Fassung der Lehrer-Interessen-Skalen von Mayr (1998) eingesetzt. Die Items wurden so formuliert, dass sie prinzipiell sowohl für das Personal in Kindertageseinrichtungen als auch für das Personal an (Grund-)Schulen einsetzbar waren. Eingesetzt wurden die Skalen Lernumgebungen gestalten (7 Items, $\alpha = .77$; Beispielitem: „Bitte geben Sie an, wie gern Sie ... Anschauungsmaterial für Kinder besorgen“, fünfstufiges Antwortformat von „sehr ungern“ bis „sehr gern“), soziale Beziehungen fördern (4 Items, $\alpha = .54$, Beispielitem: „Konflikte zwischen Kindern klären“), Eingehen auf spezifische Bedürfnisse (6 Items, $\alpha = .68$, Beispielitem: „mit schwächeren Kindern bestimmte Übungen durchführen“), Kontrolle und Regulierung (4 Items, $\alpha = .59$, Beispielitem: „Kinder dazu bringen, sich an Regeln zu halten“), die Skala Arbeit mit Eltern und Kollegen (5 Items, $\alpha = .79$, Beispielitem: „mit Eltern verschiedene Themen besprechen“), und Fort- und Weiterbildungen besuchen (3 Items, $\alpha = .74$, Beispielitem: „Fortbildungen besuchen“).

Die *Aufstiegsorientierung* wurde mit Items einer Skala von Lipowsky (2003) erfasst (6 hauptladende Items, $\alpha = .74$; Beispielitem: „Ich bin bereit, viele Opfer zu bringen, um in meinem Beruf vorwärts zu kommen“, fünfstufiges Antwortformat von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme zu“).

Zur Erfassung der beruflichen Entscheidung wurden Entscheidungscharakteristika mit teilweise dichotomen, teilweise ordinalen Ratingskalen erfasst (u.a. die subjektive Sicherheit, dass die getroffene Entscheidung richtig ist; vgl. genauer Mischo, Wahl, Hendlar & Strohmeyer, 2012b).

Zur Operationalisierung des *beruflichen Erlebens* wurden die 11 Skalen des "Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster" (AVEM) in der Originalform eingesetzt (Schaarschmidt & Fischer, 1996). Diese Skalen bestehen jeweils aus vier Items und sind im Einzelnen: Bedeutsamkeit der Arbeit ($\alpha = .84$; N für diese Berechnungen = 179), beruflicher Ehrgeiz ($\alpha = .85$), Verausgabungsbereitschaft ($\alpha = .83$), Perfektionsstreben ($\alpha = .85$), Distanzierungsfähigkeit ($\alpha = .85$), Resignationstendenz ($\alpha = .87$), offensive Problembewältigung ($\alpha = .88$), innere Ruhe und Ausgeglichenheit ($\alpha = .82$), Erfolgsstreben im Beruf ($\alpha = .82$), Lebenszufriedenheit ($\alpha = .82$), soziale Unterstützung ($\alpha = .16$). Trotz der geringen Reliabilität wurde die letztgenannte Skala aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Studien von Schaarschmidt (2005) beibehalten.

Erfassung allgemeiner kognitiver und soziodemographischer Merkmale

Als kognitive Maße wurden fluide und kristallisierte kognitive Fähigkeiten erhoben (Cattell, 1971). Die fluiden kognitiven Fähigkeiten wurden durch die Rohwerte der Matrizen-Aufgaben des I-S-T 2000 R erfasst (Lipmann, Beauducel, Brocke & Amthauer, 2007), die kristallisierten kognitiven Fähigkeiten durch die Rohwerte der verbalen Wissensaufgaben desselben Intelligenztests. Die Reliabilität der Skalen betrug für den Matrizen-test (20 Items) Cronbachs $\alpha = .60$, für den Wissenstest (28 Items) $\alpha = .64$.

Der soziale Hintergrund der Eltern wurde mit dem highest international socio-economic index of occupational status (HISEI) erhoben (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Außerdem wurden als

weitere Merkmale das Alter, das Geschlecht und die eigene Berufsbiographie erhoben (abgeschlossene Erzieher/innen-Ausbildung "ja" vs. "nein").

Ergebnisse: Eingangsvoraussetzungen kindheitspädagogischer Fachkräfte zu Beginn der Ausbildung/des Studiums

Insgesamt weisen die angehenden Fachkräfte bereits zu Beginn der Ausbildung/des Studiums relativ hohe Kompetenz-Selbsteinschätzungen auf, wobei dies insbesondere für die Fachschüler/innen zutrifft. In Bezug auf die kognitiven Eingangsvoraussetzungen (allgemeine kognitive Fähigkeiten) unterscheiden sich die Kindheitspädagogik-Studierenden von den Fachschüler/innen, nicht jedoch von den Grundschullehramtsstudierenden. Die motivationalen Eingangsvoraussetzungen und die Motivation zum Besuch von Fortbildungen sind bei den Kindheitspädagogik-Studierenden sowohl im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden als auch zu den Fachschüler/innen relativ hoch ausgeprägt. Der sozio-ökonomische soziale Hintergrund der Kindheitspädagogik-Studierenden liegt bei den Kindheitspädagogik-Studierenden zwischen dem der angehenden Erzieher/innen und der Grundschullehramts-Studierenden. Die Befunde zeigen, dass mit der Aufnahme eines Kindheitspädagogik-Studiums noch stärker als bei Grundschullehramts-Studierenden ein „sozialer Aufstieg“ verbunden ist. Diese Eingangsvoraussetzungen sind längsschnittlich auch für den Kompetenzerwerb in der Ausbildung von Bedeutung: Die Kompetenz-Selbsteinschätzungen am Ende der Ausbildung lassen sich vor allem durch motivationale, das professionelle Wissen am Ende der Ausbildung dagegen durch kognitive und motivationale Eingangsvoraussetzungen vorhersagen. Diese Befunde (sowie das methodische Vorgehen und die jeweiligen Erhebungsinstrumente) sind ausführlicher in der Publikation von Mischo (2015a) dargestellt.

Insgesamt scheinen die Voraussetzungen für die professionelle Entwicklung insbesondere bei den AnfängerInnen eines kindheitspädagogischen Studiums günstig zu sein. Mit der Einführung der relativ neuen kindheitspädagogischen Studiengänge scheint es gelungen zu sein im Vergleich zu Grundschullehramts-Studierenden - in Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten vergleichbare, aber noch motiviertere InteressentInnen zu rekrutieren, die ein gegenstandsbezogenes Interesse zeigen, das nicht nur auf die primäre Arbeit mit dem Kind beschränkt ist. Dies sind wichtige Prädiktoren für den Kompetenzerwerb in der Ausbildung und im Studium.

Die Merkmale der beruflichen Entscheidung, später in einer KiTa zu arbeiten, wurden im AVE-Projekt besonders eingehend untersucht. Hinsichtlich der Berufsentscheidung „Tätigkeit in einer KiTa“ konnte bereits bei Ausbildungs- bzw. Studienanfänger/innen ein „sicherer Entscheidungstyp“ (ca. 70 % der Teilnehmer/innen) und ein eher „unsicherer Entscheidungstyp“ (ca. 30 %) identifiziert werden, wobei Personen des sicheren Entscheidungstyps für den Beruf eher „von innen heraus“ (d. h. intrinsisch) motiviert sind, sich in ihrer Entscheidung für den Beruf sicher sind und für die Ausbildung/das Studium hoch motiviert sind. Personen des unsicheren Entscheidungstyps weisen dagegen ein komplementäres Entscheidungs- und Motivationsmuster auf. Interessanterweise sind nun die Studierenden an Hochschulen, aber auch die männlichen Personen an beiden Ausbildungstypen überproportional im unsicheren Entscheidungstyp (mit geringerer Studienmotivation) repräsentiert, während die Fachschüler/innen eher dem sicheren Entscheidungstyp zugeordnet werden können (ausführlicher Mischo, Wahl, Strohmeyer & Hendler, 2012). Der Zugehörigkeit zu einem Entscheidungstypus (sicher vs. unsicher) zeigte sich auch längsschnittlich für das Erleben des Berufseinstiegs von Bedeutung (s.u.).

Ergebnisse: Verlauf in der Ausbildungs-/Studienphase

Sowohl für die selbsteingeschätzten Kompetenzen als auch für das mit einem Test erhobene Wissen über Sprache/Sprachförderung zeigt sich erwartungsgemäß ein Anstieg vom Ausbildungs-/Studienbeginn bis zu dessen Ende (Hendler, Mischo, Wahl & Strohmer, 2011; Strohmer & Mischo, 2015; Strohmer & Mischo, 2016). Außerdem findet eine Entwicklung in Richtung „moderner“ pädagogisch relevanter Einstellungen (zunehmende Wichtigkeit von Persönlichkeitsförderung, der Bildungsfunktion, Abnahme instruktivistischer Vorstellungen über das Lernen von Kindern) statt (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012a; Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2013; Strohmer & Mischo, 2014). Auch orientieren sich die angehenden kindheitspädagogischen Fachkräfte bei ihren professionellen Entscheidungen im Laufe der Ausbildung/des Studiums zunehmend häufiger an wissenschaftlichen Theorien und Befunden und seltener an subjektiven, intuitiven Vorstellungen und so genannten eigenen „subjektiven Theorien“ (Mischo, Wahl, Strohmer & Hendler, 2012; Mischo, Wahl, Strohmer & Wolf, 2014b). Da die naturwissenschaftsbezogenen Vignetten nicht zu Ausbildungs-/Studienbeginn vorlagen, könnten diesbezüglich keine Ergebnisse über die Kompetenzentwicklung berichtet werden.

Während somit die Studierenden und die Fachschüler/innen in Bezug auf das deklarative professionelle (sprachbezogene) Wissen einen vergleichbaren und deutlichen Anstieg in der Ausbildung zeigten, ergab sich in Bezug auf das anwendungsbezogene, kontextualisierte Wissen, nämlich die mit situativ eingebettete Vignetten erfassende Diagnosekompetenz, keinen Anstieg für beide Gruppen in der Ausbildung. Dieser Befund steht in Einklang mit Ergebnissen aus der Lehrerforschung, die zeigen, dass am Ende der „Novizenphase“, d. h. am Ende der Lehramtsausbildung eher kontextfreie Konzepte und Regeln (deklaratives professionelles Wissen) erworben wurden (Berliner, 2004) und dieses Wissen noch nicht hinreichend integriert ist und nicht gut auf situative Anwendungskontexte bezogen werden kann (Schäfer & Seidel, 2015).

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse des AVE-Projekts, dass sich im Laufe der Ausbildung mit der Zunahme der Bildungsfunktion und der Persönlichkeitsförderung sowie der Abnahme instruktivistischer Lernüberzeugungen ein Trend in Richtung „moderner“ pädagogischer Überzeugungen vollzieht (Honig, Joos und Schreiber 2004), wobei sowohl am Ende, aber auch zu Beginn der Ausbildung Studierende in etwas höherem Ausmaß diese „modernen“ Überzeugungen vertreten als die Fachschüler/innen. Letztere schätzten insgesamt die Betreuungsfunktion wichtiger ein als die Studierenden und teilten auch in höherem Ausmaß als die Studierenden eine instruktivistische Auffassung über das Lernen.

Insgesamt schätzen die Fachschüler/innen ihre eigenen Kompetenzen in den meisten Handlungsfeldern höher ein als die Studierenden. In Bezug auf die objektiv erfassten *sprachbezogenen* Kompetenzen (Wissen, Diagnose- und Förderkompetenz) weisen jedoch die Studierenden höhere Werte auf. In Bezug auf die *naturwissenschaftsbezogenen* objektiven Förderkompetenzen (Vignetten-Scores) zeigten am Ende der Ausbildung jedoch die FachschülerInnen – zumindest bei der Mehrzahl der Indikatoren – höhere Werte als die Studierenden. Die Unterschiedlichkeit (Varianz) in den Kompetenz-Selbsteinschätzungen fiel außerdem zwischen den fünfzehn Hochschulen höher aus als zwischen den fünfzehn Fachschulen.

Um den Einfluss der Ausbildungsinhalte bzw. des spezifischen inhaltlichen Ausbildungsprofils auf die Kompetenzentwicklung zu überprüfen, wurden die Ausbildungsanteile (Creditpoints bzw.

Leistungspunkte der Module bzw. Lehrveranstaltungen der 31 Ausbildungsgänge) in unterschiedlichen Inhaltsbereichen von zwei unabhängigen Kodierern kodiert. Die Übereinstimmung der Kodierer fiel dabei sehr hoch aus (genauer Mischo, 2015c). Die anhand der Creditpoints kodierten 31 Ausbildungsgänge ließen sich mit einem statistischen Verfahren (latente Klassenanalyse) zu insgesamt vier Gruppen von Ausbildungsprofilen zusammenfassen. Die Ausbildungsgänge der Hochschulen ließen sich einem sozialpädagogisch-wissenschaftsorientierten Profil, einem fachdidaktischen Profil und einem Mischprofil zuordnen. Die Ausbildungsgänge der Fachschulen wurden induktiv einem praxisorientierten Profil zugeordnet. Außerdem wurden zu Beginn und am Ende der Ausbildung die Kompetenz-Selbsteinschätzungen und das sprachbezogene Wissen der Fachschüler/innen und Studierenden erhoben. Die statistische Auswertung ergab unter anderem, dass die Studierenden, die in einem Studiengang mit höheren Creditpoint-Anteilen im Bereich Sprache studierten (fachdidaktisches Profil) auch bei statistischer Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale einen höheren subjektiv empfundenen und im Wissen nachweisbaren Lernfortschritt zeigten als die Fachschüler/innen (praktisches Profil). Diese Ergebnisse zeigen, dass bei der Akademisierung der kindheitspädagogischen Ausbildung das inhaltliche Profil von Studiengängen eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung spielt (Mischo, 2015c).

Ergebnisse: Entwicklungen und Zusammenhänge in der beruflichen Phase (KiTa-Beruf)

Bei Berufseintritt in einer KiTa lassen sich die Fachkräfte mit Hilfe einer latenten Klassenanalyse entweder der Gruppe der „Zufriedenen“ (ca. 73 %), der „Unzufriedenen“ (ca. 16 %) und der „Ausbildungskritiker/innen“ (ca. 10 %) zuordnen. Die „Zufriedenen“ fühlen sich angemessen ausgebildet, beruflich zufrieden und beurteilen die Ausbildung/das Studium rückblickend als sinnvoll, während die „Unzufriedenen“ sich nicht angemessen ausgebildet fühlen, beruflich entweder unter- oder überfordert und v.a. unzufrieden sind. Die „Ausbildungskritiker/innen“, die überproportional aus Fachschüler/innen bestehen, beurteilen die Ausbildung rückblickend als überflüssig und sie orientieren sich in hohem Ausmaß an ihren vorberuflichen intuitiven Vorstellungen. Interessant ist dabei, dass sich in der Gruppe der „Zufriedenen“ überzufällig häufig solche Personen befinden, die bereits zu Beginn ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums zu den „Entscheidungssicheren“ in Bezug auf ihre Berufswahl gehörten (Mischo, Wahl, Strohmmer & Wolf, 2014a). Ein Teil der Personen dieses Entscheidungstyps scheint sich offenbar in ihrer beruflichen Entscheidung so sicher zu sein, dass er sich in der Lage fühlt, auch ohne eine fundierte Ausbildung und eher mit Hilfe des „gesunden Menschenverstands“ in der KiTa arbeiten zu können.

Weitere Analysen zeigen aber auch, dass die Hochschulabsolventen/innen, die nach dem Studium in einer KiTa arbeiten, häufig der Ansicht sind, dass ihre Tätigkeit nicht ihrer Qualifikation entspricht: Nur rund 57 % der Hochschulabsolventen/innen gibt an, dass ihre derzeitige Tätigkeit ihrer Qualifikation entspricht (Fachschulabsolventen/innen: 73 %), und 32 % der akademisch ausgebildeten Kindheitspädagogen/innen fühlt sich für die aktuelle Tätigkeit überqualifiziert (Fachschulabsolventen/innen: 16 %). Die Daten zeigen somit insgesamt, dass die Ausbildung an den Hochschulen von den Absolventen/innen zwar grundsätzlich positiv eingeschätzt wird, das Berufsfeld scheint jedoch (noch?) nicht in ausreichendem Ausmaß Arbeitsplätze zu bieten, in denen die akademisch ausgebildeten Fachkräfte ihre Qualifikationen einbringen können.

Weitere längsschnittliche Analysen zeigen, dass das subjektive Kompetenzerleben bei Berufseintritt in einer KiTa zunächst leicht abfällt, was aber vermutlich eher durch die verstrichene Zeit seit Ende der Ausbildung/des Studiums als durch spezifische Praxiserfahrungen verursacht wird (Mischo,

2015b). Diese Daten sprechen daher nicht für einen „Praxisschock“ bei den Fachkräften. Der Verlauf des subjektiven Kompetenzerlebens ist jedoch umso günstiger, je „praxisnäher“ die Ausbildung bzw. das Studium rückblickend eingeschätzt wird.

In den ersten 4 Jahren einer KiTa-Tätigkeit nach Ausbildungs-/Studienende steigen für beide Ausbildungsgruppen (Fachschule und Hochschule) in vergleichbarem Ausmaß die konstruktivistischen Einstellungen weiter an (instruktivistische und ko-konstruktivistische Einstellungen bleiben konstant). Ein Abfall zeigt sich dagegen in beiden Gruppen in der Orientierung an wissenschaftlichen Befunden und Theorien. Bei den an der Fachschule ausgebildeten Fachkräften zeigt sich außerdem ein Anstieg in der Orientierung an eigenen subjektiven Theorien. Auch dieser Befund steht im Einklang mit älteren Befunden zur Fachschulausbildung: Bereits Thole und Cloos (2006) führen an, dass sich das in der Ausbildung erworbene theoretische Wissen mit wachsendem zeitlichen Abstand zur Ausbildung in seiner Relevanz für das Handeln „verflüssige“, und dass die Professionalisierung an ihre Grenzen stoße, weil sich die Erzieher/innen bei der Bewältigung von beruflichen Anforderungssituationen außer an ihren professionellen Wissensbeständen und Handlungskompetenzen vor allen Dingen an ihren vorberuflich erworbenen Erfahrungen sowie ihren subjektiven Theorien orientierten, die in der Ausbildung offenbar nicht hinreichend in Frage gestellt würden. Die im AVE-Projekt gewonnen Erkenntnisse zeigen, dass dieses Resümee in Teilen auch für die Hochschul-Absolventen/innen zutrifft, wenngleich in stärkerem Ausmaß für die Fachschul-Absolventen/innen.

Aufgrund der im AVE-Projekt erfassten Merkmale der Orientierungsqualität (Einstellungen bzw. Überzeugungen, fachliches Wissen) und weiteren Eingangsmerkmalen der Fachkräfte (z. B. kognitive Fähigkeiten) lässt sich auch die Qualität des pädagogischen Handelns, d. h. die Prozessqualität der Fachkräfte vorhersagen. Bei einer Teilstichprobe von 24 Personen wurden die interaktionsbezogenen Aspekte der Einrichtungsqualität mit Hilfe der Kindergarten-Einschätzskala (KES-R) erhoben. Dabei wurden die Fachkräfte von geschulten Beobachterinnen während der Interaktion mit Kindern in den KiTas beobachtet. Der beobachtete allgemeine Sprachgebrauch der Fachkraft ist dabei umso höher, je höher das fachliche sprachbezogene Wissen und die kognitiven Fähigkeiten der Fachkraft sind, und die beobachtete Anregung zur Kommunikation in den KiTas war umso ausgeprägter, je höher die ko-konstruktivistischen Überzeugungen und die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Fachkräfte ausfielen. Die globale Interaktionsqualität der Fachkraft war bei denjenigen Fachkräften am höchsten, die sich nur in geringem Ausmaß an ihren vorberuflichen subjektiven Theorien orientierten. Die Befunde zeigen, dass das fachliche Wissen und professionelle Orientierungen mit dem beobachtbaren Interaktionsverhalten eng zusammenhängen, von dem aus zahlreichen anderen Studien gut belegt ist, dass es sich im Sinne des „Transmissionsriemens“ auf unterschiedliche kindliche Entwicklungsmaße auswirkt.

2. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Zur Klärung der Fragestellungen des Projektes war die Erhebung von Längsschnittdaten an größeren Stichproben notwendig. Um einen möglichst großen Zeitraum durch Daten abzudecken, wurden zwei Längsschnittstudien (LS) an deutschen Hoch- und Fachschulen, die Frühpädagog/innen bzw. Erzieher/innen ausbilden, durchgeführt. Der Längsschnitt 1 (LS 1) deckt die zweite Ausbildungsphase vom 4. Semester bzw. 4. Halbjahr bis nach dem Berufseintritt ab, der Längsschnitt 2 (LS 2) die erste Ausbildungshälfte (vom 1. Semester bis zum 4. Semester bzw. Halbjahr).

Die erste Erhebungswelle des LS 1 erfolgte im Frühjahr 2010 (Viertsemester), die erste Erhebungswelle des LS 2 fand im Herbst 2010 statt (Erstsemester). In beiden Stichproben fanden zu fünf Zeitpunkten Erhebungen statt (letzte Erhebung im Frühjahr 2015). Ein Überblick über alle Erhebungen findet sich in Abbildung 1. Der LS 1 umfasst eine Stichprobe von insgesamt 14 Hoch- und 15 Fachschulen (Welle 1: 333 Studierende und 379 Fachschüler/innen, N = 912). Alle Einrichtungen (bis auf eine Hochschule) des LS 1 konnten auch für den LS 2 gewonnen werden (d.h. 13 Hochschulen und 15 Fachschulen). Für LS 2 wurden aus den Einrichtungen des LS 1 die Kohorten der Erstsemester für die erste Erhebungswelle rekrutiert. Die Stichprobengröße für die erste Erhebungswelle des LS 2 beträgt 416 Studierende 536 Fachschüler/innen (N = 952). Daher konnten sogar noch mehr Personen zur Teilnahme an der Datenerhebung gewonnen werden, als im Antrag vorgesehen (s.u.).

3. Nutzen und Verwertbarkeit

Der Nutzen und die Verwertbarkeit des AVE-Projekts wurden bereits im Antrag insbesondere zur zweiten Förderphase eingehend herausgearbeitet und insbesondere in der Publikation mit dem Titel „Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte – ein Feld nutzeninspirierter Grundlagenforschung?“ über die BMBF-Tagung „Empirische Bildungsforschung 2020“ eingehender dargestellt (Mischo, 2014a). Ausgangspunkt für die Fragestellung des Projekts waren die gesellschaftlichen Dynamiken, die in dieser Publikation vorgestellt wurden (u. a. die Formulierung von Orientierungs- und Bildungsplänen in den Ländern, der Rechtsanspruch auf KiTa-Plätze, der wachsende Anteil an Kindern nicht-deutscher Muttersprache in den Einrichtungen und der von der OECD geforderte Ausbau von Forschung und Wissenschaft im Bereich der frühkindlichen Bildung). Diese gesellschaftlichen Dynamiken stellen besondere Anforderungen an das Personal in Einrichtung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Durch die Erfahrungen einer der Projektleiter in der Entwicklung und Leitung des Studienganges Pädagogik der Frühen Kindheit stellte sich – auch ganz persönlich – die Frage, welche Kompetenzen die angehenden Fachkräfte in der Ausbildung erwerben und wie diese Ausbildung evidenzbasiert weiterentwickelt werden kann. Außerdem bestanden aufgrund der Tätigkeit als Leiter eines entsprechenden Studienganges persönliche und direkte Praxiskontakte, die für die Formulierung praktisch verwertbarer Fragestellungen und die spätere Durchführung des Projekts unabdingbar waren.

Insofern waren bereits bei der Formulierung der Fragestellungen für das AVE-Projekt die spätere Verwertbarkeit und der praktische Nutzen handlungsleitend. Konkret besteht der Nutzen der Ergebnisse aus der AVE-Studie in folgenden Punkten:

- Die AVE-Studie konnte zeigen, dass es überwiegend gelingt, geeignete und motivierte Personen für die Ausbildung zur Fachkraft (an Fachschulen und Hochschulen) zu rekrutieren, dass aber – insbesondere an den Hochschulen, und insbesondere bei Männern – ein substantieller Anteil (von ca. 30 %) entscheidungsunsicher sind und weniger günstige

Ausprägungen in motivational bedeutsamen Merkmalen aufweisen. Dieser Befund ist hoch relevant für die Rekrutierung, Information und Selbsterkundung insbesondere männlicher Interessenten an einem Studium der Kindheitspädagogik.

- Während der Ausbildung erwerben die angehenden Fachkräfte professionelles Wissen, das für professionelles Handeln unabdingbar ist. In den Kernbereichen der beruflichen Tätigkeit (Arbeit mit dem Kind) fühlen sich die Fachkräfte gut ausgebildet. Ihre professionellen Einstellungen und Überzeugungen entsprechen relativ „modernen“ Positionen in der kindheitspädagogischen Fachdiskussion (über das Lernen von Kindern und die Aufgaben des Personals und der KiTas). Die Tatsache, dass die Studierenden gegenüber den Fachschüler/innen über ein etwas höheres professionelles Wissen am Ende des Studiums verfügen, ist dabei eher als Selektions- denn als ein Ausbildungseffekt zu interpretieren. In anderen Bereichen fand sich jedoch ein spezifischer Ausbildungseffekt der Akademisierung. Dieser Befund zeigt, dass es mit der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge auch gelungen ist, Personen für diesen Beruf anzusprechen, die über günstige Voraussetzungen verfügen, und dass diese Personen von einem Hochschulstudium besonders profitieren.
- Allerdings ist während der Ausbildung praktisch kein Anstieg im anwendungsorientierten, kontextualisierten Wissen (Diagnosekompetenz im Bereich Sprache) zu verzeichnen, was – im Einklang mit Befunden aus der Lehrerbildung – dafür spricht, dass in der Ausbildungsphase die Anwendung des erworbenen Wissens nicht im Vordergrund steht und nur in geringem Ausmaß erworben wird.
- Die Befunde der AVE-Studie zeigen jedoch auch, dass spezifische Studienprofile zu spezifischen Kompetenzprofilen bei den Absolventen/innen führen, und dass weniger von einem Akademisierungseffekt „per se“, sondern von einem Effekt spezifischer Studienprofile gesprochen werden kann. Dieser Befund ist besonders für die evidenzbasierte Planung von Studiengängen in der Frühen Kindheit von Bedeutung, da diesbezüglich eine große inhaltliche Heterogenität an den deutschen Hochschulen besteht.
- Nach der Ausbildung/dem Studium neigen – insbesondere die ehemaligen Fachschüler/innen – dazu, sich wieder an ihren vorberuflichen Vorstellungen (und weniger an den in der Ausbildung erworbenen wissenschaftlichen Konzepten) zu orientieren, was die Nachhaltigkeit einer wissenschaftsorientierten Ausbildung etwas in Frage stellt.

Die Befunde des AVE-Projekts sind somit unter anderem für folgende Gruppen bzw. Beteiligte relevant:

- für die Bildungspolitik in der Frage der Wirksamkeit der Akademisierung kindheitspädagogischer Studiengänge (und der Frage nach der Rekrutierung geeigneter Personen) sowie für die evidenzbasierte Entwicklung von Bildungs- und Orientierungsplänen für Fachschulen und Hochschulen
- für die Leitungen von Fachschulen und Studiengängen sowie das Lehrpersonal an Fachschulen und Hochschulen in der Frage der evidenzbasierten Planung von Studiengängen und Ausbildungsangeboten und deren Evaluation sowie für die Entwicklung Instrumenten zur Information und Selbsterkundung für potenzielle Ausbildungs- und Studienanfänger/innen
- für die Träger von KiTas und anderen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frage, über welche Kompetenzen die Fachkräfte (auch im Vergleich von Fachschulen und Hochschulen) verfügen

- für die Anbieter von Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften für die Frage, welche Inhalte vermittelt werden sollten
- für alle angehenden und berufstätigen Fachkräfte in der Frage nach der eigenen Motivation, der eigenen Überzeugungen und Werthaltungen sowie des eigenen Professionalisierungsprozesses.
- für die Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich der empirischen Professionalisierungsforschung durch die Entwicklung zahlreicher Erhebungs- und Evaluationsinstrumente.

Um diese Inhalte den beteiligten Personen bzw. Personengruppen zu kommunizieren und im Austausch zu erörtern, wurde besonderer Wert darauf gelegt, diese Befunde nicht nur auf fachwissenschaftlichen Tagungen zu kommunizieren, sondern den Vertretern/innen dieser Gruppen im Rahmen eines Wissenschafts-Praxis-Austauschs zu vermitteln und gemeinsam zu erörtern.

Konkret wurden die Ergebnisse unter anderem mehrmals auf Theorie-Praxistagungen an der Evangelischen Hochschule Freiburg mit zahlreichen Praxisvertreter/innen diskutiert, auf der Tagung „Wissenschaft trifft Praxis“ in Stuttgart, auf der Tagung „Bildungsforschung 2020“ des BMBF in Berlin, sowie auf Jahrestagungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter BAG-BEK.

Auch die Publikationsstrategie des AVE-Projekts zielte von vorneherein darauf ab, die Ergebnisse nicht im wissenschaftlichen Kreis zu kommunizieren, sondern auch der fachinteressierten Öffentlichkeit aus den skizzierten Feldern. Daher ist ein Teil der AVE-Publikationen in praxisorientierten Organen erschienen und richtet sich an die nicht-wissenschaftliche fachinteressierte Öffentlichkeit.

In ganz besonderer Weise wurden der Nutzen und die Verwertbarkeit der Ergebnisse des AVE-Projekts auf der eintägigen AVE-Abschlusstagung mit Vertreter/innen aus der Praxis, Ministerien, Einrichtungen, Forschung und Ausbildung in Frankfurt am 26.06.2015 vorgestellt und diskutiert. Hierzu wurden zahlreiche Personen aus diesen Feldern persönlich eingeladen. Außerdem wurde die Tagung öffentlich beworben. Die Teilnehmer/innen der Tagung zeigten bei sich in der schriftlichen Evaluation der Abschlusstagung überwiegend (zu 60 %) „sehr zufrieden“ mit den *Inhalten der Tagung* (zu 27 % „eher zufrieden“, 13 % „teils zufrieden“), ganz überwiegend (zu 87 %) „sehr zufrieden“ mit der *Organisation* dieser Tagung (zu 13 % „eher zufrieden“) und überwiegend „sehr zufrieden“ (60 %) mit dem *Format der Abschlusstagung* (zu 40 % „eher zufrieden“). Diese Daten zeigten, dass Inhalte und Rahmen der Abschlusstagung bei den Teilnehmer/innen aus den unterschiedlichen Kontexten auf großes Interesse und Resonanz stieß.

Die zentralen Ergebnisse und Veröffentlichungen des AVE-Projekts sind außerdem auf der Homepage des Projekts öffentlich zugänglich (<https://www.ph-freiburg.de/ave>).

4. Veröffentlichungen

- 1) Hendler, J., Mischo, M., Wahl, S. & Strohmer J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518-542.
- 2) Mischo, C. (2012a). Über den Umgang mit grundlegenden Problemen von Beobachtungs- und Diagnoseprozessen. *Frühe Bildung*, 2, 106-108.
- 3) Mischo, C. (2012b). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Das Forschungsprojekt "Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)". In H. Rieder-Aigner (Hrsg.), *Bildung & Soziales. Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen*, Juli 2012 (Kap. 4.14, S. 1-14). Regensburg: Walhalla.
- 4) Mischo, C. (2014a). Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte - ein Feld nutzeninspirierter Grundlagenforschung? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven* (S. 244-257). Berlin: BMBF. Download www.bmbf.de/pub/BMBF-Bildungsforschung_Band_40.pdf.
- 5) Mischo, C. (2014b). Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zum Kompetenzerwerb kindheitspädagogischer Fachkräfte. *ph-fr Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 2, 18-20.
- 6) Mischo, C. (2015a). Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen am Ende der Ausbildung von KiTa-Fachkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 265-284.
- 7) Mischo, C. (2015b). Early childhood teachers' perceived competence during transition from teacher education to work: results from a longitudinal study. *Professional Development in Education*, 41, 75-95. Download <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2014.886282>.
- 8) Mischo, C. (2015c). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. DOI 10.1007/s11618-015-0658-y
- 9) Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-12.
- 10) Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012a). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1, 34-44.
- 11) Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012b). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungs-/Studienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 167-181.
- 12) Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2013) Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27, 22-46.
- 13) Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J. & Hendler, J. (2012). Knowledge orientations of prospective early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 144-162.
- 14) Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J. & Wolf, C. (2014a). Entscheidungssicherheit bei der Ausbildungs-/Studienwahl und Erleben des Berufseinstiegs bei frühpädagogischen Fachkräften - längsschnittliche Befunde. *Frühe Bildung*, 3(4), 229-237.

- 15) Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J. & Wolf, C. (2014b). Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 193-206. Download redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/206/259
<<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/206/259>>
- 16) Strohmer, J. & Mischo, C. (2014). Aufgaben und Funktionen von Kindertageseinrichtungen aus Sicht angehender frühpädagogischer Fachkräfte - welche Rolle spielen Ausbildungsart und Ausbildungszeitpunkt? In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII Profession und Professionalisierung* (S. 173-195). Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- 17) Strohmer, J. & Mischo, C. (2015). The development of early childhood teachers' language knowled in different educational tracks. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 126-135. Download <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/679>
- 18) Strohmer, J. & Mischo, C (2016). Does early childhood teacher education foster professoinal competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 42-60. DOI: 10.1080/03004430.2014.985217
- 19) Strohmer, J., Mischo, C., Hendler, J. & Wahl, S. (2012). AVE - Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik* (S. 225-235). Hohengehren: Schneider Verlag.

In Druck

- 20) Mischo, C. Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte: das Projekt "Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)". In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Heidelberg: Springer Online.

Vorträge auf wissenschaftlichen und praxisorientierten Tagungen

2010

1. Mischo, C., Wahl, S., Kempa, J. & Strohmmer, J. AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Posterpräsentation im Rahmen der ProPäda-Jahrestagung 2010 in Wuppertal.
2. Mischo, C., Wahl, S., Kempa, J. & Strohmmer, J. AVE – Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Erziehung und Frühpädagogik. Präsentation im Rahmen des Forschungskolloquiums der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2010.
3. Mischo, C., Kempa, J., Wahl, S. & Strohmmer, J. Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen – Ausgewählte Ergebnisse. Präsentation im Rahmen des Fachtags Praxisforschung an der Evangelischen Hochschule 2010 in Freiburg.
4. Mischo, C., Strohmmer, J., Wahl, S. & Kempa, J. AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Erziehung und Frühpädagogik. Beitrag zur Fachtagung "Forschung in der Frühpädagogik" 2010 in Stuttgart.

2011

5. Mischo, C., Strohmmer, J., Wahl, S. & Kempa, J. (2010). Einstellungen und Erziehungsziele angehender Erzieherinnen und Frühpädagoginnen. Präsentation im Rahmen der AEPF 2011 in Bamberg.
6. Kempa, J. Mischo, C. Wahl, S & Strohmmer, J. Sprachbezogene Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik. Präsentation im Rahmen der AEPF 2011 in Bamberg.
7. Mischo, C., Wahl, S., Kempa, J. & Strohmmer, J. Projekt AVE – ausgewählte Fragestellungen. Posterpräsentation im Rahmen der ProPäda-Jahrestagung 2011 in Wuppertal.
8. Mischo, C., Wahl, S., Kempa, J. & Strohmmer, J. AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Posterpräsentation im Rahmen des KeBU-Treffens 2011 in Freiburg.
9. Kempa, J. Fragebogen zur Erfassung von sprachbezogenen Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik: FESKO-F. Präsentation im Oberseminar von Prof. Tracy an der Univ. Mannheim.
10. Kempa, J., Strohmmer, J., Mischo, C. & Wahl, S. Fragebogen zur Erfassung von sprachbezogenen Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik: FESKO-F. Präsentation im Rahmen des Forschungskolloquiums des Instituts für Psychologie, PH Freiburg.

2012

11. Mischo, C. Ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts "Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)". Vortrag auf der Frühjahrstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit BAG-BEK am 18.4.2012 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
12. Mischo, C. & Wahl, S. Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte: Ergebnisse des Projekts Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE). Vortrag im Rahmen der ProPäda-Jahrestagung 2012 in Wuppertal.

13. Wahl, S., Strohmer, J., Mischo, C., & Hendler, J. Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen – Ausgewählte Ergebnisse. Präsentation im Rahmen des Fachtags Praxisforschung an der Evangelischen Hochschule 2012 in Freiburg.
14. Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmer, J. Professionsbezogenes Wissen zu Beginn und am Ende der Ausbildung: Einsatz des Fragebogens zur Erfassung sprachbezogener Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik (FESKO-F). Posterpräsentation auf der Tagung „Kindheit und Profession“ 2012 in Frankfurt.

2013

15. Strohmer, J., Mischo, C., Wahl, S. & Wolf, C. Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fach- und Hochschulen. Präsentation im Rahmen der AEPF 2013 in Dortmund.
16. Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J. & Wolf, C. Projekt AVE - Ergebnisse der ersten Förderphase. Posterpräsentation im Rahmen der ProPäda-Jahrestagung 2013 in Wuppertal.
17. Strohmer, J., Mischo, C., Wahl, S. & Wolf, C. Does early childhood teacher education foster professional competencies? The development of professional competencies in different education tracks in Germany. Präsentation im Rahmen der EARLI in München.
18. Mischo, C. Erfasste Kompetenzen im Forschungsprojekt Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE). Vortrag auf der Tagung "Kompetenzen erfassen, einschätzen und Feedback geben - Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung" am 17.6.2013 in Frankfurt.
19. Mischo, C. Entscheidungstypen, Ausbildungs-/Studienmotivation und berufliches Erleben bei frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. Vortrag auf der Tagung "Forschung, Lehre und Praxis verzahnen – Kompetenzorientierte Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte" der BAG-BEK & Alice Salomon Hochschule 2013 in Berlin.

2014

20. Strohmer, J., Mischo, C., Wolf, C. & Wahl, S. Das sprachbezogene Wissen angehender kindheitspädagogischer Fachkräfte - Erfassung und Verlauf während der Ausbildung. Präsentation im Rahmen der AEPF in Hamburg.
21. Wolf, C., Mischo, C., Strohmer, J. & Wahl, S. Geschlechtsunterschiede in der Berufswahlentscheidung von angehenden Erzieherinnen und Erziehern bzw. Frühpädagoginnen und Frühpädagogen in der Hochschul- und Fachschulausbildung. Präsentation im Rahmen der AEPF in Hamburg.
22. Mischo, C. Professionelle Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte. Vortrag auf dem 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2014 in Berlin.
23. Strohmer, J., Mischo, C., Wahl, S. & Wolf, C. Aufgaben und Funktionen von Kindertageseinrichtungen aus Sicht angehender frühpädagogischer Fachkräfte - Welche Rolle spielen Ausbildungsart und Ausbildungszeitpunkt? Präsentation im Rahmen der GEPF 2014 in Frankfurt.

2015

24. Strohmer, J. & Mischo, C. Sprachbezogenes Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte – zur Rolle von Ausbildungszeitpunkt und Ausbildungsart. Vortrag auf der Tagung Wissenschaft trifft Praxis - 2. Forschungstag des Hochschulnetzwerks Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg.
25. Mischo, C. Führen wirklich alle Wege nach Rom? Ausbildungsprofil kindheitspädagogischer Studiengänge und Kompetenzentwicklung angehender Fachkräfte. Präsentation im Rahmen des Forschungskolloquiums des Instituts für Psychologie, PH Freiburg.

2016

26. Mischo, C., Wahl, S., Strohmer, J., Maack, M. & Wolf, C. Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE). Posterpräsentation im Rahmen der Abschlusstagung des Forschungsschwerpunktes „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen (ProPäda)“ in Frankfurt/M.

Im Schlussbericht verwendete Literatur (ohne eigene Veröffentlichungen)

- 1) Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-213.
- 2) Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Kap. 7). Weinheim: Beltz PVU.
- 3) Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neu-brand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., & Tsai, Y.-M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- 4) Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, R., Zeisel, S.A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357
- 5) Buysse, V., & Wesley, P. W. (2006). Evidence-based practice: How did it emerge and what does it really mean for the early childhood field? *Zero to Three*, 27, 50–55.
- 6) Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge, in D. C. Berliner & R. C. Caffee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (New York, Macmillan), 709-725.
- 7) Cash, A.H., Cabell, S.Q., Hamre, B.K., DeCoster, J. & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children’s language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 97-105.
- 8) Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. New York: Houghton Mifflin.
- 9) Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986) Teachers' thought processes, in: M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan.

- 10) Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmreich, R. (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett.
- 11) Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. *Empirische Pädagogik*, 4, 327-342.
- 12) Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S.358-367). Weinheim: Beltz.
- 13) European Child Care and Education (ECCE-)Study Group (1997). *European Child Care and Education Study. Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität, FB Erziehungswissenschaft, Psychologie und Portwissenschaft, Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik.
- 14) Fthenakis, W.E. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA* (S. 208-242). Freiburg: Herder.
- 15) Fthenakis, W.E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher, D. Eirich, H. & Mayr, T. (1996). *Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht Bande 2*. München: Staatsinstitut Frühpädagogik.
- 16) Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- 17) Ganzeboom, H. B. G, De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- 18) Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- 19) Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität- erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- 20) Honig, M.-S., Joos, J. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- 21) Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Welche Erfahrungen machen die ersten Absolventinnen und Absolventen der kindheitspädagogischen Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt? München: Deutsches Jugendinstitut, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*.
- 22) Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- 23) Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). *Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Um-setzung und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159-178.
- 24) Liepmann, D., Beauducel, A., Brocke, B. & Amthauer, R. (2007). *Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*. Göttingen: Hogrefe.
- 25) Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 26) Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111 -125). Münster: Waxmann.
- 27) Mischo, C. & Maaß, K. (2013). The Effect of Teacher Beliefs on Student Competence in Mathematical Modeling - An Intervention Study. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 19-38.

- 28) Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 139-152.
- 29) Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- 30) NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure - process - outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206
- 31) Oberhuermer, P. (2006). Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S.367-376). Weinheim: Beltz.
- 32) OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*.
- 33) Robert Bosch-Stiftung (2008). *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf [20.01.2016].
- 34) Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Band 1: *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55-174). München: DJI Verlag
- 35) Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittstudien. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7-88). *Bildungsforschung Band 24*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- 36) Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz: Weinheim
- 37) Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Manual*. Frankfurt: Swets Test Services.
- 38) Schäfer, S. & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal of Educational Research Online*, 7, 34–58.
- 39) Schuster, K.-M. (2006). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S.145-157). Weinheim: Beltz.
- 40) Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 28-53.
- 41) Shulman, L. S. (1987) *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- 42) Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- 43) Staub, F., Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 93, 144-155.

- 44) Sylva, K., Meluish, E., Sammons, P., Siray-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE) – zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S. 154-167). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- 45) Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der frühen Kindheit. in A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? (S. 47-77). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- 46) Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K. Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- 47) Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- 48) Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2005). Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition, 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- 49) Ulich, K. (1998). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 377-396). Weinheim: Beltz.
- 50) Weinert, F. E. (Hrsg) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- 51) Whitebook, M. (2003). Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review of the Literature. Summary Version.
<http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/teacher.pdf> (05.06.08)