



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 19

Roswitha Sommer-Himmel

Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?

2016

Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

www.evhn.de

Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel

Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?

Nürnberg, 2016

Zusammenfassung

Der folgende Artikel setzt sich mit den (gesellschaftlichen) Erwartungen auseinander, die mit der seit 2005 begonnenen Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland verbunden sind. Von der Spezialisierung des Kita-Personals (besonders in der Leitungsposition) soll eine Verbesserung der Qualität aufgrund der Erweiterung des Fachwissens ausgehen. Die Frage nach der Qualität und deren Überprüfung in der Einrichtung wird hier ebenso diskutiert wie dessen Wirkungen auf die Entwicklung der Kinder.

Abstract

This article will present and discuss (society's) expectations about the academization of preschool teacher training in Germany, which started in 2005. The spezialisation of day care staff (especially the ones in leadership of a day care centre) is said to raise quality levels, because of additional gained expert knowledge. The question about quality and its examination in day care centers will be discussed, as well as how much quality influences early childhood development.

Einleitung

In folgendem Artikel sollen Befunde und Erwartungshaltungen diskutiert werden, die sich angesichts der sich stark veränderten Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen und der hohen Erwartungen der vor zehn Jahren begonnenen Akademisierung ergeben. In einem traditionell nicht akademisierten Arbeitsbereich der frühen Bildung und Betreuung von Kindern treffen aktuell Fach- und Assistenzkräfte mit unterschiedlichsten Ausbildungsbiographien aufeinander, die faktisch in das pädagogische Handeln hineinwirken und als wichtiges Steuerungsinstrument verstanden werden müssen. Dabei sind völlig unterschiedliche subjektive Theorien von pädagogischem und didaktischem Handeln repräsentiert, die zum größten Teil unbewusst steuernd wirken. So zeigen die wenigen zu diesem Thema vorliegenden empirischen Studien, dass biographisch erfahrene Lernprozesse auf das eigene pädagogische Handeln wirken, und positiv besetzte eigene Lernerfahrungen somit auch Kindern ermöglicht werden können. Diese empirischen Belege zur Bedeutung subjektiver Theorien für individuelles pädagogisches Handeln weisen deutlich in Richtung der Notwendigkeit bewusster biographischer Reflexionen sowohl in Theorieausbildung wie in guter pädagogischer Fachpraxis, die ja wiederum im Rahmen von Anleitungsfunktion und beruflicher Einsozialisierung einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. hierzu Brandl, 2016; Neuß, 2009; Neuß/ Zeiss, 2013). Es ist zu erwarten, dass sich die pädagogische Prozessqualität durch anspruchsvollere Ausbildungsniveaus, und damit ist auch die Akademisierung der Frühpädagogik gemeint, steigert.

In der Diskussion um Steigerung der Prozessqualität durch eine zunehmende Akademisierung der Fachkräfte muss klar sein, dass die Zeit von zehn Jahren viel zu kurz ist, um grundlegende Veränderungen, die über eine Programmatik hinausgehen, analysieren zu können. Es fehlen noch empirische Daten und eine längsschnittliche Forschungsbasis, um mehr als Tendenzen abzubilden. Hinzu kommt, dass eine flächendeckende Akademisierung mit dem Ziel mindestens einer akademischen pädagogischen Fachkraft pro Kita ins Stocken geraten ist. Dies ist die Folge des politischen Paradigmenwechsels in Deutschland, der zu einem massiven Krippenausbau und in Folge zu einem Fachkräftemangel geführt hat. Weiterhin wirken tarifpolitische Unklarheiten sowie massive Diskussionen um den Wert von pädagogischer Arbeit auf die Akademisierung der Frühpädagogik nicht unbedingt befördernd.

Kurzer Aufriss der Akademisierung seit 2005

Aktuell gibt es in Deutschland 113 kindheitspädagogische Studiengänge mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf Bachelor- und Masterniveau. Sie folgen jedoch alle den staatlichen Vorgaben (Orientierungsrahmen der KMK), da diese den staatlichen Anerkennungen durch die jeweiligen Bundesländer vorausgehen (vgl. Stiewe et al., 2014). Der Anteil an Hochschulabsolventen kindheitspädagogischer Studiengänge in Deutschland liegt bei ca. 2000 pro Jahr (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014), wobei je nach Bundesland große Differenzen hinsichtlich des tatsächlichen Einsatzes akademischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen sind: zwischen 14,5% im Saarland und ca. 50% in Hamburg (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b, S. 102).

In der Fachwelt herrschen Diskussionen zu den Spezialisierungen in den akademischen Studiengängen vor, die die akademische Qualifizierung für Fachkräfte mit dem Auftrag direkter fördernder Interaktion mit den Kindern (z.B. hinsichtlich Sprache, Naturwissenschaften, kindliche Entwicklung) versus der flächendeckenden Akademisierung von Leitungen zum Ziel haben. Die in den Anfangsjahren vorherrschende Position zugunsten einer stärkeren Akademisierung von im Gruppendienst tätigen Fachkräften hat sich verändert und fordert nun eher eine Leitungsposition mit Studienabschluss. So benennt der 12. Kinder- und Jugendbericht als zentrale Aspekte pädagogischer Qualität unter anderem „die konzeptionelle Planung und Gestaltung institutioneller Bildungsarrangements sowie die zielgruppensensible Angebotsgestaltung, gerade mit Blick auf heterogene Zielgruppen“ (BMFSFJ, 2013, S. 402). In Anbetracht der begrenzten Studierkapazitäten und der Empfehlung des Expertenrates der Bayerischen Wirtschaft (vbw), bis 2020 wenigstens die Leitung aller Kitas akademisiert zu besetzen, kommt der Expertenrat (vbw 2012) zu dem Schluss, dass dabei eine qualifiziertere pädagogische Leitung als Rollenmodell, für Teambildung, Anleitung und Fachwissensvermittlung bedeutsam ist. Gleichzeitig wird auf die multidisziplinären Teams aufgrund unterschiedlicher Aufgaben in Kindertageseinrichtungen hingewiesen (vbw 2012, S. 59).

„Eine Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlichem Wissen – die bisher von Experten beim frühpädagogischen Personal häufig als fehlend erachtet wird – ist für die Förderung der Kinder unerlässlich. In den letzten Jahren ist zudem die Komplexität der Anforderungen an das Fachpersonal im Hinblick auf die Förderung der heterogener gewordenen Kindergruppen gestiegen; der Umgang mit Bildungsplänen und Übergängen sowie die Verzahnung mit der Grundschule verlangen nach höheren Qualifikationen des Fachpersonals.“ (vbw, 2012, S. 56)

Weiterhin erwartet der Expertenrat aufgrund der Akademisierung eine höhere Attraktivität und damit eine gesellschaftliche Aufwertung, verbunden mit einer besseren Bezahlung. Somit sollen hoch motivierte Absolventinnen und Absolventen gewonnen werden, insbesondere für Management- und Leitungsaufgaben (ebd.). Damit wird hier die deutliche Erwartung an eine Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen durch (Teil-) Akademisierung geknüpft, auf die verschiedene Studien und Expertisen hinweisen.

Pädagogische Qualität in den Kitas

Zur Frage nach dem Qualitätsbegriff in den Kitas sollen an dieser Stelle die zahlreichen vorliegenden Veröffentlichungen nicht repliziert werden, es erfolgt eine kurze Darstellung der etablierten Struktur (vgl. z.B. Honig et al., 2004; Tietze et al., 2013; Viernickel & Schwarz, 2009):

- Mit *Prozessqualität* ist die Gesamtheit der pädagogischen Interaktionen gemeint, zu der an kindliche Entwicklung angemessenes Verhalten, bereichsspezifische Anregungen wie z.B. sprachliche Anregungen, mathematische und naturwissenschaftliche Themen, motivationale sowie emotionale Aspekte zählen.
- Der Begriff der *Strukturqualität* umfasst Rahmenbedingungen räumlicher, personaler und sozial-organisatorischer Art, dazu zählen die Größe von Kindergruppen, die im Team vorhandenen fachlichen Qualifikationen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen.
- Die *Orientierungsqualität* beinhaltet Vorstellungen und Überzeugungen normativer Art, besonders bedeutsam sind dabei pädagogische Einstellungen, Werte sowie die Bewertung der eigenen beruflichen Rolle, ebenso die Einstellungen hinsichtlich kindlicher Lernprozesse und Bildungszielen.

Die Ergebnisse der NUBBEK-Studie, mit der maximal zufriedenstellenden Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen, sorgten für heftige Diskussionen in der Fachwelt. Frühere Studien und gegenwärtige Befunde zeigen keine Veränderung hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität (Tietze et al. 2013, S. 144). Gleichzeitig sind der massive Krippenausbau und der damit einhergehende dringende Qualifikationsbedarf von Fachkräften in den Ergebnissen nicht abgebildet.

In einem Überblicksartikel diskutiert Anders (2013) zum Thema Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung folgende Befunde: "Ein qualitativ hochwertiger Kindergarten sorgt nicht nur für bessere Ausgangskompetenzen bei Schuleingang, sondern die Kinder zeigten auch eine bessere Entwicklung im ersten Grundschuljahr" (Anders, 2013, S. 254).

Gerade diese Anschlussfähigkeit im ersten Grundschuljahr ist für Kinder bedeutend und weiterhin "ist die Forschungsevidenz für die grundsätzlich positiven Auswirkungen einer hohen Qualität institutioneller frühkindlicher Bildung und Betreuung auf die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung insgesamt überzeugend" (Anders, 2013, S. 254).

Sie weist in ihrer Metastudie Qualitätseffekte in den kognitiv-leistungsbezogenen Wirkungsbereichen nach: "Für alle Wirkungsbereiche zeigt sich, dass die Prozessqualität der Betreuungs- und Bildungsangebote der entscheidende Faktor für die Höhe und Persistenz der Effekte zu sein scheint. Qualitativ hochwertige Bildungsangebote können positive Auswirkungen haben, die sich noch im Jugend- und Erwachsenenalter nachweisen lassen, auch wenn die Höhe der Effekte über die Zeit abnimmt. Die Qualitätseffekte lassen sich für den kognitiv-leistungsbezogenen Wirkungsbereich am stärksten nachweisen" (Anders, 2013, S. 255).

Der bedeutende Zusammenhang pädagogischer Prozessqualität mit einer hochqualifizierten Ausbildung wird auch in den Befunden der EPPE-Studie (Sylva & Taggart, 2010) gezeigt. So werden bis zum Alter von zehn Jahren positive Auswirkungen auf spätere Schulleistungen durch eine hohe Qualität in Einrichtungen der Frühpädagogik hervorgerufen. Die Interaktionsqualität zwischen Pädagogen und Kindern, das „sustained shared thinking“, welches die Situation intellektueller Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Personen für Problemlösungen und Entwicklung von Konzeptverständnis und Beurteilung beschreibt, gilt dabei als bedeutend.

Programmatisch konstatiert der Aktionsrat Bildung angesichts dieser deutlichen Hinweise auf Qualitätssteigerung durch auf höherem Niveau angesiedelte Ausbildungen die Empfehlung, dass bis 2020 in jeder Kita mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft tätig sein sollte, allerdings müsste das eine Verdoppelung bis Verdreifachung der Ausbildungskapazitäten bedeuten (vgl. vbw, 2012, S. 13).

„Damit die verschiedenen Erwartungen erfüllt werden können, stellen sich besondere Anforderungen an die Quantität und Qualität des pädagogischen Personals. Zum einen wird für den Ausbau an (ganztägigen) Betreuungsplätzen zusätzliches Personal benötigt; zum anderen reicht es aber nicht aus, den Personalbedarf primär durch Zusatz- oder Hilfskräfte zu decken, die auf niedrigem Niveau ausgebildet sind. Vielmehr verlangen die skizzierten gestiegenen öffentlichen Erwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen hinreichend pädagogisch ausgebildetes Fachpersonal, da hier Aufgaben angesprochen werden, die in der Vergangenheit nicht bzw. nur teilweise in der fachschulischen Ausbildung berücksichtigt wurden (z. B. im Hinblick auf den produktiven Umgang mit Bildungsplänen, die gezielte Förderung in spezifischen Bildungsbereichen, die frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung, vor allem für unter

dreijährige Kinder, den Umgang mit Heterogenität und inklusiver Erziehung, Bildung und Betreuung, die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Familienzentren oder die Verbesserung des Übergangs in die Grundschule). Der quantitative Ausbau allein reicht also nicht aus, um die Bildungsziele zu erreichen; stattdessen bedarf es der deutlichen Verbesserung der Qualität" (vbw, 2012, S. 21).

Für Kinder ab zwei Jahren wird die Kindertagesbetreuung zur biographischen Normalerfahrung (BMFSFJ, 2013, S. 309). Diese Betreuungskontinuität bedeutet eine Zunahme von Bildungszeiten außerhalb der Familie und somit gewinnt z.B. die Konzipierung durchgängiger Sprachförderung an Bedeutung (ebd., S. 315), ebenso wie die bewusste Anregung von Lernprozessen und damit didaktische Konzepte im pädagogischen Setting der Kindertageseinrichtung komplementär zur kürzer werdenden familiären Bildungszeit pro Alltag.

Qualitätsdefinitionen reflektieren immer „Werte und Überzeugungen von Experten" (Roux 2002, S. 32). Für die Qualitätsdefinition in der Kindebetreuung werden stellvertretend für die Kinder Kriterien für z.B. Bildung, gute Betreuung und Erziehung definiert (Viernickel & Schwarz, 2009). Weiterhin bewerten Eltern erfahrene Kita-Qualität im Rahmen von jährlichen Elternbefragungen. Ein Schlüssel zur Prozessqualität liegt somit bei den Kita-Leitungen, die unterschiedlichsten Erwartungen Rechnung tragen und insbesondere auf Personalebene Steuerungen vornehmen müssen. Die Strukturqualität ist nur zu einem bestimmten Teil beeinflussbar, aber Leitungen, die politische Steuerungen „verstehen und durchschauen", müssen sprachfähig sein und auf Anforderungen und Defizite an den entsprechenden politischen Stellen hinweisen (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. 2014). In der Orientierungsqualität sind sie einerseits Vorbilder und müssen Mitarbeiter schulen, gleichzeitig arbeitet die Fachpraxis auch als Ausbilder und beeinflusst somit die Qualifikation mit.

Gestiegene Anforderungen an Kitas

Die gesellschaftlichen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen sind massiv gestiegen, so sollen diese idealerweise selektionsfrei allen Kindern und Familien zugänglich sein, Bildungsbenachteiligungen kompensieren und kindliche Lern- und Entwicklungspotentiale möglichst optimal entfalten helfen.

Stamm (2013, S. 301 ff.) beschreibt hier deutliche Differenzen zwischen „bildungsaffinen" Eltern - und meint damit deren großes Interesse an der Bildung ihrer Kinder - und „bildungs-fernen Familien" - die über wenig Zugänge zu formalisierter Bildung verfügen -, die auch bei besten kompensatorischen Bedingungen in den Kitas nicht ausreichend ausgeglichen werden können.

Bildungsaffine Eltern lassen ihren Kindern stets stärkere Unterstützungs- und Bildungsangebote zukommen und wählen sehr viel gezielter Betreuungsarrangements aus, als dies bildungsferne Eltern vermögen können.

Daher „kann das traditionelle Erklärungsmuster – welches in einem staatlichen Engagement für die Förderung und Unterstützung benachteiligter Kinder und ihrer Familien ein Mittel sieht, herkunftsbedingte Unterschiede bereits im Vorschulalter auszugleichen – nur als die eine Seite der Medaille verstanden werden. Ihre andere Seite ist die, dass sich Mittelschichtsfamilien mittels geeigneter Betreuungsangebote und gezielter Privatförderung weitere Vorteile verschaffen können, die sich bei Schuleintritt als Kompetenzvorsprünge bemerkbar machen“ (Stamm, 2013, S. 310).

Damit tritt Stamm der Euphorie früher Förderung mit dem Ziel, gleiche Startchancen zu schaffen, mit Skepsis entgegen und fragt, „wie die Startbedingungen von Kindern gefördert werden können, dass sie zumindest weniger ungleich sind. Denn das Problem bleibt: dass die Vorschulkindheit mit dem aktuellen Betreuungs- und Fördersystem als Sortiermechanismus funktioniert, der Kinder nach Klasse und Kultur trennt und deshalb als zentrale Größe der sozialen Reproduktion verstanden werden muss“ (Stamm, 2013, S. 311).

Diese Frage nach Förderung kindlicher Startbedingungen führt zum Konzept der „Anregungsqualität“ die Kinder in der Kita erleben. Eine hohe Betreuungsqualität, die hohe Anregungsqualität beinhaltet, geht ebenfalls mit geringerer Wahrscheinlichkeit des späteren Auftretens von sonderpädagogischem Förderbedarf und anderen Indikatoren der Lebensbewältigung einher (Anders, 2013). Erforderlich für eine gute kindliche Entwicklung ist also eine hohe Anregungsqualität, die in ihrer „professionellen Alltäglichkeit“ (Sommer-Himmel 2013, S. 16) bewusst kindliche Entwicklungsprozesse herausfordert und in ihrem didaktischen Handeln individuell abgestimmt ist. Aber wie lässt sich die Anregungsqualität messen? Und wer bewertet die Professionalität pädagogischen Handelns? (Sommer-Himmel & Brandl 2014).

Erreicht werden kann eine alltägliche hohe Anregungsqualität für Kinder durch die Schaffung herausfordernder Bildungsgelegenheiten, in der sprachliche Unterstützung und Herausforderung bewusst stattfinden. Denn zu den wichtigen Fragen, die sich die Frühpädagogik stellen muss, gehören die nach Art und Verlauf von Bildungsprozessen sowie deren Bewertungen. Im Vordergrund frühpädagogischer Didaktik steht die anregungsreiche Umgebung, entwickelt auf Basis gezielter Beobachtung und Auswertung kindlichen Verhaltens und Explorierens (auch und gerade als Teamaufgabe), und die bewusste Pflege kindlicher Neugier und des Entdeckergeistes. Schließlich geht es auch um „Zumutungen“ für Kinder (Laewen, 2002). An diesen Themen

orientieren sich akademische Ausbildungen, sie können und sollten ein Mehr an Anregungsqualität für Kinder zur Folge haben.

Dabei bildet differenziertes entwicklungspsychologisches Wissen die wichtigste Grundlage für eine Didaktik der ersten Bildungsjahre (Saalbach et al., 2010, S. 86), denn entwicklungsbedingte Besonderheiten bestimmen die Charakteristik der Anforderungen an die Kinder. Der Kindergarten soll und muss bereichsspezifisches Vorwissen der Kinder fördern, dabei ist die „Theorie des konzeptuellen Wandels“ (Saalbach et al., 2010, S. 90) anzuregen und gezielt zu unterstützen um eigene alternative Erklärungen, die bisher bei den Kindern gut funktionieren, zu ändern.

„Dabei ist die adaptive Einführung, Anregung und Begleitung in die Nutzung des bereitgestellten Angebots zentrale Aufgabe der Lehrperson, um Lernerfahrungen in der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen“ (ebd. S. 94).

Zukunftsaufgaben für Kindertageseinrichtungen – da sie auch gesellschaftlich selbstverständlicher wurden und als Folge von Ausdifferenzierung des Feldes (BMFSFJ, 2013, S. 295 f.) – sind die Einbindung und Beteiligung der Eltern auf Augenhöhe, übertragen aus dem Early-Excellence-Ansatz (s. z.B. Hebenstreit-Müller & Lepenies, 2007, Whalley, 2008) sowie Familienbildung. Weiterhin gehören hierzu die partizipatorische Bildung von Kindern, die mehr sein muss als eine Scheinmitbestimmung (s. z.B. Stamer-Brandt & Knauer, 2014, Sommer-Himmel et al. 2016), die Themen Inklusion sowie die Begegnung von Armut in Kitas. Der Begriff der Anregungsqualität kann auch hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu einer bedeutsamen Dimension werden, die dann bei Bedarf die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in der Familie umfasst.

„Tipps und Hinweise pädagogischer Fachkräfte wie auch der Austausch über das Alltägliche und Einfache in der Gestaltung von Bildungs- und Lerngelegenheiten kann [sic!] das Bewusstsein der Eltern schärfen, um bildungsförderlichen Situationen im familialen Zusammenhang auf die Spur zu kommen, sie zu initiieren und zu intensivieren. Auf diese Weise kann sich die Kita als Unterstützungssystem für den Bildungsort Familie erweisen“ (Sechtig, 2013, S. 28).

Dies braucht neben hohem persönlichem Engagement der Fachkräfte spezialisierte didaktische und pädagogische sowie kultur- und religionssensible Fähigkeiten, die im eigenen biographischen Bezug zu reflektieren sind. Diese Reflexionskultur individuell und auf Teamebene könnte die Diskussion der Anregungsqualität auf eine weitere Dimension des Peer-Lernens unter den Erwachsenen lenken, in dem Leitung und akademisiert sowie fachschulisch ausgebildete Fachkräfte sich gegenseitig bewusst anregen und inspirieren und somit die eigene Professionalität weiter entwickeln.

Befragt nach dem Mehrwert des Hochschulstudiums beschreiben Studierende des Nürnberger BA-Studiengangs „Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter“, der eine parallele fachschulische Erzieherausbildung einschließt, den besonderen Mehrwert von Seminaren und Vorlesungen im Studium als einen größeren Tiefgang im Vergleich zur fachschulischen Ausbildung, die einen überblicksartigen Theoriezugang zur Begründung der alltäglichen Praxis ermöglicht (interne Dokumente). Damit thematisieren die Studierenden ihren Prozess der Auseinandersetzung mit konkreten relevanten Theorien und deren Verknüpfung, um dann erlebte Praxis zu verstehen, einzuordnen und diese Erfahrung auf Theoriebasis zu reflektieren und somit sich selbst als forschende Lerner im eigenen Praxisfeld zu erleben.

Didaktische Anforderungen

Didaktik für außerschulische Institutionen der Kindheit wird in traditionell fachschulischer Ausbildung von Erzieherinnen mit bedacht, jedoch ist durch die Breitbandausbildung hier kein besonderer Schwerpunkt gelegt. Konkrete Fachdidaktiken sind in Deutschland traditionell stärker in der Lehrerausbildung repräsentiert. Die Diskussion konkreter Fachdidaktik versus Gruppenleitung und damit Anleitung von Kindergruppen zu bestimmten Themen im Kita-Alltag, ist im Praxisfeld sehr heterogen. Das Selbstverständnis von Erziehern und akademisch ausgebildeten Kindheitspädagogen differiert zumindest im Berufsprofil. So beschreibt der „Deutsche Studiengangstag Pädagogik der Kindheit“ aktuell:

„Handlungsfeldübergreifend sind Kindheitspädagog_innen in Themenfeldern wie der kulturellen, politischen, gesundheitsbezogenen, religiösen, gender- und diversitätsbewussten Bildung von Kindern und Familien, der auf Bildungsbereiche bezogenen Didaktiken (Sprache, Bewegung, Naturwissenschaften, Mathematik und Technik, elementare ästhetische Bildung etc.), der Gestaltung von institutionellen Übergängen, der inklusiven Pädagogik, einschließlich der interkulturellen Bildungsarbeit, der Medienpädagogik, und der kindheitspädagogischen Arbeit in Unternehmen tätig.“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2015).

Saalbach et al. (2010, S. 93) konkretisieren die Notwendigkeit gerade auch im Hinblick auf anschlussfähige Lernprozesse:

„Vor dem Hintergrund der Theorie des konzeptuellen Wandels kommt der Didaktik für die ersten Bildungsjahre eine grundlegende Bedeutung für die gesamte ‚Schulkarriere‘ der Lernenden zu, denn hier muss sich zuallererst die Frage stellen, wie schulische Zielkompetenzen in komplexen Inhaltsbereichen langfristig und nachhaltig aufgebaut werden können.“

Neben den Hochschulen und Fachschulen kommt dem Ausbildungsort Praxis eine besondere Bedeutung zu. So ist eine systematische Verknüpfung theoretischen Wissens mit praktischer Erfahrung gezielt zu unterstützen und hochschuldidaktisch weiter zu entwickeln (vgl. hierzu auch Brandl, 2016). Neben studien- und ausbildungsbegleitenden Praktika ist insbesondere die Berufseinmündungsphase bedeutsam (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a). Die Autoren stellen eine „hohe Kompromiss- und Anpassungsbereitschaft“ von Hochschulabsolventinnen an erfahrene Kolleginnen fest, die die berufliche Sozialisation entscheidend beeinflusst (ebd., S. 104). Somit stellt sich die Frage, wie der berufliche Einstieg von Kindheitspädagoginnen fachlich begleitet werden kann und muss, um deren spezifische Kompetenzen gezielt in der Fachpraxis wirksam werden zu lassen. Kompetenzkataloge diverser Modulhandbücher kindheitspädagogischer Studiengänge beschreiben die Einübung des forschenden Blickes in die Praxis, um kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse differenziert wahrzunehmen, zu dokumentieren und zu reflektieren. Bieten doch diese Ergebnisse die Basis für gezielte didaktische Angebote, die kindliches Lernen weiter anregen. Die in den Studiengängen etablierte Grundlage didaktischen Handelns gilt es in die tägliche pädagogische Arbeit mit den Kindern unter einem forschenden Gesichtspunkt zu bewahren und weiter zu entwickeln. Die Fähigkeit zu Identifikation und systematischer sowie präziser Beschreibung von Forschungsfragen und Fallverstehen in der Praxis impliziert eine Haltung, bei der es darum geht, das vermeintlich Vertraute mit kritischem Auge zu sehen und zu hinterfragen (vgl. Nentwig-Gesemann, 2008), um ergebnisoffen pädagogisch handeln zu können, in dem das Kind als Subjekt und Akteur seiner Entwicklung und auf seinem Weg der Exploration und des Wachsens an Herausforderungen ernst genommen und umsichtig begleitet wird.

Mehrwert durch Akademisierung

Es ist zu erwarten, dass sich die Spezialisierung auf konkrete Alters- oder Zielgruppen wie z.B. „Kinder bis zum Alter von 12 Jahren“ (vgl. Modulhandbücher zahlreicher Studiengänge, u.a. Evangelische Hochschule Nürnberg) oder die „Pädagogik für Kinder und ihre Familien“ (z.B. Hochschule Köln) etc. im Vergleich zur „Breitbandausbildung“ zum Erzieher für die Altersspanne von 0-27 Jahre in zwei Theoriejahren auf die Praxis in den Kitas auswirken wird. Gerade das Miteinander akademisierter und fachschulisch ausgebildeter Fachkräfte in Kita-Teams lässt Schwerpunktsetzungen zu. Hierzu zählen auf Basis der vorliegenden Modulhandbücher z.B. konkrete Fachdidaktik und Entwicklung differenzierter Konzepte für gelingende Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft mit Eltern, weiterhin stärkere individualisierte Förderung sowie schulisch anschlussfähige Bildungsprozesse.

Es war die Grunderwartung der Initiativen „Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen“ („PIK-Initiative“), dass sich Akademisierung und Spezialisierung positiv auswirkt. Es sind noch viel zu wenige akademisierte pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen tätig, als dass zuverlässige empirische Überprüfungen hier stattfinden könnten. Was aber deutlich wird im Austausch mit akademisierten Pädagoginnen und Pädagogen ist, dass sie Veränderungen an sich in ihrer Ausübung der Rolle beobachten, und dass diese Veränderungen stark mit ihrer eigenen Position in Kita-Teams zusammenhängen. Wurde die Akademisierung mit einem Aufstieg verbunden, so sind die Effekte, die der vbw beschreibt, zu beobachten. Wird bewusst die Rolle der Fachkraft in der Gruppe (weiter-) bekleidet, so berichten die Absolventen von bewussten Anpassungsprozessen, auch um nicht zu sehr im Team aufzufallen, um also dazu zu gehören. Nach Fröhlich-Gildhoff (s.o.) ist das die Einsozialisierung in den Beruf im Sinne von Anpassung an die Gegebenheiten mit erwartbaren Resultaten, alles bleibt so wie bisher.

Aussagen zum didaktischen Mehrwert als Folge der Akademisierung verspricht in ihrem Forschungsansatz die Untersuchung Primel: Professionelles Handeln im Elementarbereich (Kucharz et al., 2014). Aufgrund ihrer Anlage ist die Aussagekraft der Ergebnisse jedoch massiv eingeschränkt. Die nicht eindeutig explizierbaren Trends im Rahmen von domänenspezifischer Prozessqualität lassen sich nicht zwangsläufig auf einen fehlenden Mehrwert kindheitspädagogischer Studiengänge zurückführen. Die Anlage der Stichprobe und die geringe Anzahl der Kindheitspädagoginnen – nur 12! –, müssen hier als bedeutsamer und einschränkender Faktor gelten (vgl. Kucharz et al., 2014, S. 206 f).

Einen ersten empirischen Einblick bieten die vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung der Evangelischen Hochschule Freiburg durchgeführten Teilstudien aus Baden-Württemberg, eine Vollerhebung von Trägern und Kitas, „Team BaWü“, (Weltzien et al., 2014) und Fallstudien zu „good-practice“-Einrichtungen von Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a.

In deren Studien ließen sich bei multiprofessionellen Teams Aufgabenverteilungen identifizieren, die von allen Teammitgliedern abgedeckt werden. Im Einzelnen zählen dazu eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung, die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, die Zusammenarbeit im Team sowie Vernetzung und Kooperationen. Aufgaben bzw. Bereiche, die von einzelnen Teammitgliedern abgedeckt wurden, ließen sich unterscheiden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014b, S.123) und wiesen auf eine koordinierende Funktion der Leitung, bei gleichzeitig erfolgten Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen im Team (ebd., S. 122 f), hin. Entscheidungskriterien

sind der jeweilige Stellenumfang und auch spezifische Kompetenzen der Teammitglieder. Zu den spezialisierten Aufgaben einzelner Fachkräfte zählen raumbezogene Kernaufgaben, wie die Gestaltung von Bildungsräumen, funktionsbezogene Kernaufgaben, so z.B. die Gestaltung von Übergängen, sowie spezifische Themenbereiche, wie Integration/Inklusion, Anleitung und Sprachförderung. Allen befragten Einrichtungsteams ist gemeinsam „die Überzeugung, dass Einstellungen und Deutungsmuster in einer pädagogischen Praxis nicht unreflektiert tradiert werden können. Vielmehr müssen sie auf der Grundlage erworbener methodischer und fachlicher Kompetenzen kontinuierlich reflektiert und damit Veränderungsprozessen zugänglich gemacht werden“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b, S. 124f).

Fazit

Die Akademisierung der Frühpädagogik ist ein wichtiger Schritt, um multidisziplinäre Teams aufzubauen. Bei jährlichen Abschlussquoten von ca. 2000 Absolventen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014), wird es jedoch noch Jahre dauern, bis eine flächendeckende Multidisziplinarität erreicht ist. Weitere aktuelle Entwicklungslinien für Deutschland sind die länderspezifischen Erweiterungen der Fachkräftekataloge, die beruflichen Quereinsteigern den Kita-Bereich öffnen sowie zusätzliche neue Ausbildungsformen (z.B. die Praxisintegrierte Ausbildung in Baden-Württemberg).

Was bleibt sind die Anforderungen an die multidisziplinären oder heterogenen Teams, in denen differenzierte Qualifikationen und Spezialisierungen auf den Wunsch nach gleichem Status und gleicher Bezahlung treffen. Hier werden die Träger gefragt sein, Personal- und Teamentwicklung voranzutreiben und zu unterstützen. Konsequenzen ungleicher Bezahlung sind zu lösen und sind sicher einer der wichtigsten Faktoren, die sowohl in der Personalentwicklung, in den Tarifgefügen und schließlich in der persönlichen Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der Fachkräfte thematisiert und umgesetzt werden müssen.

In der Studie von Fröhlich-Gildhoff (et al., 2014b) findet sich als wichtiges Moment der Einsozialisierung in den Beruf die „auf Kompetenzen ausgerichtete Anerkennungskultur“ (ebd., S.125) als bedeutsame Arbeitsgrundlage für Teams. Insgesamt werden pädagogische Fachkräfte, ob akademisiert oder fachschulisch ausgebildet, sowohl an ihren didaktischen Fähigkeiten wie an ihren Gruppenleitungskompetenzen gemessen; darüber hinaus sind Spezialisierungen möglich und nötig. In einer zeitgemäßen Kita darf und muss nicht jede Fachkraft alles können. Bewusste Wahrnehmung und der gezielte Einsatz von Differenz und individuellen Kompetenzen kann die Teamarbeit befeuern. Durch die (neue) Vielfalt an Ausbildungswegen und die Auffächerung der

Fachkräftecataloge der Ministerien ergibt sich die Chance, dass sich spezialisierte Aufträge und Arbeiten sowie Fähigkeiten im pädagogischen Kontext heraus kristallisieren können, und somit die Institution Kita eine echte Weiterentwicklung erfährt.

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 16 (2), Wiesbaden: Springer, S. 237–275.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S. et al (2012): Home and Preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. In: Early childhood research Quarterly 27 (2), S. 231–244.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2014-1/>, zuletzt aufgerufen: 06.05.2016.
- Brandl, T. (2016): Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten. Subjektive Theorien angehender Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Berlin: Logos (in Druck).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (2014): Die Hamburger Erklärung. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung. http://www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/Hamburger_Erklaerung-2014.pdf, zuletzt aufgerufen: 06.05.2016.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014a): Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/volltextsuche,did=214350.html>, zuletzt aufgerufen: 26.02.2016.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., Reutter, A., Rauh, K. & Tinius, C. (2014b): Aufgabendifferenzierungen in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL, S. 101–133.
- Hebenstreit-Müller, S., Lepenies, A. (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Band 10. Berlin: Dohrmann.

- Honig, M. S., Joos, S. & Schreiber, N. (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Kucharz, Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.
- Laewen, H.J. (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, H.J., Andres, B. (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Berlin: Luchterhand. S. 33-69.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008): Lernort Hochschule. Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH, S. 39-51.
- Neuß, N. (2009): Biographisch bedeutsames Lernen: Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Leverkusen: Budrich.
- Neuß, N. & Zeiss, J. (2013): Biografiearbeit als Bestandteil der Professionalisierung. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (1), S. 22-25.
- Roux, S. (2002): „Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten“. Weinheim und München: Juventa.
- Saalbach, H., Leuchter, M. & Stern, E. (2010): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Didaktik für die ersten Bildungsjahre. In Leuchter, M. (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4-8jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, S. 86-97.
- Sechtig, J. (2013): Spurensuche mit Eltern. Im Dialog mit Familien das Bewusstsein für all-tägliche Bildungs- und Lerngelegenheiten schärfen und erweitern. In: Sechtig, J., Sommer-Himmel, R., Lotz, M. & Schönhöfer, S. (2013): Augen auf im Kita-Alltag! Bildungs- und Lerngelegenheiten von Kindern auf die Spur kommen und professionell mitgestalten. Berlin: Logos S. 25-31.
- Sommer-Himmel, R. (2013): Grundlagen frühpädagogischer Bildungsarbeit. In: Sechtig, J., Sommer-Himmel, R., Lotz, M. & Schönhöfer, S. (2013): Augen auf im Kita-Alltag! Bildungs- und Lerngelegenheiten von Kindern auf die Spur kommen und professionell mitgestalten. Berlin: Logos S. 13-24.
- Sommer-Himmel, R. & Brandl, T. (2014): Zwischen Erwartungshaltungen und Machbarkeit – kritische Anmerkungen zur Bildungsqualität im Kindergarten. In: Müller-Neuendorf, M. &

- Obermaier, M. (Hg.). Qualität im Bildungswesen. Diskurse – Auswirkungen – Perspektiven. Würzburg: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 113-124.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016): Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen. Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung. Berlin: Dohrmann.
- Stamer-Brandt, P. & Knauer, R. (2014). Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag (Kita-Management, 2. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl.). Kronach: Link.
- Stamm, M. (2013): Frühe Kindheit in Mittelschichtsfamilien. In: Müller, H-R., Bohne, S., & Thole, W. (2013): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich S. 301-314.
- Stieve, C., Worsley, C. & Dreyer, R. (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit & Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (Hrsg.). Köln: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, BAG-BEK e.V.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge. http://www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/Berufsprofil-Kindheitspaedagog_in.pdf. Zuletzt aufgerufen: 26.02.2016.
- Sylva, K., Taggart, B. (2010): Frühe Bildung zählt. Das Effective Preschool and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm. Dohrmann Verlag. Berlin.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin: verlag das netz.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation in Kindertagesstätten. Expertise von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz. Berlin: GEW.
- Whalley, M. (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early-Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Berlin: Dohrmann.

Weltzien D., Fröhlich-Gildhoff, K., Reutter, A. & Tinius, C. (2014): Team-Evaluationen bezüglich der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit multiprofessioneller Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (TEAM-BaWü). <http://www.zfkj.de/index.php/forschungsprojekte/professionsentwicklung/92-forschungsprojekte/professionsentwicklung/151-prof-team-bawue>, zuletzt aufgerufen: 26.02.2016.

Bisher erschienene Beiträge:

1. Brendebach, Christine: Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen
2. Sommer-Himmel, Roswitha: Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
3. Kranenpohl, Uwe: Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
4. König, Joachim: Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
5. Städtler-Mach, Barbara: Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
6. Füglein, Kurt: Hochschule ist anders
7. Schellberg, Klaus: Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
8. Kaltschmidt, Corinna: Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
9. Kruse Jürgen: Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
10. Schübler, Marion: Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
11. Kranenpohl, Uwe: Keine „Stunde der Exekutive“(?) – Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
12. Frisch, Ralf: Gewalt als Krise der Religion – Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
13. Kuch, Michael: Hören und Verstehen – Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
14. König, Joachim: Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
15. Schübler, Marion: Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse

16. Köhler, Anne-Sophie & König, Joachim: Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
17. Winkler, Kathrin: Migration und Mehrsprachigkeit - Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
18. König, Joachim: Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten