

NETZWERK
-BILDUNG

Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave
Marei John-Ohnesorg

FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG

Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN.: 978-3-86498-544-7

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Coverfoto: © Johannes Beck, 2012

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2013

Wir danken den Kindern der Kita Löwenzahn in Berlin für die Bilder und dem Kindergarten Allerstraße in Winsen/Aller für die Zitate in dieser Publikation.

INHALT

Vorwort	5
10 Punkte	7
Hans Rudolf Leu: Frühpädagogische Fachkräfte und ihre Qualifizierung	17
Grafik: Der ideale Frühpädagoge / die ideale Frühpädagogin	28
Iris Nentwig-Gesemann: Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte	29
Birgit Florian: Bildung im pädagogischen Alltag	37
Norbert Hocke: Fort- und Weiterbildung als Motor für Qualitätsentwicklung und -sicherung	41
Anna von Behr, Hans Rudolf Leu: Die Weiterbildung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen	47
Burkhard Jungkamp: Quereinsteiger in den Erzieher/innenberuf am Beispiel Brandenburg	55
Hans Konrad Koch: Fazit und Ausblick	61

VORWORT

„Auf den Anfang kommt es an“ – diese alte Einsicht, die auf den Stellenwert der frühkindlichen Bildung in der Biografie jedes Kindes abzielt – ist seit Jahrzehnten bildungspolitisches Allgemeingut. Ich betone „bildungspolitisch“, denn bei der Umsetzung in politisches Handeln auf allen Ebenen, bei Ausbau und Ausweitung auf die gesamte frühe Kindheit oder bei der Finanzierung einer bedarfsgerechten und qualitativ guten Versorgung hinken wir in Deutschland vergleichbaren Ländern noch weit hinterher. Wir sind trotz aller Programme und Investitionen der vergangenen Jahre noch längst nicht auf einem Niveau, das dem Reichtum und der wirtschaftlichen Lage Deutschlands entspricht.

Die breite Qualifizierungsinitiative, die das Deutsche Jugend Institut schon 2008 gefordert hat, ist bisher ausgeblieben. Und daher ist es nicht nur fraglich, ob die quantitativen Ausbauziele der KITAS für 2013 erreicht werden und ob dafür ausreichend Personal zur Verfügung steht. Der Ländermonitor der Bertelsmannstiftung spricht von etwa 15.000 Erzieher/innen, die bei Eintritt des Rechtsanspruchs fehlen werden. Es ist auch ungeklärt, ob ausreichend qualifiziertes Personal da sein wird, das den Anforderungen aus dem Bildungsauftrag und den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht werden kann.

Dieser gesellschaftliche Wandel betrifft ja nicht nur den Auftrag zur Inklusion von Kindern mit Behinderung, sondern umfasst alle Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen können: Migration, veränderte Familienstrukturen, prekäre soziale Verhältnisse, Armut.

Die Aufwertung der frühkindlichen Bildung hat zu anspruchsvollen Rahmenplänen geführt – von der Sprachförderung bis zur propädeutischen naturwissenschaftlichen Grundbildung. Die Erwartungen vieler Eltern sind entsprechend hoch. Erzieherinnen und Erzieher (so sie vorhanden sind) sollen heute nicht nur fördern, sie sollen beobachten, dokumentieren, mit den Eltern zusammenarbeiten, den fachlich-pädagogischen Austausch mit der Grundschule pflegen, sich im sozialen Umfeld vernetzen und ihre Einrichtung konzeptionell weiterentwickeln.

Nicht alles ist neu – gute Kindertageseinrichtungen haben Vieles auch in der Vergangenheit schon geleistet. So ist zum Beispiel die gemeinsame Betreuung und Erziehung von Kindern mit Beeinträchtigung und Behinderung seit vielen Jahren dort viel selbstverständlicher als in den Schulen. Aber die gesteigerten Erwartungen und die schon angedeutete veränderte Kindheit haben die Anforderungen und auch den Druck verstärkt.

Der Bedarf und auch das individuelle Bedürfnis nach systematischer Weiterbildung und einer veränderten Ausbildung sind hoch. Zugleich sind Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation in der Regel unverändert geblieben. Wie soll – oder sollte - es also weitergehen? Wie kann die Personallücke geschlossen werden?

Schlummert eine Personalreserve in den Kitas selbst mit ihren 60% Teilzeitkräften, worauf der bereits zitierte Ländermonitor verweist? Ist die Akademisierung des Berufes der Schlüssel für die Qualitätssicherung? Wie könnte ein abgestimmtes System zur Ausbildung, Fort- und Weiterbildung aussehen?

Der Titel „Das reinste Kinderspiel?!“ ist natürlich irreführend. Denn auch das Kinderspiel ist ja keineswegs eine leichte, einfache Angelegenheit. Es ist im Gegenteil hoch komplex und anspruchsvoll. Wir Erwachsenen durchschauen es oft nur nicht und verbieten lieber den Kindern, mit dem Essen zu spielen.

Aber vielleicht rührt aus diesem Mangel an Verständnis auch die geringe Wertschätzung und der bisher geringe gesellschaftliche Stellenwert des Berufsstandes – als originär weibliche Aufgabe eben, wie alles was mit Pflegen und Erziehen zu tun hat.

Ab August 2013 gilt der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz, deshalb steht der quantitative Ausbau in der öffentlichen Debatte im Vordergrund. Die folgenden Beiträge zeigen Wege, wie auch die qualitativen Ansprüche an frühkindliche Bildung gedeckt werden können. Fort- und Weiterbildung hilft den frühpädagogischen Fachkräften dabei, den vielfältigen Ansprüchen vom U3-Ausbau bis zur Umsetzung inklusiver Bildung gerecht zu werden.



Ute Erdsiek-Rave
Bildungsministerin a.D.
Moderatorin des Netzwerk Bildung

ZEHN PUNKTE

1. Die frühkindliche Bildung braucht nicht nur quantitativen Ausbau, sondern auch qualitative Weiterentwicklung.

Kein Bereich des Bildungssystems ist derzeit so stark im Umbruch wie die frühkindliche Bildung. Ab August 2013 wird jedes einjährige Kind einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege haben, so ist es im 2008 in Kraft getretenen Kinderförderungsgesetz festgelegt. Der neue Rechtsanspruch für die Betreuung von Kindern ab einem Jahr macht einen massiven Ausbau der frühkindlichen Bildung insbesondere in Westdeutschland notwendig: Nach aktuellen Elternbefragungen ist davon auszugehen, dass hier für 37 Prozent der unter Dreijährigen ein Betreuungsangebot zur Verfügung gestellt werden muss – und die Nachfragetendenz ist weiter steigend. Im Vergleich zu 2009 bedeutet das, dass allein in Westdeutschland 346.500 neue Plätze geschaffen werden müssen. Nach Angaben des Bildungsberichts 2012 ist die bisherige Ausbaudynamik des U3-Angebots (U3 = unter Dreijährige) nicht ausreichend und muss massiv beschleunigt werden, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

Die frühkindliche Bildung steht derzeit also ganz im Zeichen quantitativer Veränderungen. Die Konzentration darauf, wie die erforderliche Anzahl an Angeboten bereitgestellt werden kann, lässt leicht vergessen, dass die Angebote bestimmten qualitativen Ansprüchen genügen müssen. Mit der Konferenz „Das reinste Kinderspiel?! Personalkompetenz in der frühkindlichen Bildung“ stellte das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 03. Dezember 2012 genau diesen Aspekt in den Mittelpunkt. Denn noch mehr als der quantitative Ausbau hängt die qualitative Entwicklung des Elementarbereichs zurück: Der NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) zufolge hat sich die Qualität der frühkindlichen Bil-

derung in den letzten 20 Jahren kaum verändert: Nach wie vor liegt die Qualität von ca. 80 Prozent der Kindertageseinrichtungen im mittleren Bereich, die Qualität von weniger als 10 Prozent der Einrichtungen ist gut bis sehr gut. Die Angebote der verbliebenen 10 Prozent der Einrichtungen werden als qualitativ unzureichend eingestuft. Und auch in Sachen Chancengleichheit geben die NUBBEK-Ergebnisse Grund zur Besorgnis: Insbesondere Kinder in Gruppen mit hohem Migrantenanteil erfahren eine vergleichsweise geringe Qualität in der Betreuung.

2. Die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte ist der Schlüssel für eine gute frühkindliche Bildung.

Die Qualität in Kindertageseinrichtungen wird maßgeblich durch die frühpädagogischen Fachkräfte bestimmt. Sie sind es, die die neuen Herausforderungen, die der U3-Ausbau, der steigende Bedarf nach ganztägiger Betreuung und flexiblen Betreuungszeiten oder das Gebot inklusiver Bildung mit sich bringen, im Alltag bewältigen müssen. Sie müssen sich den sich verändernden Lebenslagen der Familien ebenso stellen wie den nach PISA gewachsenen Bildungserwartungen der Eltern. Frühpädagog/innen werden überwiegend an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet – deutschlandweit hat knapp 72 Prozent des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen einen entsprechenden Abschluss. Weitere 14 Prozent sind an Berufsfachschulen ausgebildet, knapp 3 Prozent verfügen über einen Hochschulabschluss. Die NUBBEK-Ergebnisse zeigen, dass bei der Qualifizierung des frühpädagogischen Personals noch deutliche Defizite bestehen, die derzeit nicht von den bestehenden Angeboten in Aus- und Weiterbildung aufgefangen werden. Denn die Erwartungen, etwa zur Inklusion oder zur Arbeit mit unter Dreijährigen, die heute an die frühkindliche Bildung gestellt werden, sind selbst in den aktuellen Ausbildungsgängen nicht zwingend Ausbildungsinhalt. Sie waren es in der Regel auch nicht in der Ausbildung des jetzt tätigen frühpädagogischen Personals. Weiterbildung und Qualität der Weiterbildungsangebote haben in der frühkindlichen Bildung damit eine besonders große Bedeutung.

3. Länderübergreifende Standards der Professionalisierung können die Chancengleichheit in der frühkindlichen Bildung erhöhen.

Wie lassen sich Aus- und Weiterbildung in der frühkindlichen Bildung erfolgreich gestalten? Was macht eine gute Frühpädagogin, einen guten Frühpädagogen aus? „Pädagogische Fachkräfte sollen zum einen selbst-reflexive Persönlichkeiten sein und zum anderen eine wissenschaftlich-theoretisch fundierte, forschende Haltung mitbringen. Professionalität zeigt sich im Berufsfeld Kindertageseinrichtung in einer spezifischen Art und Weise, wie mit Herausforderungen des Alltags umzugehen ist“, erklärt Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Alice Salomon Hochschule. Eine solche professionelle Haltung, so Nentwig-Gesemann weiter, kann in einer Ausbildung vermittelt werden, die Theorie und Praxis eng miteinander verzahnt und nicht im Widerspruch steht, die kompetenzorientiert aufgebaut ist und eine forschende Haltung befördert.

Zuständig für die Gestaltung der Ausbildung für Frühpädagog/innen sind die einzelnen Bundesländer. Trotz der Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz sind die Ausbildungsgänge so unterschiedlich ausgestaltet, dass man von 16 eigenständigen Ausbildungskonzepten für den Erzieher/innenberuf sprechen kann. Die Differenzierungen zwischen den Bundesländern werden durch die verschiedenen Träger der Ausbildungseinrichtungen verstärkt: Die Fachschulen und Fachakademien sind überwiegend in öffentlicher und kirchlicher Trägerschaft, wobei die Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft häufig mehr Gestaltungsspielraum haben.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern und den Trägern betreffen insbesondere die Zugangsvoraussetzungen, die Lerninhalte und den Umgang mit kompetenzorientiertem Lernen. Diese Verschiedenheiten in den Ausbildungskonzepten haben Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung der Fachkräfte und damit auf den pädagogischen Alltag in den Kindertageseinrichtungen. Will man bundesweit vergleichbare Chancen in der frühkindlichen Bildung erreichen, dann braucht es eine länderübergreifende Verständigung über die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, die – ähnlich wie etwa die bundeseinheitlichen Ausbildungsverordnungen und Ausbildungsrahmenpläne – Standards für die Aus- und Weiterbildung setzt.

⇒ Iris Nentwig-Gesemann: Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, S. 29

4. Zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags brauchen Kindertageseinrichtungen mehr akademisch ausgebildetes Personal.

Die akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte hat in Deutschland – anders als in den meisten vergleichbaren Staaten – keine Tradition. Erst seit 2004 beginnen Fachhochschulen Studiengänge mit einem Schwerpunkt im Bereich der Frühpädagogik einzurichten. Mittlerweile gibt es Ausbildungsgänge für Frühpädagogik an über 60 Hochschulen, mit großen Unterschieden in Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung. Die frühkindliche Bildung braucht Akademiker/innen, darauf weist Dr. Hans Rudolf Leu, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung a.D., Deutsches Jugendinstitut e.V., hin: „Besonders die mit dem neu entdeckten Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen verbundenen Anforderungen und die großen Erwartungen auch an kompensatorische Leistungen für Kinder aus benachteiligten Familien machen es dringend erforderlich, dass in allen Einrichtungen auch Fachkräfte tätig sind, die in der Lage sind, die Vielfalt von Angeboten zur Begleitung und Unterstützung kindlichen Lernens unter einer wissenschaftlichen Perspektive zu beurteilen und auf dieser Grundlage die pädagogische Arbeit zu planen und in Abstimmung mit den Eltern durchzuführen.“

Der Anteil von Fachkräften mit Hochschulausbildung in Kindertageseinrichtungen ist mit derzeit knapp 3 Prozent noch deutlich zu gering. Es gilt, die Qualifizierung von Fachkräften auf Hochschulebene weiter auszubauen. „Allerdings wird das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung auf absehbare Zeit weiterhin von Fachkräften mit einem Abschluss an einer Fachschule bzw. Fachakademie dominiert werden. Dafür spricht allein schon die Zahl der bereits in diesem Arbeitsfeld Tätigen“, erläutert Hans Rudolf Leu. Deshalb ist es umso wichtiger, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Ausbildung zu erhöhen. Weiterbildungen müssen akademisch anrechenbar werden – das wird ohne längerfristige Weiterbildungsangebote und verbindliche Qualitätskriterien nicht gelingen.

⇒ Hans Rudolf Leu: Frühpädagogische Fachkräfte und ihre Qualifizierung, S. 17

5. Theorie und Praxis müssen in Aus- und Weiterbildung eng verzahnt werden.

Die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte in Weiterbildung und akademischer Ausbildung ist nicht gleichzusetzen mit einer Fokussierung auf wissenschaftlich-theoretische Inhalte. Im Gegenteil: Pädagogische Theorie muss eng mit der Praxis verknüpft sein, sie muss sich sowohl aus ihr erschließen als auch ihre Grundlage bilden. Die Fachschulen und Fachakademien haben in der Verbindung von Theorie und Praxis ebenfalls noch Nachholbedarf: „In der Ausbildung von Erzieher/innen ist die theoretische Vermittlung von Wissen sehr dominant. Die Praktika reichen nicht wirklich aus, um den zukünftigen Erzieher/innen eine gute praktische Vorbereitung auf den Beruf zu vermitteln“, berichtet Birgit Florian, Leiterin der Kita Löwenzahn in Berlin.

Florian plädiert für eine berufsbegleitende Ausbildung, denn hier könne theoretisch erlangtes Wissen zeitnah in die Praxis umgesetzt werden. „Auch die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und viele Alltagssituationen in der Kindergruppe werden kontinuierlich wahrgenommen. Dadurch ist eine reale Vorstellung des künftigen Berufsbildes gegeben“, so Birgit Florian weiter. Praktikant/innen dürfen aber, so stellt Florian klar, nicht mit zusätzlichen Arbeitskräften verwechselt werden. Für eine erfolgreiche Verzahnung von Theorie und Praxis brauchen sie Orientierung und gut vorbereitete und nachweisbare Praxisanleitung. Darüber hinaus müssen die Rahmenbedingungen in der Ausbildung so gestaltet sein, dass eine angeleitete Reflexion des theoretisch Gelernten und in der Praxis Erlebten ermöglicht wird.

⇒ Birgit Florian: Bildung im pädagogischen Alltag, S. 37

6. Das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen muss überprüft und verbessert werden.

Etwa 20.000 Erzieher/innen schließen jedes Jahr ihre Ausbildung ab. Ihnen gegenüber stehen rund 400.000 Fachkräfte, die sich bereits im Beruf befinden. Sie stehen in ihrem beruflichen Alltag vor Herausforderungen, auf die sie in ihrer Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet wurden. Gute

Weiterbildungsangebote sind der Schlüssel dafür, dass sich aktuelle pädagogische Konzepte in der Praxis durchsetzen können. Die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen unter den Frühpädagog/innen ist groß. Ihr Einsatz wird jedoch zu oft nicht belohnt: Das Angebot an frühpädagogischen Weiterbildungen ist unüberschaubar, häufig qualitativ unzureichend und die Maßnahmen in der Regel zu kurz, als dass sie nachhaltige Auswirkungen auf die tägliche Arbeit haben könnten.

Frühpädagogischen Fachkräften wird es so unnötig schwer gemacht, die richtige Weiterbildungsmaßnahme zu wählen. Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte strebt mit der Entwicklung der Wegweiser Weiterbildung an, hier Abhilfe zu schaffen. Zu unterschiedlichen Themenbereichen, etwa „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ oder „Sprachliche Bildung“, wurden Kompetenzprofile und Handlungsanforderungen erstellt, die die Grundlage für Weiterbildungsmaßnahmen bilden können. „Dabei basieren die Wegweiser auf den Qualitätsansprüchen, dass eine ‚gute‘ Weiterbildung wissenschaftlich fundiert, praxisnah, teilnehmerorientiert und anrechenbar sein soll. Konkret ist das Ziel, Lehr-Lernformate zu entwickeln, die nicht nur die kognitive Dimension bzw. Wissen stärken, sondern ebenso Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion berücksichtigen“, erklären Anna von Behr, Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, und Dr. Hans Rudolf Leu. Weiterbildner/innen und Anbieter von Weiterbildungen sind aufgefordert, die Qualität der eigenen Angebote anhand der Wegweiser Weiterbildung zu evaluieren und ihre Maßnahmen gegebenenfalls zu verbessern.

⇒ Anna von Behr, Hans Rudolf Leu: Die Weiterbildung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen – Beiträge der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), S. 47

7. Weiterbildung muss zu einem elementaren Bestandteil trägerspezifischer Qualitätsentwicklungsprozesse werden.

Die Auswahl einer qualitativ hochwertigen Weiterbildungsmaßnahme allein reicht nicht aus, um zu gewährleisten, dass sich das Gelernte im pädagogischen Alltag umsetzen lässt. Vielmehr bedarf es, so führt Norbert Hocke, Vorstandsmitglied und Leiter des Organisationsbereiches Jugend-

hilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, aus, „eines abgestimmten Konzepts von Fort- und Weiterbildung, welches an die Grundlagen der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften anknüpfen muss“. Hier sind, so Hocke weiter, die Träger der Kindertageseinrichtungen in die Pflicht zu nehmen: „Die Entwicklungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung müssen stärker durch die Träger gestaltet werden. Es obliegt ihrer Verantwortung auf Grundlage der jeweiligen Leitbilder und Kitakonzeptionen Personalentwicklungskonzepte so zu gestalten, dass die Fort- und Weiterbildungskonzepte in diese Entwicklung eingebunden sind. Nur dann können sie in einem Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozess wirksam mitgestalten.“

Ist die Weiterbildung eingebunden in ein trägerspezifisches Qualitätsentwicklungskonzept, so ist wahrscheinlicher, dass die in der Weiterbildung neu erworbenen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte in der Arbeit mit den Kindern Anwendung finden. Wird Weiterbildung zur Strategie, an der das gesamte Team Anteil nimmt, kann sich die pädagogische Qualität der Arbeit einer Einrichtung ganzheitlich erhöhen – anders als bei unspezifischen Maßnahmen, deren Auswahl in erster Linie von den Interessen der einzelnen pädagogischen Fachkraft bestimmt wird. Auch längerfristige und aufeinander aufbauende Weiterbildungsmaßnahmen, über die sich das Team austauschen und deren Ergebnisse es gemeinsam umsetzen kann, werden so möglich.

⇒ Norbert Hocke: Fort- und Weiterbildung als Motor für Qualitätsentwicklung und -sicherung, S. 41

8. Die Rahmenbedingungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen müssen verbessert werden.

Damit die Frühpädagog/innen ihre in Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen in die Alltagspraxis überführen können, müssen die richtigen Rahmenbedingungen gesetzt werden. Diese sind in vielen Kindertageseinrichtungen noch nicht gegeben. Es fehlen Zeiten für die Vor- und Nachbereitung und für eine intensive Elternarbeit, Anreize für die Teilnahme an Weiterbildung sowie soziale und finanzielle Anerkennung. Im U3-Bereich trägt eine Fachkraft im bundesweiten Durchschnitt unter Berücksichtigung von Fehlzeiten die Verantwortung für etwa fünf Kinder

– empfohlen für eine den Anforderungen entsprechende Betreuung wird ein Personalschlüssel von eins zu drei.

Burkhard Jungkamp, Staatssekretär im brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, macht deutlich, wie schwierig es ist, Verbesserungen gerade im Bereich der Fachkraft/Kind-Relation zu erreichen: „Für 2013 ist davon auszugehen, dass in den Kindertageseinrichtungen bundesweit mehr als 20.000 Erzieher/innen zusätzlich benötigt werden, um den Bedarf an Betreuungsplätzen abdecken zu können. Bei diesen Berechnungen ist der Personalbedarf, der für den Ausbau von Ganztagsangeboten in Kindergarten und Schule oder für eine Verbesserung des Personalschlüssels notwendig würde, noch nicht einmal mit berücksichtigt. Das benötigte Personal wird sich nicht allein aus denjenigen rekrutieren lassen, die derzeit in Ausbildung sind.“ Der hohe Anteil an Teilzeitbeschäftigten in den Kindertageseinrichtungen verstärkt den Personalbedarf: Knapp 60 Prozent der frühpädagogischen Fachkräfte arbeitet in Teilzeit, ein Viertel von diesen weniger als 21 Wochenstunden. Burkhard Jungkamp schlägt vor, vermehrt Quereinsteiger in der Frühpädagogik einzusetzen, um so nicht nur zusätzliche Personalressourcen zu erschließen, sondern auch zusätzlichen Fachverstand und Anregungspotenzial zu gewinnen.

⇒ Burkhard Jungkamp: Quereinsteiger in den Erzieher/innenberuf am Beispiel Brandenburg, S. 55

9. In der Tagespflege besteht großer Qualifikationsbedarf.

Der Ausbau des U3-Bereichs beschränkt sich nicht auf die Kindertageseinrichtungen. Rund ein Drittel der neu zu schaffenden Plätze soll, so die Bedarfsberechnungen, in der Tagespflege entstehen. Der Anteil der unter Dreijährigen in Tagespflege ist seit 2006 bereits von 1,6 Prozent auf knapp 4 Prozent des Altersjahrgangs angestiegen. Fast 30 Prozent der Tagespflegepersonen betreut vier und mehr Kinder, sodass quantitativ betrachtet eine ähnliche Betreuungssituation entstehen kann wie in Kleingruppen in Kindertageseinrichtungen. Rechtlich ist die Kindertagespflege der institutionellen Betreuung insofern gleichgestellt, als ein Platz in der Tagespflege den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr des Kindes erfüllt. Wird die frühkindliche Bildung als Teil des Bildungssystems begriffen, dann ist

sicherzustellen, dass eine qualitative Gleichwertigkeit beider Betreuungsvarianten gegeben ist.

Die Qualifikation der in der Tagespflege Tätigen unterscheidet sich jedoch in der Regel deutlich von der frühpädagogischer Fachkräfte. Der Bildungsbericht 2012 stellt fest: „Die Qualifizierung der Tagespflegepersonen entspricht häufig nicht den fachlichen Anforderungen an ihre Tätigkeit.“ Tagesmütter oder -väter müssen nicht über eine Fachausbildung verfügen. Sie müssen sich einer Eignungsfeststellung durch das örtliche Jugendamt oder einen durch das Jugendamt zugelassenen freien Träger der Jugendhilfe unterziehen, um eine Pflegeerlaubnis zu erhalten. Als Minimalqualifikation wird durch das Deutsche Jugendinstitut eine 160-stündige Fortbildung vorgesehen, über die jedoch nur 44 Prozent der Tagespflegepersonen verfügen. Damit wird deutlich: Die Debatte über die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte darf sich nicht allein auf das Personal in den Kindertageseinrichtungen fokussieren. Für den Bereich der Tagespflege gilt es, Qualitätsstandards und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln, um einen verantwortungsvollen Ausbau des U3-Bereichs gewährleisten zu können.

10. Die qualitative Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung muss in eine Bildungsstrategie von Bund, Ländern und Kommunen eingebunden werden.

Wie die eingangs dargestellten NUBBEK-Ergebnisse zeigen, besteht in der qualitativen Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung schon lange Handlungsbedarf. Durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr wird der Handlungsdruck noch größer. Denn wenn die qualitativen Defizite nicht angegangen werden, dann besteht die Gefahr, dass sich die aktuellen Umstrukturierungen weiter belastend auswirken. Hans Konrad Koch, Ministerialdirigent a.D., plädiert für einen besonnenen Umgang mit neuen Aufgaben: „Trotz hoher Erwartungen an den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen kann es zunächst sinnvoll sein, die Fülle der neuen Anforderungen zu sichten und einen Konsens über eine Rangfolge der Einführung unter Berücksichtigung der konkreten Bedürfnisse der Einrichtung vor Ort zu finden.“

Eine umfassende Verbesserung der Qualität der frühkindlichen Bildungsangebote kann nur, das macht Koch deutlich, im Rahmen einer gemein-

samen Bildungsstrategie von Bund, Ländern und Kommunen erreicht werden. Dazu gehört „die Inhalte der in den vergangenen Jahren in den Ländern eingeführten Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich bundesweit abzustimmen, weiterzuentwickeln und mit der Aus- und Weiterbildung zu verzahnen, um eine gemeinsame inhaltliche Grundlage für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung in Deutschland zu erreichen“.

⇒ Hans Konrad Koch: Fazit und Ausblick, S. 61

FRÜHPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE UND IHRE QUALIFIZIERUNG

Dr. Hans Rudolf Leu

Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung a.D., Deutsches Jugendinstitut e.V.

Kindertagesbetreuung und ihr Beitrag zur Nutzung frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse sind seit einigen Jahren ein zentrales Thema in der gesellschaftlichen Diskussion. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht zurzeit der Ausbau des Platzangebotes für Kinder unter drei Jahren, ausgelöst durch die gesetzliche Vorgabe, dass ab August 2013 jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege hat. Angesichts der dadurch ausgelösten Konzentration allein auf die Frage, wie die dafür erforderliche Anzahl an Angeboten bereitgestellt werden kann, ist es dringend notwendig, auch die Frage der Qualität der Angebote nicht aus dem Blick zu verlieren. Das gilt umso mehr, als die Erwartungen an frühes Lernen und frühe Bildung in den letzten Jahren enorm gewachsen sind. Im Zusammenhang damit ist auch erneut eine breite Diskussion um die angemessene Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Gang gekommen (vgl. Diller/Rauschenbach 2006). Das kann nicht wundern, weil diese einen wichtigen Beitrag zur Qualität von Kindertageseinrichtungen leisten, wie das u.a. in der umfangreichen englischen Studie „The Effective Provision of Pre-School Education“ festgestellt wurde (vgl. Sylva et al. 2004).

Anders als in beinahe allen übrigen vergleichbaren Staaten in Europa wird die mit Abstand wichtigste Berufsgruppe in diesem Arbeitsfeld, die Erzieher/innen, in Deutschland nicht an Hochschulen, sondern an Fachschulen bzw. Fachakademien¹ ausgebildet (vgl. Oberhuermer/Schreyer 2010). Vor diesem Hintergrund wurde in den letzten Jahren an vielen Fachhochschulen eine große Zahl von Ausbildungsgängen eingerichtet, die einen Schwerpunkt auf Frühpädagogik bzw. auf die Arbeit mit Kindern aus der Altersgruppe zwischen ein und zwölf Jahren legen. Neben der Ausbildung wurden auch Fragen der Weiterbildung immer wichtiger, zum einen, weil die ganze Breite der von Fachkräften heute erwarteten Qualifikationen nicht in der wün-

¹ Die Ausbildungsstätten für Erzieher/innen heißen in Deutschland Fachschulen für Sozialpädagogik, mit Ausnahme Bayerns, wo sie Fachakademien für Sozialpädagogik heißen.

schenswerten Tiefe in einem Ausbildungsgang vermittelt werden kann, vor allem aber auch mit Blick auf eine Weiterqualifizierung der rund 400.000 im Berufsfeld bereits tätigen pädagogischen Fachkräfte. In diesem Zusammenhang entstand auch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (vgl. den Beitrag von Anna von Behr und Hans Rudolf Leu in diesem Band), in deren Rahmen zahlreiche Untersuchungen zur Situation der Ausbildung vor allem an Fachschulen, aber auch zu den Qualifikationsanforderungen und Weiterbildungswünschen und -notwendigkeiten aus Sicht der Praxis und der Hochschulen durchgeführt wurden.²

Ein Anliegen dieses Beitrags ist es, in aller Kürze einen Überblick über wichtige Merkmale der Fachkräfte und ihrer Qualifizierung zu geben und davon ausgehend einige Anforderungen an die weitere Entwicklung der Aus- und Weiterbildung für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu formulieren.

1. Strukturmerkmale und Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege

Einen Überblick über die Alters- und Geschlechtsstruktur des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege sowie über den Anteil der Teilzeitbeschäftigten jeweils im Vergleich zu den Erwerbstätigen insgesamt gibt die folgende Tabelle.

Pädagogisches Personal in Kitas und Tagespflege 2010 im Vergleich zu Erwerbstätigen insg. in Prozent

	50 Jahre und älter	Weiblich	in Teilzeit
Frühpädagogisches Personal	24,5	96,7	59,6
Erwerbstätige insg.	29,3	46,3	26,3

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 33, Abb. B2-1

² Die Ergebnisse dieser Arbeiten stehen auf der Homepage www.weiterbildungsinitiative.de zum Download zur Verfügung oder können als Broschüren angefordert werden.

Der Anteil der Altersgruppe der Fünfzigjährigen und Älteren liegt beim Personal in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege etwas unter dem bei den Erwerbstätigen insgesamt. Dabei ist der Anteil dieser Altersgruppe im frühpädagogischen Arbeitsfeld seit 1990 (West) bzw. 1991 (Ost) enorm gewachsen; er machte damals in Westdeutschland nur 6,8 Prozent, in Ostdeutschland 12,7 Prozent aus. Bis 2011 hat sich dieser Wert in beiden Teilen Deutschlands in etwa verdreifacht, im Westen auf 22,2 Prozent, im Osten auf 33,6 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. C4-9web). Das zeigt, dass die berufliche Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen heute vergleichbar mit anderen Erwerbstätigkeiten über die ganze Zeitspanne des Erwerbslebens ausgeübt wird, während vor allem Erzieherinnen in Westdeutschland ihre Berufstätigkeit früher mit der Gründung einer eigenen Familie aufgaben.

Die Daten zur Geschlechterverteilung zeigen, dass die Arbeit mit kleinen Kindern immer noch fast ausschließlich von Frauen ausgeübt wird. Die Erwartung, dass durch die Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge an Hochschulen der Anteil von Männern deutlich steigen würde, hat sich bislang nicht bestätigt (vgl. Keil et al. 2012).

Eine erhebliche Abweichung zu den Werten für die Erwerbstätigen insgesamt gibt es auch beim Anteil der Teilzeitbeschäftigten. Er ist mit knapp 60 Prozent im Bereich Kindertageseinrichtungen/Tagespflege mehr als doppelt so hoch wie bei den Erwerbstätigen insgesamt. Dabei arbeitet ein Viertel der Teilzeitbeschäftigten weniger als 21 Wochenstunden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 246, Tab. C4-2A). Gerade in Verbindung mit den in den letzten Jahren deutlich ausgeweiteten Öff-

Pädagogisches Personal in Kitas und Tagespflege 2010 im Vergleich zu Erwerbstätigen insg. in Prozent

	Hochschule	Fachschule	Berufsfachschule	sonstige ³
Deutschland	3,2	71,4	13,9	11,5
Westdeutschland	3,1	67,3	17,4	12,2
Ostdeutschland	3,3	86,3	1,1	9,3

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. C4-11web

³ Sonstige: sonstige Sozial- und Erzieherberufe (2 Prozent), Gesundheitsberufe (1 Prozent), andere Abschlüsse (3 Prozent), Praktikanten (2 Prozent), ohne Ausbildung (4 Prozent).

nungszeiten von Kindertageseinrichtungen ist es unter diesen Umständen nicht einfach, dem für die Qualität von Angeboten wichtigen Postulat fester Bezugspersonen für alle Kinder zu entsprechen.

Der Überblick über das pädagogische Personal nach Ausbildungsabschluss zeigt, dass Erzieher/innen (d.h. Personen mit einem Abschluss an einer Fachschule bzw. Fachakademie) mit einem Anteil von 71,4 Prozent das Feld klar dominieren. Mit 13,9 Prozent die zweitgrößte Gruppe stellen Personen mit einer lediglich zweijährigen Ausbildung an einer Berufsfachschule. Das sind meist Kinderpfleger/innen. Ausgebildet werden dort aber auch Berufe zur Sozialassistenten. Dabei gibt es im Anteil dieser Personen an den Fachkräften insgesamt enorme Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Bayern beträgt er 38,9 Prozent, ist also nur um rund 12 Prozent niedriger als der Anteil der Erzieher/innen. Einen erheblichen Anteil an den Fachkräften haben Absolvent/innen von Berufsfachschulen auch in Schleswig-Holstein mit 23,5 Prozent und in Hamburg und im Saarland mit jeweils gut 21 Prozent. Demgegenüber sind sie in Ostdeutschland kaum vertreten und machen dort nur rund 1 Prozent der pädagogisch Beschäftigten aus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Tab. C4-11web).

Nur knapp jede dreißigste Fachkraft kann einen einschlägigen Hochschulabschluss vorweisen. Diese Fachkräfte sind aber breit verteilt, so dass inzwischen immerhin in annähernd einem Viertel der Kindertageseinrichtungen mindestens eine solche Fachkraft beschäftigt ist. Spitzenreiter ist dabei Bremen mit 49 Prozent der Einrichtungen, gefolgt von Hessen mit 42 Prozent und Sachsen mit 41 Prozent. Wesentlich seltener sind Einrichtungen mit mindestens einer Fachkraft mit Hochschulabschluss hingegen im Saarland (9 Prozent) und in Sachsen-Anhalt (12 Prozent) (vgl. Bertelsmann 2012, S. 25).

2. Ausbildungswege und -inhalte

Zuständig für die Gestaltung der Ausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik und an entsprechenden Berufsfachschulen sind die einzelnen Bundesländer. Entsprechend groß sind die Unterschiede in Form und Inhalt der Ausbildung. Um eine gewisse Abstimmung sicherzustellen, verabschiedet die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Bundesebene Rahmenvereinbarungen für diese Ausbildungsgänge, die von den Ländern allerdings in Teilen sehr unterschiedlich ausgefüllt wer-

den können.⁴ Ein Beispiel dafür sind die Zulassungsvoraussetzungen zu Fachschulen bzw. -akademien. So zielte bereits eine KMK-Rahmenvereinbarung von 1982 darauf, für die Zulassung neben der Mittleren Reife eine abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zwei Jahren festzulegen, entsprechend beispielsweise der Ausbildung zum/zur Kinderpfleger/in oder zu einer Form von Sozialassistenten. Zugleich wurde diese Vorgabe aber aufgeweicht durch den Hinweis, dass auch eine nach Landesrecht angemessene Berufstätigkeit oder ein einschlägiges Praktikum oder eine einschlägige berufliche Vollzeitschule ausreiche (vgl. Janssen 2010, S. 16). So genügt in Baden-Württemberg, dem Saarland und in Bremen auch heute noch eine einjährige berufliche Vorerfahrung. Auch in anderen Ländern gibt es Ausnahmen von einer zweijährigen beruflichen Vorbildung, besonders wenn es um Personen geht, die eine Hochschulzugangsberechtigung haben. Ähnlich unterschiedlich sind auch die Zugangsvoraussetzungen für Kinderpfleger/innen und andere sozialpädagogische Assistenzberufe. Je nach Länderregelung ist lediglich ein Hauptschulabschluss oder aber Mittlere Reife erforderlich (vgl. Janssen 2010, S. 64ff).

>> Am besten ist es, wenn unsere Erzieherin mit uns Mittag isst. <<

Aliah, 5 Jahre

Gesteigert werden diese Unterschiede in den Ausbildungsgängen noch durch die unterschiedlichen Träger von Fachschulen und Fachakademien. Laut einer Befragung im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte von 2009 waren die damals 423 Fachschulen und Fachakademien zu 57 Prozent in öffentlicher, zu 18 Prozent in katholischer, zu 13 Prozent in evangelischer und zu 12 Prozent in einer sonstigen Trägerschaft (vgl. Stadler 2011, S. 9). Laut Auskunft von Schulleiter/innen ist dabei davon auszugehen, dass Schulen, die nicht in öffentlicher Trägerschaft sind, deutlich mehr Gestaltungsspielraum sowohl in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung als auch in der Zulassung von Bewerber/innen haben (vgl. Rudolph 2010, S. 27).

Wie Janssen (2010) in seiner Expertise für WiFF feststellt, führt das letztlich dazu, dass es in Deutschland für den Erzieher/innenberuf 16 eigenständige Ausbildungskonzepte gibt, mit erheblichen Unterschieden in der Art und Anzahl von Lernfeldern und in den Lernzielen oder Kompe-

⁴ Im Unterschied dazu wird die duale Berufsausbildung im Einzelnen durch bundeseinheitliche Ausbildungsverordnungen und Ausbildungsrahmenpläne geregelt.

tenzen, die Gegenstand der Ausbildung sind. Dass dieses breite Spektrum unterschiedlicher Vorgaben auch Unterschiede in der Qualität der Ausbildung zur Folge hat, wird kaum diskutiert. Dabei dürften die Voraussetzungen, welche die angehenden Fachkräfte in die Ausbildung mitbringen (müssen), eine besonders wichtige Rolle spielen. Das zeigt sich auch in der Einschätzung der „Studierfähigkeit“, die Fachschulleiter/innen insgesamt lediglich etwa einem Drittel ihrer Schüler/innen zuschreiben und dabei vor allem Personen im Auge haben, die bereits mit einem Fach- oder Vollabitur die Ausbildung beginnen (vgl. Rudolph 2010, S. 12ff.).

Als Gemeinsamkeit der Ausbildungsgänge lässt sich eine Abkehr von der Konzentration der Ausbildung auf fachspezifische Inhalte hin zur Vermittlung von Handlungskompetenzen festhalten. Verbunden ist dies mit der Orientierung der Ausbildung an Lernfeldern, die bereits in einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2000 als vorrangiges Ausbildungsziel formuliert wurde. Allerdings wird auch diese Kompetenzorientierung in den Ländern in sehr unterschiedlicher Weise aufgegriffen. Keineswegs weniger differenziert stellen sich die verschiedenen Ansätze zur Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte dar, wie der folgende Abschnitt zeigt.

3. Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Mit dem Diplom in Pädagogik gibt es schon seit langem einen universitären Studiengang, der bei einer entsprechenden Schwerpunktsetzung auch für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifiziert. Die Zahl von Absolvent/innen dieses Studienganges, die sich für diesen Arbeitsbereich entschieden haben, blieb aber außerordentlich gering. Im Zuge der enorm gewachsenen Erwartungen und Anforderungen an Kindertageseinrichtungen besonders unter dem Blickwinkel des Bildungsauftrags kam auch die Ausbildung der Fachkräfte neu in die Diskussion, zumal im internationalen Vergleich immer wieder kritisiert wird, dass die Ausbildung in Deutschland nicht auf Hochschulebene erfolgt.

Vor diesem Hintergrund entstanden, beginnend im Jahr 2004 an der Alice Salomon Hochschule in Berlin, an vielen Fachhochschulen Studiengänge mit einem Schwerpunkt im Bereich der Frühpädagogik. Inzwischen gibt es an über 60 Hochschulen solche Ausbildungsgänge. Aufgrund der Autonomie der Hochschulen gibt es aber auch hier große Unterschiede in der Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung, bei allen Bemühungen der

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG BEK) um eine Abstimmung der Ausbildungsgänge, die inzwischen einheitlich unter der Bezeichnung „Kindheitspädagogik“ firmieren.

Allerdings wird das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung auf absehbare Zeit weiterhin von Fachkräften mit einem Abschluss an einer Fachschule bzw. Fachakademie dominiert werden. Dafür spricht allein schon die Zahl der bereits in diesem Arbeitsfeld Tätigen. Dazu kommt noch, dass der Anteil von Personen, die eine einschlägige Hochschulausbildung abschließen, nur einen Bruchteil der rund 20.000 Erzieher/innen ausmacht, die (mit steigender Tendenz) zurzeit jährlich ihre Ausbildung abschließen.

Unter diesen Bedingungen erhalten Fragen der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Ausbildung eine erhebliche Bedeutung. Auf Bundesebene hat die Kultusministerkonferenz weitgehende Vorschläge zur Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf den Hochschulzugang und das Studium gemacht. Eine bundesweit einheitliche Regelung ist aber nicht absehbar (vgl. Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ 2012). Das liegt nicht allein an der Länderhoheit in Bildungsfragen und der Autonomie der Hochschulen. Dem steht auch die bereits erwähnte Unterschiedlichkeit in den Ausbildungsgängen und Zugangsvoraussetzungen an Fachschulen entgegen. Soweit es um die Anrechnung von Weiterbildungen geht, bilden hier die außerordentliche Heterogenität von Angeboten ohne verbindliche Qualitätskriterien und deren kurze Dauer ein großes Hindernis (vgl. Baumeister/Grieser 2011).

4. Anforderungen an die weitere Qualifizierung des frühpädagogischen Fachpersonals

Die Qualifizierung von Fachkräften auf Hochschulebene muss weiter ausgebaut und der aktuelle Anteil dieser Gruppe von gut 3 Prozent der pädagogischen Fachkräfte deutlich erhöht werden. Zwar gibt es in Teilen auch Vorbehalte gegenüber einer durchgehenden „Akademisierung“ (vgl. z.B. Rudolph 2010, S. 24ff.). Besonders die mit dem neu entdeckten Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen verbundenen Anforderungen und die großen Erwartungen auch an kompensatorische Leistungen für Kinder aus benachteiligten Familien machen es aber dringend erforderlich, dass in allen Einrichtungen auch Fachkräfte tätig sind, die in der Lage sind, die Vielfalt von Angeboten zur Begleitung und Unterstützung kindlichen Lernens unter einer wissenschaftlichen Perspektive zu beur-

teilen und auf dieser Grundlage die pädagogische Arbeit zu planen und in Abstimmung mit den Eltern durchzuführen.

Die großen Unterschiede in der Ausbildung an Fachschulen und Fachakademien sollte auf einem einheitlich hohen Niveau angeglichen werden. Ein wichtiger Beitrag dafür ist eine sorgfältige Auswahl der Bewerber/innen, verbunden mit entsprechenden Zulassungsregelungen. Ziel müsste sein, dass allen Absolvent/innen zumindest Studierfähigkeit attestiert werden kann. Dafür spricht nicht nur, dass der Fachschulabschluss bundeseinheitlich auch den Hochschulzugang eröffnen soll, sondern auch die (fachlich kaum nachvollziehbare) Gleichstellung des Abschlusses an einer Fachschule für Sozialpädagogik mit einem Bachelor für Kindheitspädagogik, wie sie im Januar 2012 mit der Einstufung beider Abschlüsse auf der Stufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens vorgenommen wurde.

>> *Ich mag, wenn die Erzieherin draußen mit uns fangen spielt.* <<

Philipp, 4 Jahre

Von größter Wichtigkeit sind schließlich Weiterbildungsangebote, damit Fachkräfte den zum Teil neuen und gewachsenen Anforderungen gerecht werden können, die an sie gestellt werden. Abgesehen von ausreichenden Zeiten der Freistellung macht dies ein systematisches Zusammenspiel von Weiterbildung und Personalentwicklung erforderlich, für das Einrichtungsträger und -leitungen gleichermaßen verantwortlich sind. Außerdem sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Weiterbildungsangebote erforderlich.

Eine wichtige Orientierung für Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen bildet das Kompetenzkonzept (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Es will dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass sich berufliche Bildung angesichts des technologischen und sozialen Wandels nicht mehr auf die Vermittlung von Qualifikationen beschränken kann, die sich auf eine klar umrissene Menge von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen. Gefordert werden vielmehr Kompetenzen, die es dem Individuum ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten (vgl. Edelmann/Tippelt 2007, S. 132). Das sind Anforderungen, die auch in den aktuellen Debatten um die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte eine zentrale Rolle spielen. Als wesentliches Merkmal professionellen Handelns wird die Bereitschaft und Fähigkeit herausgestellt, den Herausforderungen von nicht standardisierbaren, hoch komplexen und mehrdeutigen Situationen unter Rückgriff auf wissenschaftlich-theore-

tisches und reflektiertes Erfahrungswissen selbstständig und kreativ zu begegnen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 23).

Als ein weiteres Ziel soll die Kompetenzorientierung eine bessere Vergleichbarkeit von Qualifikationen ermöglichen, wie sie mit dem Leitbild des Lebenslangen Lernens in der vom Europäischen Rat im Jahr 2000 verabschiedeten Lissabon-Strategie verbunden ist. Die Orientierung an Kompetenzen soll es ermöglichen, neben formalen Bildungsabschlüssen auch berufliche Erfahrungen und informelles Lernen in außerberuflichen Kontexten zu berücksichtigen, und so dazu beitragen, über die ganze Lebensspanne hinweg einen kontinuierlichen Aufbau von Kompetenzen zu fördern. Durch EU-weit vergleichbare Maßstäbe sollen dabei auch die internationale Durchlässigkeit von Bildungsgängen verbessert und Mobilitätsschranken abgebaut werden.

Eine wichtige Rolle bei diesen Bemühungen um einen internationalen Abgleich spielt der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der das gesamte mögliche Spektrum von Bildungsergebnissen abdecken und auf acht Niveaustufen einordnen und beschreiben soll. Sie reichen von unspezifischen allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen bis zur hoch spezialisierten Beherrschung eines Aufgabenfeldes. Mit dem Ziel, in einem solchen Rahmenkonzept auch die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen, wurde von einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz beauftragten Arbeitsgruppe der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt, der im März 2011 verabschiedet wurde (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011).

Die dort auf unterschiedlichen Niveaus beschriebenen Tätigkeitsanforderungen mit den entsprechenden Fach- und personalen Kompetenzen eignen sich auch als Grundstruktur für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten. Um aussagekräftige und überprüfbare Weiterbildungsziele zu formulieren, sind sie allerdings zu abstrakt und müssen um sehr viel konkretere Handlungsanforderungen ergänzt werden. Um dem gerecht zu werden, wurden bzw. werden im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) zu verschiedenen Themen die Materialien „Wegweiser Weiterbildung“ zur Konzipierung kompetenzorientierter Weiterbildungen entwickelt. Einen Einblick in diese Materialien gibt der Beitrag von Anna von Behr und Hans Rudolf Leu in diesem Band.

Bei aller Bedeutung, die der Qualifikation der Fachkräfte zukommt, sei

abschließend auf einen weiteren für die Qualität frühpädagogischer Angebote wesentlichen Faktor verwiesen, der zurzeit nicht die nötige Beachtung erhält: die Fachkraft-Kind-Relation, also die Anzahl der Kinder, für die eine Fachkraft im pädagogischen Alltag zuständig ist. Viernickel/Schwarz (2009) kommen aufgrund einer Auswertung internationaler Literatur zu dem Ergebnis, dass bei Kindern unter drei Jahren ein Schlüssel von 3 bis maximal 4 Kindern pro Fachkraft besonders wichtig ist, damit Fachkräfte in der Lage sind, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und sie entwicklungsangemessen zu begleiten und zu unterstützen. Das ist ein Wert, der bislang weder in West- noch in Ostdeutschland erreicht wird, wenn man die Zeiten berücksichtigt, in denen Fachkräfte aufgrund von Urlaub, Vor- und Nachbereitungsarbeiten, Elterngesprächen u. Ä. nicht in der Gruppe anwesend sind.

Um dem Rechnung zu tragen, muss der in der Statistik ausgewiesene Personalschlüssel um ca. 25 Prozent „verschlechtert“ werden. Dem entsprechend bedeutet der für 2011 ausgewiesene Personalschlüssel⁵ von 1:3,8 für Gruppen mit Kindern unter drei Jahren in Westdeutschland, dass ein/e Erzieher/in in ihrem pädagogischen Alltag in der Regel mit (knapp) 5 Kindern zurechtkommen muss. In Ostdeutschland sind es bei einem Personalschlüssel von 1:5,7 sogar 7 Kinder. Das sind Rahmenbedingungen, die – ganz abgesehen von den damit verbundenen Belastungen für Fachkräfte und Kinder – kaum in Einklang zu bringen sind mit den hohen Erwartungen an eine wirksame Begleitung und Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse.

5 Vgl. Autorenkollektiv Bildungsberichterstattung 2012, S. 247, Tab. C5-5A.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen** (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Baumeister, Katharina, Grieser, Anna** (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien 10, München
- Bertelsmann Stiftung** (2012): Tabellen zum Ländermonitor – Stand Juni 2012. http://www.laendermonitor.de/downloads-presse/index.nc.html?no_cache=1
- Diller, Angelika, Rauschenbach, Thomas** (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 4. München
- Edelmann, Doris, Tippelt, Rudolf** (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8/2007, S. 129-146
- Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“** (2012): Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege. Chancen – Hürden – Lösungswege. WiFF Kooperationen 3, München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Pietsch, Stefanie** (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen 19, München
- Janssen, Rolf** (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF-Expertisen 1, München
- Keil, Johannes, Pasternack, Peter, Thielemann, Nurdin** (2012): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme. HoF-Arbeitsbericht 2/2012. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Pietsch, Stefanie** (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, 0, S. 22-30
- Oberhuemer, Pamela, Schreyer, Inge** (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen/Farmington Hills
- Rudolph, Brigitte** (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. WiFF Studien 2, München
- Stadler, Katharina** (2011): Methodische Vorbemerkung. In: Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. WiFF Studie 8, München: S. 8-11
- Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram, Taggart, Brenda, Elliot, Karen** (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele, Götz, Margarete, Hacker, Hartmut, Rofs-bach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 154-167
- Viernickel, Susanne, Schwarz, Stefanie** (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise, herausgegeben vom Paritätischen Gesamtverband, dem Diakonischen Werk der EKD und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Berlin

WAS DER IDEALE FRÜHPÄDAGOGE / DIE IDEALE FRÜHPÄDAGOGIN BRAUCHT

Beobachtungsgabe

Kommunikationsfähigkeit

Engagement

Selbstreflexion

Geduld

Problemlösefähigkeit

Schatztruhe voller Ideen

Konfliktfähigkeit

Kreativität

Organisationsgabe

Zuverlässigkeit

Einfühlungsvermögen

Flexibilität

Theoretische Fundierung

...

PROFESSIONELLE REFLEXIVITÄT: HERAUSFORDERUNGEN AN DIE AUSBILDUNG FRÜHPÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE⁶

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Alice Salomon Hochschule, Berlin

Pädagogische Fachkräfte sollen zum einen selbst-reflexive Persönlichkeiten sein und zum anderen eine wissenschaftlich-theoretisch fundierte, forschende Haltung mitbringen. Professionalität zeigt sich im Berufsfeld Kindertageseinrichtung in einer spezifischen Art und Weise, wie mit Herausforderungen des Alltags umzugehen ist. Das Verhältnis von Theorie und Praxis dabei als einen Widerspruch zu betrachten, stellt ein grundlegendes Missverständnis dar. So wie pädagogische Praxis keine angewandte Theorie sein darf, muss Theorie aus der Praxis hervorgehen und sie zugleich begründen. Die Herstellung dieser Verknüpfung wird an der Alice Salomon Hochschule in Berlin u. a. mithilfe der Bearbeitung sogenannter Dilemma-Situationen geübt.

Was macht die Frühpädagogik zur Profession? Wann bezeichnen wir das Handeln von Fachkräften als professionell? Wie muss eine Ausbildung aussehen, in der professionelles Handeln vermittelt und erworben werden kann? Mit diesen Kernfragen beschäftigen sich verschiedene Akteure im Feld der Frühpädagogik seit etwa zehn Jahren mit anhaltender Intensität.⁷ Sie reagieren damit zum einen auf die deutlich gestiegenen Anforderungen, denen Fachkräfte im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern gerecht werden sollen (vgl. Viernickel/Schwarz 2009), sowie zum anderen auf eine Innovationsdynamik, die sich im Zuge der (Teil-) Akademisierung des Feldes mit inzwischen 84 frühpädagogischen Studiengängen an 63 Hochschulen⁸ ergeben hat (vgl. Anders 2012; Qualifikationsprofile 2011).

6 Iris Nentwig-Gesemann: Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Erstveröffentlichung in: TPS-Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Copyright 2013 Friedrich Verlag GmbH, Seelze

7 Einen differenzierten Überblick über den Gesamtprozess geben z.B. Mischo/Fröhlich-Gildhoff (2011); vgl. auch Balluseck (2008) sowie Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011)

8 Der jeweils aktuelle Stand des Angebots an frühpädagogischen Studiengängen findet sich unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium.html>

Die Frage, wie in einer Ausbildung Theorie und Praxis so miteinander verzahnt werden können, dass die Fachkräfte selbst-reflexive und biografisch bewusste pädagogische Persönlichkeiten werden und sich den Herausforderungen des pädagogischen Alltags mit einer forschenden Haltung – und hier insbesondere der Fähigkeit zur methodischen Perspektiven-Triangulation – stellen (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, 2007; Bauer/Wiezorek 2008), beschäftigt dabei jede Ausbildungsinstitution, die mit dem Anspruch antritt, Expert/innen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und ihren Familien auszubilden.

Was macht die Frühpädagogik zur Profession?

Wenn es um die Professionalisierung der Frühpädagogik geht, haben wir es mit einer Vielfalt an Konstruktionen zu tun: Um den Status „Profession“ bzw. „Professionelle/r“ zu markieren, wird je nach Perspektive auf unterschiedliche Professionskennzeichen verwiesen. Anerkennungsanalytisch betrachtet wären es aktuell folgende Aspekte, die mit dem Status „Frühpädagogik als Profession“ verbunden sind und damit für die Akteure mit der Anerkennung von Professionalität einhergehen:

Da der Prozess von Anfang an eng mit der akademischen Ausbildung von Kindheitspädagog/innen verwoben war (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008), wird vor allem eine wissenschaftlich-theoretische und durch Forschung abgesicherte Fundierung der frühpädagogischen Praxis als Professionskennzeichen betrachtet.

Hinzu kommt eine ausgeprägte Subjektivierung (vgl. Moldaschl/Voß 2003): Professionelle frühpädagogische Fachkräfte sollen Entscheidungen in Eigenverantwortung treffen, diese fachlich begründen und ethisch verantworten können.

Hinzu kommt auch Handlungsautonomie, d.h. „eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber der Einschätzung und Beurteilung der Leistungen von außen“ (Combe/Helsper 1996, 9). In dem Konstrukt der professionellen, forschenden Haltung frühpädagogischer Fachkräfte⁹ kondensieren sich diese Merkmale, wobei hier diejenigen Dimensionen fokussiert werden, die im

⁹ Eine umfangreiche Darstellung des Konzepts der „forschenden Haltung“ sowie eine curriculare Aufarbeitung für die Ausbildung findet sich in: Viernickel/Nentwig-Gesemann et al. (2011)

Rahmen einer Ausbildung angelegt und gefördert werden können.

Zur vollständigen Professionalisierung bedarf es darüber hinaus auch einer entsprechenden gesellschaftlichen und finanziellen Anerkennung sowie der Zuerkennung von Bedingungen, unter denen professionelles Handeln möglich ist. Gegenwärtig erleben wir im frühpädagogischen Praxisfeld massive „Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata“: Zum einen ermöglichen die Rahmenbedingungen für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen den Fachkräften aktuell häufig nicht, ihre in Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen in der Alltagspraxis auch tatsächlich zu entfalten, und zum anderen stehen die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte zum Teil einem professionell-reflexiven Umgang mit den Herausforderungen entgegen (vgl. Viernickel/Nentwig-Gesemann et al. 2012).

Wann bezeichnen wir das Handeln von Fachkräften als professionell?

Fachkräfte, die fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen, solide Forschungskompetenzen und eine forschende Haltung ebenso mitbringen wie die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen im Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion zu bewältigen, agieren professionell. Dieses Zusammenspiel muss in jeder neuen Handlungssituation neu hergestellt werden. Ob dabei die Disposition, in einer bestimmten Art und Weise zu handeln, in der konkreten Situation auch zu einem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug – also kompetentem Handeln auf der Ebene der Performanz führt, hängt von vielen institutionellen, situativen, sozialen und personalen Faktoren ab (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Die professionelle Haltung stellt dabei ein relativ stabiles Element dar, denn sie liegt im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus „hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug, sie bestimmt als generatives Muster wesentlich die Art und Weise des Umgangs mit beruflichen Anforderungssituationen und Herausforderungen.

Professionalität dokumentiert sich also in einer spezifischen Art und Weise, mit den Herausforderungen des Alltags umzugehen und auf der Grundlage eines reflexiven Zugangs zur eigenen Praxis praxisrelevante Theorie zu entwickeln: Der/die Professionelle ist dazu in der Lage, auch spontan

Planungen zu verändern, verschiedene Perspektiven einzunehmen, kreative und divergente Lösungen zu finden, also nicht auf „Rezeptwissen“ zurückzugreifen, sondern jeweils neu fall- und situationsadäquat zu agieren. Die „nachträgliche Besinnung“ (Elbers u. a. 1975) über Praxis, die Reflexion, auch unter systematischer Hinzuziehung von Fachwissen, macht aus Erfahrungen reflektiertes Erfahrungswissen und fundiert begründetes bzw. prinzipiell begründbares pädagogisches Handeln.

Wie muss eine Ausbildung aussehen, in der professionelles Handeln vermittelt und erworben werden kann?

Der Aufbau frühpädagogischer Studiengänge war und ist eine große Herausforderung: Da es für die akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte keine nationalen Vorbilder gab, mussten Curricula und adäquate Lehr-Lern-Formate erst entwickelt und erprobt werden. Die Konzeption des Bachelor-Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, der 2004 zusammen mit der Evangelischen Hochschule Freiburg und der Hochschule Emden/Leer den Startschuss für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge in Deutschland gab, verfolgte von Anfang an drei zentrale Anliegen: Erstens eine enge Verzahnung der wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsanteile mit integrierten und durch die Lehrenden begleitete Praxisphasen; zweitens eine konsequent kompetenzorientierte Ausbildung, die an der reflektierten Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen orientiert ist, und drittens die Entwicklung einer professionellen, forschenden Haltung.

1. Integratives Theorie-Praxis-Verständnis. Die enge Verzahnung der wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsanteile mit integrierten und begleiteten Praxisphasen ist die Grundlage dafür, dass die Studierenden einen professionellen Habitus ausbilden, in dem Theorie und Praxis untrennbar miteinander verbunden sind. Das Verhältnis von Theorie und Praxis überhaupt als einen Widerspruch zu betrachten, stellt ein grundlegendes Missverständnis dar. Theorie ist kein Plan oder keine Richtlinie, die auf Wirklichkeit einfach instrumentell anzuwenden wäre, Theorie hat nicht in der Praxis zu funktionieren. Pädagogische Theorie muss aus der Praxis hervorgehen und sie zugleich begründen. So wie pädagogische Praxis keine angewandte Theorie sein darf – dann wäre sie eine Technik und würde sich in der Realisierung von etwas zuvor Geplantem erschöpfen – so darf pädagogische Theorie nicht an ihrer unmittelbaren Funkionali-

tät und ihrem „Nutzen“ für die Praxis gemessen werden. Sie würde dann ihren praxistranszendierenden und -reflektierenden Charakter verlieren. Sie würde das pädagogische Denken und Handeln nicht aus den Logiken des Alltäglichen und Habitualisierten, des vermeintlich „Normalen“ und „Selbstverständlichen“ befreien können.

Die Verbindung eines „wissenschaftlich-reflexiven“ mit einem „praktisch-pädagogischen Habitus“ (Helsper 2001, 12), die erst zum Erwerb von reflektiertem Erfahrungswissen führt, muss sich handlungsorientiert und erfahrungsgestützt vollziehen, kann aber auch nicht allein im Lernort Praxis erfolgen. Das notwendige Bindeglied zwischen wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsanteilen und den konkreten Praxiserfahrungen ist das sich einüben in das in der Lehre methodisch angeleitete und professionell be-

>> *Mir gefällt, wenn
die Erzieherin mit
mir Fahrrad fährt.* <<

Thea, 3 Jahre

gleitete Nachdenken und Reflektieren über Praxis. Es ist die nachträgliche Rekonstruktion des eigenen Verhaltens und das Erarbeiten von Gründen und Begründungen im Sinne der nachträglichen Begründungsverpflichtung, wie Oevermann (1996) dies nennt. Methodisch kann dies z. B. über die videoanalytische Arbeit, über Methoden des pädagogischen Fallverstehens oder die systematische Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen (vgl. weiter unten) realisiert werden.

2. Kompetenzorientierung. Die zweite Qualitätssäule für kindheitspädagogische Studiengänge ist eine konsequent kompetenzorientierte Ausbildung, die sich an der reflektierten Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen orientiert. Damit ist die Entwicklung und Umsetzung von Lehr-Lern- und Prüfungsformaten impliziert, die konsequent an der Förderung, Erfassung und Begleitung von Kompetenzentwicklung orientiert sind. Kompetenz kann als ein performatives Konstrukt gefasst werden: Handelnde Akteure müssen in Systemen und Kontexten, in Interaktions- und Aushandlungsprozessen die kompetente Bewältigung von Situationen immer wieder neu herstellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Wenn sich Kompetenz nicht nur, aber auch und vor allem in der handlungspraktischen Bewältigung von Situationen und in deren reflektierender Analyse, also auf der Ebene der Performanz, dokumentieren und „beweisen“ muss, dann müssen die Lernorte Hochschule und Praxis eng miteinander verzahnt werden und die Erfassung von Kompetenzentwicklung kann sich nicht in der Abfrage und Reproduktion wissenschaftlich-theoretischen Wissens und der Überprüfung „technokratischer“ Methodenumsetzung erschöpfen.

3. Forschender Habitus. Die Einsozialisierung in einen „forschungsorientierten professionellen Habitus“ (Friebertshäuser 1996, 76) gehört zum Kern des Selbstverständnisses einer akademischen Ausbildung. Mit diesem Anspruch ist nicht gemeint, dass im Rahmen eines Bachelor-Studiums komplette empirische Forscher/innen ausgebildet werden, die selbstständig Forschungsprojekte planen und durchführen können. Mit dem Ausbildungsziel der forschenden Haltung ist aber auch mehr gemeint als das, was allgemein unter einem „entdeckenden Beobachten“ verstanden wird. Fokussiert wird mit dem Terminus das forschungsmethodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen, die Fähigkeit zur systematischen Perspektiventriangulation: Dazu gehört zum einen die Entwicklung fallrekonstruktiver und -verstehender Basiskompetenzen, also eines handhabbaren methodischen Instrumentariums, um sich den Sinn von Situationen und die Struktur von Fällen systematisch erschließen zu können.

Zum anderen geht es um die Fähigkeit, über den systematischen Fallvergleich zu Erkenntnissen zu gelangen, die über den Einzelfall hinausreichen. Erst wenn z. B. ein Kind in mehreren Situationen beobachtet wurde, können für das Kind bedeutsame Muster und Themen erkannt werden. Erst wenn das Verhalten mehrerer Kinder auf einen pädagogischen Impuls erfasst und verglichen wurde, können begründete Rückschlüsse für die pädagogische Planung gezogen werden. Die Kompetenz, systematisch nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten bzw. nach Kontrasten in der Gemeinsamkeit zu suchen und damit die eigenen Denk- und Bewertungshorizonte zu erweitern, stellt eine methodische Basiskompetenz dar. Damit Beobachtungen nicht „abgearbeitet“ und in einem viel zu kurz greifenden Dokumentationsverständnis lediglich abgelegt werden, muss diese Form der systematischen, forschenden und komparativen Beobachtung eine habituelle, handlungsleitende Orientierung sein, also zu etwas selbstverständlich sich Vollziehendem werden, dessen Wert im Analyse- und Denkprozess selbst und in den sich daraus ergebenden begründeten Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit liegt. In das Studium kontinuierlich integrierte Formate des forschenden Lehrens und Lernens, ein Einüben und „Einleben“ in biografische, ethnografische, gesprächs- und videoanalytische forschungsmethodische Zugänge ist grundlegend für die Entwicklung eines forschenden Habitus.

Die Chancen des Dilemmas

Am Beispiel des Lehr-Lern- und Prüfungsformats der Arbeit mit Dilemmasituationen soll abschließend eine Möglichkeit dargestellt werden, wie in

der Ausbildung ein professioneller Umgang mit der Ungewissheit professionellen Handelns geübt werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011).

Dilemma-Situationen, wie sie sich im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte immer wieder entwickeln, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte Situationen –, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen. Eine Situation kann nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungs-routinen bewältigt werden, der Akteur befindet sich in einem inneren – kognitiven oder emotionalen – Konflikt.

Das Dilemma kann zum Beispiel auf einem Missverhältnis zwischen den eigenen Orientierungsmustern und den Erwartungen von außen beruhen, also auf einer grundlegenden Rahmeninkongruenz. Wenn Akteure keine Realisierungsmöglichkeiten für die Umsetzung ihrer Orientierungen sehen oder wenn sie unter dem Druck der Handlungspraxis entgegen ihrer eigenen Überzeugungen und Idealvorstellungen handeln, sind auch dies Gründe für krisenhafte Erfahrungen.

Ein Dilemma kann sich auch aus der Erfahrung ergeben, noch kein gesichertes Handlungsrepertoire für die Gestaltung einer Situation zur Verfügung zu haben und „ins Ungewisse“ zu handeln. So entstehen Situationen, die mit emotionaler Aktivierung, mit Stress oder starken Gefühlen verbunden sind und in denen sich Kernfragen der professionellen und auch biografischen Entwicklung stellen. Die Irritationen, die mit solchen fokussierten Erfahrungssituationen verbunden sind, sind dabei als Ausgangspunkte für besonders bedeutungsvolle Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen. In Momenten, in denen nicht ad hoc vermeintlich „passende“ Antworten auf die Fragen gefunden werden, die sich stellen, werden Lernprozesse angestoßen.

>> Erzieher sollen nett sein. <<

Jana, 6 Jahre

Die Chance des Dilemmas ergibt sich dabei nicht von selbst, sondern erst im Rahmen eines methodisch-didaktisch abgesicherten Reflexionsprozesses und innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Arbeit mit Dilemma-Situationen in der Ausbildung muss durch Lehrkräfte fallsensibel, d. h. der Situation selbst, dem jeweiligen Studierenden und den Kontextbedingungen gerecht werdend, begleitet werden. Studierende sollen in der Ausbildung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Familien lernen, den eigenen Normalitätshorizont zu befremden und einen Fall, eine Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten und

zu verstehen, um schließlich ihr pädagogisches Handeln fall- und situationsadäquat begründen und gestalten zu können. Für die Ausbildung stellt es eine besondere Chance dar, solche lernsensiblen Momente, in denen zugleich die Grenzen der eigenen Kompetenz erfahren, aber auch unmittelbar praxisrelevante Ressourcen aktiviert und erweitert werden können, zu erkennen und zu nutzen.

Zum Kern von Professionalität gehört ein Selbstverständnis, das die Offenheit des pädagogischen Handelns und das Arbeiten in Ungewissheit (vgl. Rabe-Kleeberg 1999) als Aufforderung zur kontinuierlichen, fachlich fundierten Reflexion des eigenen Bildes vom Kind, des professionellen Selbstbildes, der normativ-programmatischen und methodischen Vorgaben sowie der eigenen pädagogischen Alltagspraxis versteht. Professionelles Handeln beginnt in diesem Sinne tatsächlich mit einer professionellen Haltung, und damit beginnt die Professionalisierung der Kindheitspädagogik nicht nur, aber auch, mit der Arbeit an der Haltung im Rahmen kompetenzorientierter Lehr- und Lernkontexte.

BILDUNG IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

Birgit Florian

Leiterin der Kita Löwenzahn, Träger: Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Berlin Mitte e.V.

Die pädagogische Arbeit in einer Kita muss sich täglich auf neue Situationen und Gegebenheiten einstellen. Gerade in der Krippe ist ein hohes Maß an Flexibilität und Einfühlungsvermögen der sozialpädagogischen Fachkraft Voraussetzung. Die Beziehung zum Kind bildet den Grundstein des täglichen Handelns, da das Kleinkind sich in einer emotionalen Abhängigkeit zum Erwachsenen befindet. Sie muss geprägt sein von Liebe, Achtung und Wertschätzung dem Kind gegenüber.

Das erfordert von der Fachkraft die Bereitschaft zur Reflexion ihrer Tätigkeit, des Bildungsauftrages sowie dem Erkennen von Ressourcen und Grenzen. Sie sollte ihren Bedarf an Austausch mit der/dem Kollegen/in oder dem Team pflegen und Möglichkeiten der Fortbildung nutzen.

Die Dokumentation ist ein gutes Instrument, um den Prozess der Reflexion und die Arbeit mit dem Kind nachhaltig zu hinterfragen. Diese Dokumentation sollte inhaltlich klar strukturiert und ständig ergänzt werden. Das Qualitätsmanagement bildet den Rahmen, diese Prozesse auf einem gleichen Niveau zu halten.

Fortbildung und deren Umsetzung

Das Angebot an Fortbildungen ist mittlerweile sehr umfangreich geworden. Allerdings entsprechen die Erwartungen an Qualität und Umfang einer Fortbildung nicht immer den tatsächlichen Gegebenheiten. Das ist bedauerlich, da die finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten einer Kita in dieser Hinsicht begrenzt sind. Auch lassen sich gute Ansätze und Ideen aus Fortbildungen wenig umsetzen, wenn diese nicht multipliziert und zeitnah praktiziert werden. Schnell geraten sie in Vergessenheit.

Der Bedarf an Fortbildungen ergibt sich neben den Wünschen und Interes-

sen der sozialpädagogischen Fachkraft auch aus den Erfordernissen des Arbeitsfeldes und aus gesetzlichen und qualitativen Ansprüchen. Die Zusammenarbeit mit Eltern und dem öffentlichen Umfeld beeinflusst den Bedarf ebenfalls. In der Praxis liegt die durchschnittliche Realisierung von Fortbildung zwischen ein bis drei Tagen je Fachkraft. Teamfortbildungen eignen sich hervorragend, um die pädagogische Qualität der Arbeit einer Einrichtung ganzheitlich zu erhöhen, da sie gemeinschaftlich erlebt, ausgetauscht, dokumentiert und nachhaltig umgesetzt werden können.

Personaleinsatz

Im Allgemeinen weicht der statistische Personalbestand vom realen, den Kindern zur Betreuung verfügbaren Personalbestand ab. Fehlzeiten durch Krankheit, Urlaub oder Fortbildungen werden teilweise nicht berücksichtigt. So muss eine pädagogische Fachkraft im Notfall mehr Kinder betreuen als laut Personalverordnung vorgesehen. Ein Betreuungsschlüssel in der Krippe von 4-5 Kindern je Fachkraft wäre vernünftig. Dann könnten Vor- und Nachbereitungszeiten und Fehlzeiten berücksichtigt werden, ohne die Kleinkinder und Erzieher/innen zusätzlich zu belasten.

Qualitätsmanagementsiegel

Das Qualitätsmanagement beinhaltet pädagogische Standards und dokumentiert, ob diese Standards erfüllt werden. Im Audit werden diese überprüft. Natürlich garantiert nicht jeder Aushang des Siegels (allein) die gute pädagogische Arbeit dieser Einrichtung, aber es verdeutlicht, dass sich das Team auf den Weg gemacht hat, die eigene Qualität zu hinterfragen und eine Bereitschaft zur Transparenz nach außen vorhanden ist.

Ein zertifiziertes Team entwickelt sich intensiver, da in der Vor- und Nachbereitung und der Durchführung eines Audits ein reger Austausch, der gemeinschaftliche Wille und letztlich die persönliche Motivation dazugehören, um das Zertifikat zu erlangen.

Praxis in die Ausbildung integrieren

In der Ausbildung von Erzieher/innen ist die theoretische Vermittlung von Wissen sehr dominant. Die Praktika reichen nicht wirklich aus, um den zukünftigen Erzieher/innen eine gute praktische Vorbereitung auf den Beruf zu vermitteln. Erzieher/innen in berufsbegleitender Ausbildung haben den Vorteil, dass sie zeitnah ihr erlangtes theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen können. Auch die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und viele Alltagssituationen in der Kindergruppe werden kontinuierlich wahrgenommen. Dadurch ist eine reale Vorstellung des künftigen Berufsbildes gegeben.

Alle Praktikant/innen brauchen Orientierung und die Möglichkeit von Beobachtung und Reflexion des Gelernten. Sie sind eben keine zusätzlichen Arbeitskräfte. Eine gut vorbereitete und nachweisbare Praxisanleitung kann den Praktikant/innen von Fach- und Hochschulen Freude am künftigen Beruf vermitteln.

Anschwung für frühe Chancen: Serviceprogramm zur Unterstützung von 600 lokalen Initiativen für frühkindliche Entwicklung

Der Entwicklung der Jüngsten *Anschwung* geben. Das möchte das Serviceprogramm *Anschwung für frühe Chancen* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, das im September 2011 gestartet ist. Kinder können ihre Potenziale nur dann voll entfalten, wenn alle – von den Eltern über das Jugendamt bis zu den Fachkräften aus Kindergärten, Grundschulen und sozialen Einrichtungen – mithelfen. *Anschwung* unterstützt Initiativen, die gemeinsam vor Ort die frühen Chancen für Kinder verbessern wollen. Finden sich Akteure aus mindestens drei unterschiedlichen Fachgebieten der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zusammen, bilden sie eine lokale Initiative. Das können beispielsweise Mitarbeiter vom Jugendamt, eine Kitaleitung und Eltern sein. Wo es vergleichbare Strukturen schon gibt, müssen sie nicht neu entstehen. Das Programm begleitet auch bereits bestehende Netzwerke, die das Thema der frühen Bildung und Betreuung in ihrer Region voran bringen möchten. Als passgenauen Service stellt *Anschwung* den Initiativen Prozessbegleiter zur Seite, organisiert Hospitationsreisen und bietet Fortbildungen sowie Fachtagungen an.



Sheyma, 5 Jahre

FORT- UND WEITERBILDUNG ALS MOTOR FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG UND -SICHERUNG

Norbert Hocke

Vorstandsmitglied und Leiter des Organisationsbereiches Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Tageseinrichtungen für Kinder sind in den letzten Jahren vor große Herausforderungen gestellt worden und haben diese Herausforderungen angenommen:

- Realisierung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen,
- sich den veränderten Lebenslagen von Familien stellen,
- die nach PISA einsetzenden Bildungserwartungen erfüllen,
- die geforderte Umsetzung der Bildungs-, Orientierungs- und Erziehungspläne gestalten.

Um diesen Herausforderungen in der Praxis gerecht zu werden, bedarf es eines abgestimmten Konzepts von Fort- und Weiterbildung, welches an den Grundlagen der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften anknüpfen muss. Vielerorts hat man den Eindruck, dass die Fort- und Weiterbildungsangebote eher einem Warenhauskatalog gleichen. Die Angebote sind bunt gemischt, und es ist oft nicht ersichtlich, ob sie der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienen, oder ob sie zielgerichtet in ein Träger- bzw. Einrichtungskonzept eingebunden sind. Die Entwicklungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung müssen stärker durch die Träger gestaltet werden. Es obliegt ihrer Verantwortung auf Grundlage der jeweiligen Leitbilder und Kitakonzeptionen Personalentwicklungskonzepte so zu gestalten, dass die Fort- und Weiterbildungskonzepte in diese Entwicklung eingebunden sind. Nur dann können sie in einem Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozess wirksam mitgestalten.

Fort- und Weiterbildung muss eben mehr sein als eine persönliche Entwicklungsmaßnahme für Erzieher/innen und Kindheitspädagog/innen. Aus den wenigen Untersuchungen über die Arbeitswirklichkeit von Erzieher/innen und Kindheitspädagog/innen (vgl. „Wie geht’s im Job?“, GEW-Untersuchung 2007) wissen wir, dass Erzieher/innen und Kindheitspädagog/innen Angebote der Fort- und Weiterbildung gerne und in großer Zahl annehmen. Sie tun dies oft in ihrer Freizeit und auch auf eigene Kosten. Darüber hinaus vertreten sie ihre Kolleg/innen in der Kita, die

während der Dienstzeit an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, wie selbstverständlich.

Diese Einschätzung wird von der Werkstatt Weiterbildung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) bekräftigt: „Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und ihre Träger zeigen seit vielen Jahrzehnten ein hohes Engagement im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Sie setzen finanzielle und zeitliche Ressourcen dafür ein, ihre Arbeit durch entsprechende Angebote weiter zu entwickeln. Trotz dieses

>> *Ich will im Kindergarten Eis essen, Katzen malen, Sandburgen mit Löffeln bauen und Schiffe basteln.* <<

Engagements fand zu Fragen der Fort- und Weiterbildung bislang keine (größere) wissenschaftliche Forschung statt und es fehlt nach wie vor eine Verständigung darüber, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit sich diese Investitionen letztendlich lohnen. Bislang wurde kein Konsens darüber erzielt, was eine gute Fort- und Weiterbildung kennzeichnet und welche Rahmenbedingungen angemessen sind, um vereinbarte Ergebnisse erwarten zu können. Vor diesem Hintergrund ist es an der Zeit, verbindliche Qualitätsstandards für die Fort- und Weiterbildung auf der Grundlage eines bundesweiten und trägerübergreifenden Diskurses zu entwickeln. Diese fachpolitischen Diskurse müssten durch Forschungsergebnisse fachwissenschaftlich fundiert werden. Zum jetzigen

Azad, 3 Jahre

Zeitpunkt liegen allerdings keine systematischen Forschungsergebnisse über die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte vor.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, (WiFF) 2011, 9)

Die Wirkungs- und die Qualitätsfrage muss in einem Arbeitsfeld, in dem ca. 500.000 Fachkräfte arbeiten, gestellt werden. Hinzu kommt, dass der Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eher zu- als abnehmen wird und die Arbeit sich einem stetigen Wandlungsprozess unterworfen sieht. Die derzeitigen Fort- und Weiterbildungsangebote sind unüberschaubar und unstrukturiert (vgl. von Hippel/Grimm 2010, 8).

Um dieses unüberschaubare Angebot etwas überschaubarer zu gestalten und seine Wirkung zu erforschen, ist die Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF), ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V., gegründet worden. Die WiFF beschäftigt sich auch mit Qualitätsfragen in der Weiterbildung:

„Aus der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung sind insbesondere zwei Diskussionsstränge für die Qualität der Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte von Interesse:

- die Diskussion um die Qualität in der Weiterbildung,
- die Diskussion um eine kontinuierliche Fortbildung der Weiterbildner/innen als eine heterogene Berufsgruppe (Motive, Barrieren, Fortbildungsverhalten)“ (ebd., 6).

Um diese Qualitätsdebatte voranzutreiben, hat sich in WiFF die Werkstatt Weiterbildung, eine multiprofessionelle Expertengruppe aus Vertreter/innen der Verbände der freien Wohlfahrtspflege, der Gewerkschaften, der Anbieter von Fort- und Weiterbildung, der Wissenschaft und der Forschung im Arbeitsfeld Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, gegründet.

Die Mitglieder der Werkstatt Weiterbildung gehen von einem „Referenzmodell“ der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität aus. Die Ergebnisqualität ermöglicht es, die Qualität der Fort- und Weiterbildung sowie deren unterschiedliche Qualitätsbereiche zu berücksichtigen. Als Standards der Orientierungsqualität in der Fort- und Weiterbildung hat die Werkstatt Weiterbildung folgende herausgearbeitet:

„Die Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen der Anbieter von Fort- und Weiterbildung müssen für die Nutzer transparent sein. Somit ist es erforderlich grundsätzliche Orientierungen sowie das den Angeboten zugrunde liegende Verständnis von Erwachsenenbildung (beispielsweise in einem Leitbild) auszuweisen und zu begründen. Ebenso sind Informationen über die Strukturierung der Angebote, die Gestaltung der Bildungsprozesse sowie über die Frage, welche Elemente einer spezifischen Kultur des Lernens im Vordergrund stehen, erforderlich.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, (WiFF) 2011, 15)

Den in der Werkstatt Weiterbildung erarbeiteten Standards für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen liegen Leitorientierungen zugrunde, die sich in sechs Punkten zusammenfassen lassen:

1. „Die Qualität der *pädagogischen Arbeit* mit Kindern und ihren Familien ist weitgehend abhängig von der *Qualität der Fort- und Weiterbildung* der pädagogischen Fachkräfte. Demzufolge beeinflussen Qualifizierungsmaßnahmen die gegenwärtigen sowie die künftigen Lebenschancen der Kinder.

2. Lern- und Bildungsprozesse in der Fort- und Weiterbildung sind auf die *Entwicklung der Handlungskompetenzen* der pädagogischen Fachkräfte ausgelegt. Handlungskompetenz wird dabei als Kategorie verstanden, die das Wissen, die Haltung sowie die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten umfasst. Nur in der Verknüpfung dieser unterschiedlichen Aspekte können Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag bewältigt werden.
3. Fort- und Weiterbildungsangebote, die Fachkräfte befähigen, Bildungsprozesse von Kindern zu gestalten, berücksichtigen in der Konzeption die Kohärenz der Bildungsprozesse von Kindern und Erwachsenen.
4. Bildungsprozesse bei Erwachsenen sind immer auch *Prozesse der Selbstbildung*. Die aktive Mitarbeit und das ‚Sich-Einlassen‘ auf Inhalte und Prozesse sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse.
5. Damit kindliche Bildungsprozesse gelingen, müssen in den Kindertageseinrichtungen die erforderlichen *strukturellen, professionellen und inhaltlichen Voraussetzungen* gegeben sein. Fort- und Weiterbildungen haben auch das Ziel, die Fachkräfte zu befähigen, für diese Voraussetzungen einzutreten.
6. Die Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote hängt von den *Qualifikationen und von den Handlungskompetenzen der Referentinnen und Referenten* ab. Anbieter der Fort- und Weiterbildung tragen deshalb Verantwortung dafür, Referentinnen und Referenten zu beschäftigen, die ausreichend qualifiziert sind.“ (ebd., S. 13)

Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung für die Qualität des Angebotes der Tageseinrichtungen für Kinder wird in diesen Leitorientierungen überdeutlich.

Aus diesem Grund muss die Fort- und Weiterbildung in ein trägerspezifisches Qualitätsentwicklungs- und Sicherungskonzept eingebaut werden. Dieses wiederum muss durch ein Personalentwicklungskonzept, was gezielt die Fort- und Weiterbildung an die jeweilige Personalsituation anpasst, ergänzt werden. Vor diesem Hintergrund hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mit der FRÖBEL-Gruppe einen Tarifvertrag entwickelt, der die Fort- und Weiterbildung einerseits tarifvertraglich absichert und andererseits die Gehaltsaufstiege an Fort- und

Weiterbildungspunkte koppelt. Eine eigene Fortbildungsabteilung des Trägers sowie eine aus Arbeitgebern und Arbeitnehmern zusammengesetzte Fort- und Weiterbildungskommission überprüft dieses Konzept und gibt Empfehlungen und Punktebewertungen für die jeweils angemeldeten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aus (Haustarifvertrag FRÖBEL-Gruppe e.V./GEW).

Zur Steuerung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird es dringend notwendig sein, die Fachberatung für die Tageseinrichtungen für Kinder in ein Qualitätsentwicklungskonzept mit einzubeziehen. Die Fachberatung und die Fortbildungsabteilungen der Träger müssen vor dem Hintergrund der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften die „professionelle“ Haltung als Qualitätskriterium von Angeboten der Weiterbildung einbauen.

Das System der Fort- und Weiterbildung systematisch auszubauen, Standards verbindlich zu etablieren und Transparenz in dieses System zu bringen und gleichzeitig das hohe Engagement der Beschäftigten verbindlich zu unterstützen, wird die größte Herausforderung für die Arbeit der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte sowie der Werkstatt Weiterbildung sein. Angesichts des bestehenden Fachkräftemangels und der dadurch entstehenden neuen Ausbildungsgänge kommt der Fort- und Weiterbildung im System der Tageseinrichtungen für Kinder eine zentrale Aufgabe in der Qualitätsentwicklung zu.

>> Meine Erzieher sollen machen, dass ich jeden Morgen Turnen kann. <<

Julian, 5 Jahre

Literatur

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München

Aiga von Hippel, Rita Grimm (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München



Beyza, 6 Jahre

DIE WEITERBILDUNG DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

BEITRÄGE DER WEITERBILDUNGSINITIATIVE FRÜHPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE

Anna von Behr, Dr. Hans Rudolf Leu

Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung a.D., Deutsches Jugendinstitut e.V.

1. Das Projekt

Seit 2009 hat sich die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) zu einem wichtigen Akteur im Feld der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung entwickelt.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Initiatoren und Partner: WiFF ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI). Die drei Partner koordinieren die Prozesse der WiFF und werden dabei von wissenschaftlichen und fachpolitischen Gremien beraten. Die Leitung und Umsetzung des Projektes verantwortet das DJI. Hier arbeitet ein interdisziplinäres Team von Pädagogen, Psychologen und Soziologen daran, die Projektziele umzusetzen. Die Robert Bosch Stiftung übernimmt die Transferarbeit in die politische Öffentlichkeit.

Ziel: WiFF arbeitet daran, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

Kooperativer Ansatz: Wesentliches Anliegen des Projektes ist die systematische Vernetzung der unterschiedlichen Akteure, Entscheider und Anbieter im Bereich der frühpädagogischen Weiterbildung und im Arbeitsfeld. Eine Vielzahl von Institutionen, Projekten und Experten wird an der Konzeption und Umsetzung des Projektes beteiligt.

Transfer in die Praxis: Mit Fachtagungen, Fachforen, Workshops und der Teilnahme an externen Veranstaltungen bringt WiFF die Projektergebnisse ins Feld. Die WiFF-Webseite ist eine zentrale Anlaufstelle für Informationen rund um die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung. Die verschiedenen WiFF-Publikationen können auf der Webseite kostenlos bestellt oder heruntergeladen werden. Mit dem WiFF-Newsletter werden die Abonnenten regelmäßig über aktuelle Themen und die Projektentwicklung informiert.

Laufzeit: WiFF hat Anfang 2009 die Arbeit aufgenommen und läuft bis Ende 2014.

Webseite: www.weiterbildungsinitiative.de

2. Qualität durch kompetenzorientierte Weiterbildung

Um die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen für Kindertageseinrichtungen zu fördern, wurden bei WiFF die *Wegweiser Weiterbildung* entwickelt. Die Wegweiser sind ein zentrales Produkt des Projektes und bieten eine Grundlage für die Entwicklung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote. Erarbeitet wurden Wegweiser zu Themen, bei denen von einem besonderen Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte auszugehen ist (vgl. Beher/Walter 2010). So entstanden 2010/2011 die Wegweiser „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ und „Sprachliche Bildung“, bis Ende 2011 „Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ sowie „Zusammenarbeit mit Eltern“ (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2011 a; 2011 b; 2011 c; 2011 d). In Vorbereitung sind drei Wegweiser zum Thema Inklusion mit jeweils einem Schwerpunkt zu „Kultureller Heterogenität“, „Behinderung“ und „Ökonomischen Risikolagen“.

Ziel der Wegweiser ist es, zum einen die Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung weiterzuentwickeln und zu etablieren, zum anderen themenspezifische Empfehlungen für zu erwerbende Kompetenzen und dazu passende Formate zu geben. Dabei basieren die Wegweiser auf den Qualitätsansprüchen, dass eine „gute“ Weiterbildung wissenschaftlich fundiert, praxisnah, teilnehmerorientiert und anrechenbar sein soll. Konkret ist das Ziel, Lehr-Lernformate zu entwickeln, die nicht nur die kognitive Dimension bzw. Wissen stärken, sondern ebenso Fertigkeiten sowie

soziale Kompetenzen und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion berücksichtigen. Dies erfordert eine Perspektivenveränderung sowohl bei den „Lehrenden“ in der Aus- und Weiterbildung als auch bei den „Lernenden“, den teilnehmenden Fachkräften: Lernende müssen für ihre eigene Verantwortung in kompetenzorientierten Lehr-Lern-Formaten sensibilisiert werden und ihre Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen weiterentwickeln.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Biografie zu reflektieren und in Bezug zum professionellen Handeln zu setzen, ist eine wichtige Grundlage für lebenslange Lernprozesse. Lehrende haben die Aufgabe, die Lernenden hierbei zu unterstützen. Nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) setzt dies ein professionelles Selbstverständnis als Moderator/innen, als impulsgebende und stützende Begleiter/innen von möglichst selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen der Lernenden voraus. Daneben benötigen sie die methodisch-didaktischen Fertigkeiten, um Lehr-Lern-Formate entsprechend zu entwickeln und den Aufbau von Veranstaltungen so zu konzipieren, dass eine Vertiefung von Kompetenzen bei den Lernenden angeregt wird. Hierfür müssen Weiterbildner/innen an den individuellen Ausgangskompetenzen und Berufsbiografien der Teilnehmer/innen anknüpfen und sich flexibel darauf einstellen können. Insgesamt verändern sich (Weiter-)Bildungsprozesse so weg von eher lehrerzentrierten hin zu lernerzentrierten Angeboten.

Dabei muss das Rad nicht neu erfunden werden. Frühpädagogische Weiterbildung hat sich – im Gegensatz zur Ausbildung – schon immer durch Handlungsorientierung, Anbindung an die Praxis und einen Bezug zur subjektiven Relevanz der Teilnehmer/innen ausgezeichnet. Für kompetenzorientierte Weiterbildung gilt es, dieses implizite Wissen zu explizieren, systematisch zu nutzen und weiterzuentwickeln. Die Wegweiser Weiterbildung der WiFF leisten hierzu einen Beitrag.

3. Aufbau der Wegweiser Weiterbildung

Mit dem Ziel der wissenschaftlichen Fundierung enthält jeder Wegweiser in einem ersten Teil eine Zusammenfassung des fachwissenschaftlichen Diskussionsstands zum Thema des Wegweisers. Diese ist abgestimmt mit einer Gruppe von thematisch einschlägigen Expert/innen aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung. Auf der Grundlage des wissenschaftlichen Standes entwickeln die Expert/innen in einem mehrstufigen diskursiven Prozess ge-

meinsam ein Kompetenzprofil. Für das Kompetenzprofil definiert die Expertengruppe Handlungsanforderungen, mit denen Fachkräfte in dem betreffenden Themenfeld konfrontiert werden.

Die Orientierung an Handlungsanforderungen entspricht auch der für eine Kompetenzorientierung wichtigen Annahme, dass es bei Qualifizierungsmaßnahmen nicht nur um Wissensvermittlung, sondern gleichzeitig auch um Fertigkeiten und soziale Kompetenzen geht. Dabei ergeben sich aus diesen Handlungsanforderungen für alle diese Bereiche sehr konkrete Zielsetzungen für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen. Zugleich bieten sie sich als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungen an, da jeweils nur ein Teil der Handlungsanforderungen Gegenstand einer Weiterbildungsmaßnahme sein kann.

Im Wegweiser „Frühe Bildung“ wurden bspw. 24 Handlungsanforderungen formuliert, die wichtig sind, um der Rolle als Lernbegleiter/in und -unterstützer/in gerecht zu werden. Sie betreffen die Bereiche

- Kommunizieren/Interagieren
- Förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen
- Wahrnehmen – Beobachten – Einschätzen
- Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit-)gestalten

Im Bereich Kommunizieren/Interagieren beziehen sich die Handlungsanforderungen u.a. auf den Aufbau von Beziehungen zu jedem Kind, auf die Anregung und Moderation von Peer-Kontakten und den Umgang mit Konflikten. Eine zentrale Handlungsanforderung dabei ist die Fähigkeit und Bereitschaft von Fachkräften, die Sichtweise von Kindern wahrzunehmen, zu verstehen und auf sie eingehen zu können, zusammengefasst in der Formulierung: „Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv“. Davon ausgehend werden die für die Bewältigung dieser Handlungsanforderung notwendigen Kompetenzen nach dem Modell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz ausgewiesen.

>> *Ich finde gut,
dass unsere
Erzieherin uns
Zahnpasta gibt.* <<

Melvin, 5 Jahre

Handlungsanforderung „Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv.“

Fachkompetenz		Persönliche Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt verbale und nonverbale Signale, deren Kinder sich in der Kommunikation bedienen.	... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder	... geht feinfühlig und sensitiv auf die Kinder ein	... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten
... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts und der sozialen Entwicklung	... reagiert auf unterschiedliche Signale angemessen und zugewand	... handelt empathisch	... wird sich der eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern bewusst

In der Spalte „Wissen“ geht es um theoretisch fundierte Kenntnisse zum einen der unterschiedlichen Formen und Signale, mit denen Kleinkinder kommunizieren, zum anderen der Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts und der sozialen Entwicklung. Bei „Fähigkeiten“ geht es darum, auf unterschiedliche Signale des Kindes angemessen zu reagieren und den „Eigensinn“ seiner Äußerungen zu verstehen bzw. zu entdecken. Dazu kommt als „Sozialkompetenz“ ein feinfühliges Eingehen auf Kinder und empathisches Handeln. Zur „Selbstkompetenz“ schließlich gehört die kritische Reflexion der eigenen Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Handeln und die Reflexion eigener Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern.

In jedem Wegweiser werden für die Kompetenzprofile der jeweiligen Qualifizierungsbereiche (Sprachliche Bildung, Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Zusammenarbeit mit Eltern etc.) jeweils ca. 20 Handlungsanforderungen formuliert, mit denen die wesentlichen Aufgabenstellungen in diesem Bereich abgedeckt werden.

In einem eigenen Kapitel „Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung“ zeigen erfahrene Weiterbildner/innen, wie ein Kompetenzprofil genutzt werden kann, um eine kompetenzorientierte Weiterbildung zu konzipieren und durchzuführen. Sie setzen einen Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil in einer dreitägigen Weiterbildung um und weisen dabei jeweils aus, welche Kompetenzen durch welche methodisch-didaktische Einheit gefördert

werden und wie sie an den Kompetenzen der Teilnehmer/innen anknüpfen. Eine Aufgabe, an der zurzeit noch gearbeitet wird, ist die Entwicklung und Erprobung von Formaten, mit denen der Kompetenzerwerb dokumentiert und/oder geprüft werden kann. Das ist eine wichtige Voraussetzung, um die Anrechnung von Lernergebnissen aus Weiterbildungsmaßnahmen zu verbessern.

4. Nutzung der Wegweiser Weiterbildung

Das für das jeweilige Thema des Wegweisers breit aufgespannte Spektrum an Handlungsanforderungen erleichtert eine systematische Planung von Weiterbildungen. Nachfrager von Weiterbildung können sich gezielt überlegen, in welchen Bereichen sie sich bereits sicher fühlen und wo sie besonderen Weiterbildungsbedarf haben. Für Träger von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen und die Fachkräfte selbst können die Wegweiser darüber hinaus ein Maßstab sein, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können. Weiterbildner/innen und Anbieter von Weiterbildungen erhalten mit dem Kompetenzprofil einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten eingesetzt werden kann. Darüber hinaus können sie den Wegweiser auch als Grundlage für die Einschätzung der Qualität ihrer eigenen Angebote nutzen. Dadurch können sie dazu beitragen, die Abstimmung zwischen Weiterbildungsanbietern, Weiterbildner/innen und Weiterbildungsinteressierten (Einrichtungen und Einzelpersonen) zu erleichtern und zu verbessern.

Literatur

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF-Studie Nr. 6. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011 a): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 1. München: Deutsches Jugendinstitut.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise Nr. 19. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011 b): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 2. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011 c): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 3. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011 d): Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 4. München: Deutsches Jugendinstitut.



QUEREINSTEIGER IN DEN ERZIEHER/INNENBERUF AM BEISPIEL BRANDENBURG

Burkhard Jungkamp

Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg

In der frühkindlichen Bildung fehlt es bundesweit an Personal. Der U3-Ausbau verstärkt den Personalbedarf noch einmal erheblich. Für 2013 etwa ist davon auszugehen, dass in den Kindertageseinrichtungen bundesweit mehr als 20.000¹⁰ Erzieher/innen zusätzlich benötigt werden, um den Bedarf an Betreuungsplätzen abdecken zu können. Bei diesen Berechnungen ist der Personalbedarf, der für den Ausbau von Ganztagsangeboten in Kindergarten und Schule oder für eine Verbesserung des Personalschlüssels notwendig würde, noch nicht einmal mit berücksichtigt.

Die Bedingungen in den Ländern sind regional sehr unterschiedlich: Während die ostdeutschen Bundesländer rechnerisch einen leichten Überschuss an zur Verfügung stehendem Personal zu verzeichnen haben werden, wird die Nachfrage nach qualifiziertem Personal für die Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland zum Teil dramatisch hoch sein.

Das benötigte Personal wird sich nicht allein aus denjenigen rekrutieren lassen, die derzeit in Ausbildung sind. Obwohl 2013 25 Prozent mehr Absolvent/innen die Fachschulen und Fachakademien nach einer Erzieher/innenausbildung verlassen werden als noch 2007, wird dieser Zuwachs nicht ausreichen, um den Bedarf decken zu können. Es ist deshalb an der Zeit, neue Wege einzuschlagen.

¹⁰ M. Schilling: Personalbedarfsberechnung für den Bereich Kindertagesbetreuung für den Zeitraum von März 2011 bis August 2013. Erstellt von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Mai 2012. Die Berechnungen gehen unter Zugrundelegung aktueller Elternbefragungen von einem Betreuungsbedarf der unter 3-Jährigen von bundesweit 39 Prozent aus.

Personalmangel als Chance begreifen

Der Blick auf die Zahlen macht deutlich: Ein „Durchwursteln“, ein „weiter so, nur mehr und besser!“, bis wir schließlich vor den Realitäten einknicken müssen, ist aus quantitativen, aber vor allem aus qualitativen Gründen keine sinnvolle Perspektive. Vielmehr müssen wir den Personalmangel als Chance begreifen und grundlegende Verbesserungen für die Qualifizierung von Erzieher/innen vornehmen.

Es entstehen neue Chancen, wenn wir die Sachverhalte zur Kenntnis nehmen – und Konsequenzen daraus ziehen. In der Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischem Personal ist das Verhältnis von Theorie und Praxis komplizierter – aber auch fruchtbarer – als die banalisierende Gleichsetzung Theorie = Schule, Praxis = Praktikumsstelle vermuten lässt.

Eine erste Konsequenz aus dieser Erkenntnis ist: Erst ein Verständnis der jeweils unterschiedlichen Erfahrungs-, Handlungs-, Reflexionsmöglichkeiten am Lernort Schule und am Lernort Praxis sowie ihres Bezugs zueinander ermöglicht professionelle Qualifizierung. Daraus folgt zweitens, dass der Lernort Praxis eine wesentliche Verantwortung für die Weitergabe von Erfahrung und Handlungskompetenz übernehmen muss.

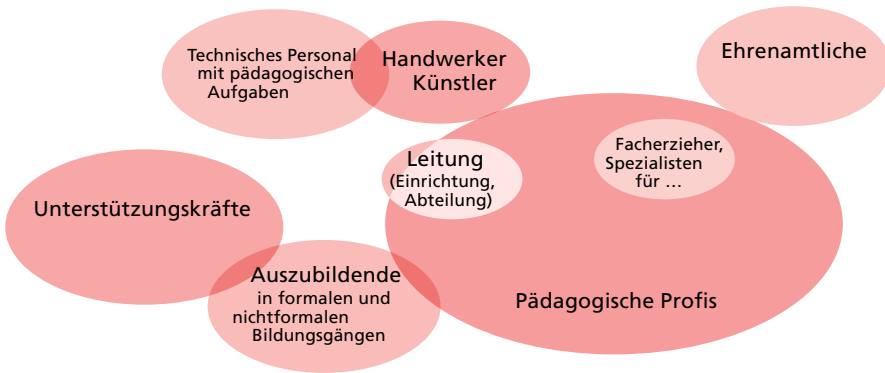
Es heißt: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“ – aber muss dieses Dorf ausschließlich aus Erzieher/innen bestehen? Wir müssen uns vor dem Hintergrund der aufgezeigten Herausforderungen ernsthafter mit dem Stichwort „Multiprofessionalität“ befassen und das Verhältnis von pädagogischen Profis und pädagogischen Laien in den Kindertageseinrichtungen beleuchten. Denn Qualifikation ist weniger ein Merkmal des Einzelnen als eines des gesamten Teams – und Vielfalt ist auch in Erzieher/innenteams eine Bereicherung.

Multiprofessionalität kann dabei nicht eine Zusammensetzung des Personals aus Kinderpfleger/innen, Erzieher/innen und Pädagog/innen mit Hochschulabschluss meinen. Echte Multiprofessionalität verlangt eine veränderte Definition des Fachkraftbegriffs, die Eröffnung von Nebenzugängen zum Beruf und die Anerkennung non-formal erworbener Qualifikation.

*>> Ich wünsche
mir ein großes
Trampolin im Kin-
dergarten. <<*

Clemens, 5 Jahre

Mögliche Aufgabenbereiche für Quereinsteiger



Es ist denkbar, Quereinsteiger in vielfältiger Hinsicht in frühpädagogischen Einrichtungen einzusetzen, etwa als Unterstützungskräfte, als Ehrenamtliche oder als Handwerker und Künstler, die den Alltag in den Kindertageseinrichtungen bereichern können.

Mit dem Einsatz von Quereinsteigern in der Frühpädagogik sind Chancen verbunden, etwa die Erschließung zusätzlicher Personalressourcen oder die Gewinnung zusätzlichen Fachverständs und Anregungspotenzials. Es gibt aber auch Risiken, auf die es sich vorzubereiten gilt. Der Einsatz von Quereinsteigern hat Einfluss auf die Bezahlungshierarchie in den Kindertageseinrichtungen und führt zu Kooperations- und Anleitungsaufwand. Damit solche Konzepte erfolgreich sein können, ist vom Träger sicherzustellen, dass die Zusatzkräfte nur anteilig auf den Personalschlüssel angerechnet und die Arbeitskonzepte verändert werden (nicht eine Kraft = eine Gruppe).

Notwendige Reformen für die Erzieher/innen-Qualifizierung

1. Erzieherisches Handeln ist stark biografisch geprägt, daher sollte die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, den familiären Prägen, den Rollenbildern verstärkt werden. Es gibt keine von der Person der Pädagogen/innen unabhängige Pädagogik, denn Erziehung beruht auf Beziehung. Deshalb ist Persönlichkeitsbildung eine zentrale Aufgabe der Ausbildung.

2. „Lernen auf Vorrat“ ist weniger wirksam und weniger nachhaltig als Lernen in Verwendungssituationen der Praxis. Deshalb sollte die tätigkeitsbegleitende Ausbildung verstärkt werden, auch um Quereinsteigern eine zweite Zugangschance zu eröffnen.
3. Berufliche Qualifizierung erfolgt sehr stark in der Praxis. Das gilt im Guten wie im Schlechten. Die Qualifizierung der Praxis für ihre Ausbildungsaufgaben sollte verstärkt werden, zum Beispiel durch ein Förderprogramm „Ausbildungskitas“.
4. Die Bildungsprozesse der Kinder sollten stärker das inhaltliche und strukturelle Vorbild für Ausbildungsprozesse sein. Es gilt, forschendes, entdeckendes Lernen, das Ansetzen an den eigenen Fragen zu fördern. Denn auch Erwachsene lernen so besser und das Verständnis für die Bildungswege der Kinder wird auf diese Weise erleichtert.

Ich bin davon überzeugt, dass die Bedeutung der schulischen Ausbildung für die pädagogische Qualifikation überschätzt wird. Die professionelle Prägung erfolgt in der Praxis. Alle Fach(hoch)schullehrer/innen wissen um die sehr viel erfolgreichere Arbeit mit den Lerngruppen in der berufsbegleitenden Ausbildung. Aus dieser Erkenntnis sollten wir grundsätzlichere Konsequenzen ziehen.

Quereinsteige in Brandenburg

Seit August 2010 werden in Brandenburg verstärkt Quereinsteiger in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt. Sofern ihre Qualifikation durch Vorbildung, Praxiserfahrung und Fortbildung gleichartig bzw. gleichwertig mit der der frühpädagogischen Fachkräfte ist, wird ihre Arbeit nach Kita Personalverordnung § 10 voll auf den Personalschlüssel angerechnet.

Eine weitere Gruppe von Quereinsteigern sind diejenigen, die eine tätigkeitsbegleitende Ausbildung an einer Fachschule oder Fachhochschule oder aber eine tätigkeitsbegleitende Ausbildung zur gleichartigen/-wertigen Fachkraft im Rahmen des Programms „Profis für die Praxis“ vornehmen. Sie werden, solange die Qualifizierung anhält, mit einem Anteil von 70 Prozent ihres praktischen Tätigkeitsumfangs als notwendiges pädagogisches Personal angerechnet. Nach Abschluss ihrer Qualifizierung werden sie in vollem Umfang auf den Personalschlüssel angerechnet.

Gleiches gilt für Kräfte, für die der Träger der Einrichtung eine individuelle Bildungsplanung zur Erreichung gleichartiger und gleichwertiger Qualifikation abgestimmt hat.

Neben den Quereinsteigern, die eine frühpädagogische Qualifizierung anstreben, können im Einzelfall zur Ergänzung des fachlichen Profils der Einrichtung auch Nicht-Pädagogen/innen eingesetzt werden. Ihre Tätigkeit wird ebenfalls mit einem Anteil von 70 Prozent auf den Personalschlüssel angerechnet.

Den Einsatz der Quereinsteiger als notwendiges pädagogisches Personal muss sich der Träger der Einrichtung durch das Landesjugendamt genehmigen lassen. Bis August 2012 wurde so der Einsatz von insgesamt 925 Quereinsteigern in den brandenburgischen Kindertagesstätten ermöglicht.



Beyza, 6 Jahre

FAZIT UND AUSBLICK

Hans Konrad Koch

Ministerialdirigent a.D.

Der hohe quantitative und vor allem qualitative Handlungsbedarf im Bereich der frühkindlichen Bildung wird durch die Einführung des Rechtsanspruchs für Kinder unter drei Jahren zum August 2013 noch weiter verstärkt. Das kommt im Laufe der Konferenz „Das reinste Kinderspiel?! Personalkompetenz in der frühkindlichen Bildung“ beispielhaft in den folgenden Aussagen zum Ausdruck: Trotz der großen Anstrengungen der vergangenen Jahre lassen neueste Studien noch keine Qualitätssteigerung in der Praxis erkennen (Norbert Hocke). Noch haben wir nicht den Stand vergleichbarer Staaten erreicht (Ute Erdsiek-Rave). Die Anforderungen für die Verwirklichung des Rechtsanspruchs für Kinder unter drei Jahren könnten sogar zu einer Gefährdung der erreichten Qualität führen (Hans Rudolf Leu).

Doppelte Herausforderung

- Bis zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren im August 2013 muss eine Personallücke von – je nach Anteil der Tagespflege – etwa 15.000 bis 20.000 Personen in Kindertageseinrichtungen und von 17.000 bis 29.000 Kindertagespflegepersonen geschlossen werden.
- Gleichzeitig müssen die derzeit in Kindertageseinrichtungen beschäftigten knapp 450.000 Personen auf umfangreiche neue Anforderungen wie Sprachförderung, Inklusion, Frühpädagogik für Kinder unter 3 Jahren und Intensivierung der Elternarbeit vorbereitet werden.

Beide Herausforderungen richten sich kurz- und mittelfristig insbesondere an die Weiterbildung. Es bleibt offen, wie ihnen entsprochen werden kann.

Hohe Erwartungen drohen zu Überforderungen zu führen

Beispiele aus der Sprachförderung zeigen, dass neue Anforderungen – hier als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse – ohne ausreichende Vorbereitung des Personals zu Überforderungen führen können, die zu Lasten der Kinder gehen. Wie wichtig es ist, sich für die Umsetzung neuer Aufgaben die erforderliche Zeit zu nehmen, lassen gute Erfahrungen aus Dänemark erkennen. Trotz hoher Erwartungen an den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen kann es daher zunächst sinnvoll sein, die Fülle der neuen Anforderungen zu sichten und einen Konsens über eine Rangfolge der Einführung unter Berücksichtigung der konkreten Bedürfnisse der Einrichtung vor Ort zu finden.

Ziel: Professionalisierung

Ziel von Aus- und Weiterbildung ist die Professionalisierung des Personals. Sie sollte auf einer wissenschaftlich-theoretischen Basis sowie forschungsbasiert erfolgen und zu kritischer Entscheidungskompetenz vor Ort und biografischer Reflexion befähigen. Eine bundesweite Verständigung auf Standards der Professionalisierung erscheint angesichts der großen Unterschiede nach Bundesländern, aber auch angesichts der großen Trägervielfalt in der Aus- und Weiterbildung des Personals der frühkindlichen Bildung sinnvoll. Solche Standards könnten zu bundesweit vergleichbaren Chancen in der frühkindlichen Bildung beitragen.

Zur Unterstützung des Professionalisierungsprozesses in der Kita vor Ort ist eine größere Zahl kompetenter Fachberater/innen erforderlich. Die Qualität der Leitung einer Kindertageseinrichtung ist ein entscheidender Faktor für das Gelingen der Professionalisierung und die Qualität der Einrichtung. Auf die Qualifizierung der Leitungskräfte sollte daher in Zukunft noch mehr Wert gelegt werden.

Zur Sicherstellung der Qualität der einzelnen Kindertageseinrichtungen erscheint die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren wünschenswert.

Rahmenbedingungen haben großen Einfluss auf den Erfolg

Rahmenbedingungen haben einen großen Einfluss auf den Erfolg der Professionalisierung. Dazu gehören insbesondere:

- Die Verbesserung des Personalschlüssels für den U3-Bereich. Der erforderliche Schlüssel von 1:3 wird bisher nur in einem Bundesland erreicht. Die bisherigen Personalberechnungen gehen von einem Schlüssel 1:5 aus. In den neuen Bundesländern beträgt der Personalschlüssel im U3-Bereich bis zu 1:7.
- Zeiten für die Vor- und Nachbereitung und für eine intensive Elternarbeit.
- Anreize für die Teilnahme an Weiterbildung.
- Soziale und finanzielle Anerkennung.

Die Realität der Weiterbildung ist ernüchternd

Die großen Herausforderungen zur Bewältigung der neuen Aufgaben in der frühkindlichen Bildung und zur Deckung des Personalbedarfs für die Einführung des Rechtsanspruchs für den U3-Bereich sind kurz- und mittelfristig nur durch Weiterbildung zu bewältigen. Die in der frühkindlichen Bildung tätigen Personen sind in der Regel sehr motiviert für Weiterbildung.

Die Realität der Weiterbildung für das Personal der frühkindlichen Bildung ist jedoch ernüchternd. Weiterbildung findet überwiegend an ein bis drei Tagen statt, in der Regel für Teilnehmer mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Möglichkeiten für die Teilnahme an Weiterbildung mit längerer Dauer sind selten. Die Teilnahme von einzelnen Personen aus dem Team einer Kindertageseinrichtung erschwert die Umsetzung des in der Weiterbildung Erlernen in die Praxis.

*>> Erzieher sollen
zum Geburtstag
alles mit Schätzen,
Federn und
Gummischlangen
schmücken. <<*

Jannes, 3 Jahre

Es erscheint erforderlich, die Anschlussfähigkeit von Weiterbildung zur Praxis zu stärken. Gute Erfahrungen werden mit Weiterbildung gemacht, an der ein Team teilnimmt. Eine solche Weiterbildung kann in

stärkerem Maße dort ansetzen, wo die einzelne Kita steht. Eine Weiterbildung im Team kann leichter mit Selbstlernprozessen fortgesetzt werden. Besonders wünschenswert ist die Fortsetzung des mit Teamfortbildung eingeleiteten Prozesses durch ein Coaching etwa durch kompetente Fachberater/innen. Dies erscheint der richtige Weg für die Vorbereitung des Personals auf umfangreiche neue Aufgaben wie etwa die der Sprachförderung.

Eine wichtige konzeptionelle Unterstützung der Weiterbildung wird zunehmend durch die Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) geleistet. Diese Wegweiser unterstützen die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz insbesondere für die Bereiche der neuen inhaltlichen Anforderungen an die frühkindliche Bildung. In Zusammenarbeit mit WiFF arbeitet die Weiterbildungswerkstatt Halle derzeit an Qualitätsstandards für Weiterbildung. Sie könnten künftig Grundlage für eine Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten sein.

Fachschulausbildung und Hochschulstudium verzahnen

Auch wenn derzeit für die frühkindliche Bildung noch die These vertreten wird, dass Professionalisierung nicht gleich Hochschulausbildung ist, wird angesichts der immer höheren inhaltlichen Anforderungen an frühkindliche Bildung langfristig eine Ausweitung der im letzten Jahrzehnt begonnenen Hochschulausbildung für Frühpädagog/innen erforderlich sein. Dies entspricht der seit langem bestehenden Praxis in mit Deutschland vergleichbaren Staaten. Kurz- und mittelfristig ist eine inhaltliche Verzahnung von Fachschul-

>> *Die Erzieher sollen dongen, wenn es zu laut ist. <<*

Aliah, 5 Jahre

ausbildung und Hochschulstudium wünschenswert. In beiden Ausbildungsbereichen besteht derzeit noch ein Defizit hinsichtlich der frühkindlichen Pädagogik für Kinder unter drei Jahren.

Wenn das Hochschulstudium sich nicht überwiegend auf die Qualifizierung künftiger Führungskräfte beschränken soll, wird mittel- und langfristig eine Verbesserung der finanziellen Rahmenbedingungen für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen in der frühkindlichen Bildung erforderlich werden.

Anregungen für eine gemeinsame Bildungsstrategie von Bund, Ländern und Kommunen in der frühkindlichen Bildung

Aus den Beiträgen und den Diskussionen der Konferenz lässt sich eine Reihe von Anregungen ableiten, die geeignet erscheinen, zur Bewältigung des hohen quantitativen und vor allem qualitativen Handlungsbedarfs in der frühkindlichen Bildung beizutragen. Eine umfassende Verwirklichung dieser Anregungen kann nur im Rahmen einer gemeinsamen Bildungsstrategie von Bund, Ländern und Kommunen erreicht werden.

Erforderlich erscheint,

- die Inhalte der in den vergangenen Jahren in den Ländern eingeführten Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich bundesweit abzustimmen, weiterzuentwickeln und mit der Aus- und Weiterbildung zu verzahnen, um eine gemeinsame inhaltliche Grundlage für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung in Deutschland zu erreichen;
- die begrenzten Mittel für Weiterbildung effizienter einzusetzen. Dazu könnte insbesondere eine Ausweitung der Teamfortbildung und Koppelung mit einem anschließenden Coaching beitragen. Diese Maßnahmen sollten sich an dem konkreten Bedarf der einzelnen Kita ausrichten;
- die begonnene inhaltliche und organisatorische Unterstützung der Prozesse der Professionalisierung und der Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung auszubauen, beispielsweise durch weitere konzeptionelle „Wegweiser“, den Einsatz einer ausreichenden Zahl kompetenter Fachberater/innen und durch intensivere Qualifizierung der Leitungskräfte;
- einheitliche Qualitätsstandards für die Weiterbildung von Personal der frühkindlichen Bildung einzuführen, die Qualität, Transparenz und Anschlussfähigkeit der Weiterbildungsangebote sicherstellen;
- langfristig die Hochschulausbildung für Personal der frühkindlichen Bildung auszuweiten;

- die Forschung zu Themen der frühkindlichen Bildung auszuweiten, um tragfähige forschungsbasierte Grundlagen für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung zu schaffen;
- die Rahmenbedingungen für die frühkindliche Bildung mittel- und langfristig so zu verbessern, dass die Verwirklichung der vorstehenden Anregungen eine möglichst breite Wirkung erreichen kann.

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #28 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Für ein Recht auf Ausbildung** (2013)
- #27 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Nationale Bildungsstrategie** (2012)
- #26 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung** (2012)
- #25 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Bildungskanon heute** (2012)
- #24 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter** (2011)
- #23 Joachim Wieland, Dieter Dohmen: **Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung** (2011)
- #22 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?** (2011)
- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)
- #20 Manfred Weiß: **Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland – Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?** (2011)
- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)
- #17 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke** (2010)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de
Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.fes.de/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-86498-544-7



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence