

Kalicki, Bernhard; Spiekermann, Nicole; Uihlein, Clarissa
**Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen.
Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2019, 107 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kalicki, Bernhard; Spiekermann, Nicole; Uihlein, Clarissa: Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2019, 107 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-282701 - DOI: 10.25656/01:28270

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-282701>

<https://doi.org/10.25656/01:28270>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Deutsches
Jugendinstitut

Bernhard Kalicki, Nicole Spiekermann, Clarissa Uihlein

Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen

Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen
der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte (WiFF)

Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut
Abt. Kinder und Kinderbetreuung
Nockherstraße 2
81541 München

Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162
E-Mail info@dji.de
www.dji.de

Datum der Veröffentlichung: März 2019
Rechte der Veröffentlichung: DJI

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiter/innen (davon 225 Wissenschaftler/innen) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Zusammenfassung | 1 |
| 2. Einführung | 2 |
| 3. Leitung einer Kindertageseinrichtung | 12 |
| 4. Praxisanleitung | 21 |
| 5. Fachkraft für sprachliche Bildung | 32 |
| 6. Fachkraft für interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit..... | 45 |
| 7. Kinder in Armutslagen und Zusammenarbeit mit der Familie..... | 60 |
| 8. Inklusion von Kindern mit Behinderung | 78 |
| 9. Literatur | 93 |

Zusammenfassung

1.

Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen in Deutschland setzt sich mit deutlicher Mehrheit aus fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen zusammen, ergänzt um Assistenzkräfte (Kinderpflegerinnen bzw. Sozialassistentinnen). Einrichtungsleitungen, Gruppenleitungen sowie Zweit- und Ergänzungskräfte bilden die Qualifikations- und Funktionsebenen im Praxisfeld der Kindertagesbetreuung, wobei die Quote der hochschulisch qualifizierten Fachkräfte bei nur fünf Prozent verharrt. Damit ist der Erzieherinnenberuf nach wie vor eine berufsbiografische „Sackgasse“. Angesichts der sich stark ausdifferenzierenden Aufträge, Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen gewinnt die Idee einer Implementierung spezialisierter Funktionsstellen innerhalb der Kindertageseinrichtung an Bedeutung. Dies wäre ein Weg sowohl zur weiteren Professionalisierung des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland als auch eine Möglichkeit zur Aufwertung dieses sozialen Berufs. Angesichts des sich zuspitzenden Fachkräftemangels und der zunehmenden Konkurrenz mit anderen Sektoren des Arbeitsmarkts um Personal scheint diese Strategie vielversprechend.

In diesem Dossier werden potentiell zu spezialisierende Tätigkeitsbereiche näher dargestellt. Hierbei wird auf der Grundlage vorhandener Befunde und in der Reflexion entsprechender Fachdiskurse der Handlungs- und Entwicklungsbedarf erläutert. Das Anforderungsprofil an die Tätigkeit wird um ein korrespondierendes Kompetenzprofil ergänzt. Diese Synopse greift auf elaborierte Vorarbeiten zurück, die im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) unter Einbindung wissenschaftlicher und fachpraktischer Expertise entstanden sind. Im Einzelnen werden folgende Differenzierungen behandelt:

- Leitung von Kindertageseinrichtungen;
- Praxisanleitung bzw. Mentorin und Mentor am Lernort Praxis;
- Sprachliche Bildung;
- Inklusion von Kindern mit Behinderung;
- Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit;
- Kinder und Familien in Armutslagen, Zusammenarbeit mit Familien.

Die hier vorgelegte Bündelung funktions- und bereichsspezifischer Konzepte einer Ausdifferenzierung des pädagogischen Personals kann die Grundlage bilden für die notwendige bildungs- und sozialpolitische Verständigung auf eine Weiterentwicklung des Praxisfelds, aber auch für die Konzeption, Planung und flächendeckende Umsetzung entsprechender Qualifizierungsprogramme – so die Grundidee des Papiers. Damit bleibt jedoch eine ganze Reihe von Fragen, die das Gefüge von Funktionen, Tätigkeitsprofilen, Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungswegen sowie die tarifliche Bewertung der dann unterschiedenen Stellen betreffen, unbeantwortet. Auch bleibt ungeklärt, inwiefern in all diesen Steuerungsfragen bundesweit einheitliche Standards oder gar Umsetzungen gewünscht bzw. erreichbar sind.

Einführung

Die frühpädagogische Fachdebatte um eine Reform der Ausbildung wird seit rund 20 Jahren und insbesondere unter dem Aspekt der Professionalisierung dieses Praxisfelds geführt (Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Diller/Rauschenbach 2006; Fthenakis 2014; Fthenakis/Oberhuemer 2002). In jüngster Zeit geraten die Qualifizierungswege, aber auch die Frage nach der Zusammensetzung des pädagogischen Personals erneut in die Diskussion, hier unter dem Eindruck des Fachkräftemangels (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017; König et al. 2018). Für die Gewinnung und Bindung des pädagogischen Personals in der Kindertagesbetreuung spielen die Qualität der Ausbildung, die Attraktivität der Tätigkeit und ihrer Vergütung, aber auch beruflichen Entwicklungsperspektiven der Fachkräfte eine wichtige Rolle.

Auf einem Fachforum, das die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) am 17./18. April 2018 in München veranstaltete, stellten Thomas Rauschenbach, Anke König und Bernhard Kalicki ein Thesenpapier zur Weiterentwicklung und Professionalisierung des Systems der Kindertagesbetreuung angesichts des Handlungsdrucks der Fachkräftegewinnung zur Diskussion, das folgende 14 Thesen umfasst:

Zur Ausgangslage

1. Der Ausbau der Betreuungsangebote im Zuge der Erfüllung der Rechtsansprüche auf frühkindliche Betreuung und Bildung, die Bevölkerungsentwicklung und die angestrebten Qualitätsverbesserungen beim Personalschlüssel führen zu einem weiterhin steigenden Bedarf an zusätzlichen Fachkräften. Diesen Bedarf gilt es zu erfüllen.
2. Fast alle Kinder besuchen heute eine Kindertageseinrichtung. Politik und Träger sind in Verantwortung, hohe pädagogische Qualität sicherzustellen.
3. Um den zukünftigen Personalbedarf zu decken, braucht es eine Doppelstrategie zur Gewinnung und Bindung von pädagogischem Personal.

Anforderungen an die Steuerung

4. Bei der Gestaltung der Zukunft der Kindertagesbetreuung muss im Auge behalten werden, dass dabei kein Qualitätsverlust des Ausbildungsniveaus als Nebenwirkung billigend in Kauf genommen wird. Ein wesentlicher Anreiz, um mehr junge Menschen für diese Ausbildung zu gewinnen, wäre eine spürbare Verkürzung der viel zu langen Fachschulausbildung (bislang bis zu 5 Jahren).
5. Ein weiterer Schritt, um die Anbindung an das Arbeitsfeld Kita zu erhöhen, wäre eine gemeinsame Ausbildungsverantwortung von Schule und Praxis mit der Möglichkeit einer Ausbildungsvergütung und Wahrung des Ausbildungsstatus⁶

in der Praxis (zum Beispiel über eine konsequente duale Ausbildungsstruktur auf akademischem und nicht-akademischem Niveau).

6. Anstellungsträger und Ausbildungssystem sind herausgefordert, zwei Anreize zu intensivieren, die bislang kaum zur Verfügung standen: Durchlässigkeit und auch einrichtungsinterne Aufstiegsmöglichkeiten (etwa tarifrelevante Aufstiegsmöglichkeiten der Erzieherinnen zur spezialisierten Fachkraft).
7. Die gemeinsamen Anstrengungen aller Verantwortlichen müssen darauf ausgerichtet sein, die Attraktivität des Arbeitsfelds zu steigern.

Voraussetzungen für eine kohärente Steuerung

8. Deutschland sollte ein bundeseinheitliches, klar gegliedertes und in sich stimmiges Ausbildungssystem für frühpädagogische Fachkräfte anstreben, welche in Abstimmung mit den Anstellungsträgern passgenaue Führungs-, Fach- und Projektkarrieren ermöglicht.
9. Für eine zielgerichtete Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung ist eine datenbasierte, informierte Planung notwendig.
10. Eine kohärente Steuerung bindet die unterschiedlichen Steuerungsebenen und Akteure ein (zuständige Administrationen für das Praxisfeld der Kindertagesbetreuung, für die Ausbildung, für die Hochschulen) und erzeugt die für ein abgestimmtes Vorgehen nötige Verbindlichkeit.

Umriss des künftigen Systems der Kindertagesbetreuung

11. In Zukunft ist eine einheitliche, schlüssige und verbindliche Hierarchie des fachlich ausgebildeten Personals notwendig, sowohl mit Blick auf die Personalgewinnung als auch zur Professionalisierung durch Spezialisierung von Aufgabenprofilen.
12. Die fachschulische Erzieherausbildung bildet weiterhin den Kern der Fachkräftequalifizierung. Insgesamt soll es aber nur drei Ebenen einer grundständigen Ausbildung geben: Berufsfachschule (Assistenzkräfte), Fachschule (Erzieherinnen), Hochschule (Kindheitspädagogen und Sozialpädagogen).
13. Um einen eigenen Anreiz auf qualifizierte Leitung zu schaffen, sollten Einrichtungsleitungen zeitnah akademisiert werden. Die Gruppenleitung liegt bei Erzieherinnen, Assistenzkräfte arbeiten als Zweitkräfte.
14. Quereinstiege sind notwendig und willkommen, jedoch ohne Aufweichung von Qualifikationsanforderungen. Dies betrifft auch die Weiterqualifizierung von Tagespflegepersonen zu Assistenzkräften oder Erzieherinnen.

Das vorliegende Dossier führt diese Überlegungen fort (insbesondere zu den Thesen 6 und 8). Für die Gewinnung und Bindung von pädagogischem Personal in der Kindertagesbetreuung scheint eine Aufwertung der Tätigkeit unverzichtbar. Ein Weg zur Aufwertung des Berufs der Erzieherin ist die Schaffung von Aufstiegs- bzw. Karrieremöglichkeiten innerhalb der Kindertageseinrichtung. Dieses Dossier erörtert Fragen, Diskurse und Perspektiven, die im Zusammenhang mit der Einrichtung fachlicher Spezialisierungen bzw. sog. Funktionsstellen für unterschiedliche Tätigkeitsbereiche bzw. -profile im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und

Erziehung (FBBE) stehen. Aus fachlicher Sicht können speziell ausgebildete Fachkräfte wichtige Qualitätsimpulse setzen sowie aktuelle Bedarfe in den Einrichtungen auffangen. Gleichzeitig weiten Spezialisierungen das Tätigkeitsfeld, das Fachkräften aktuell wenig berufliche Entwicklungsperspektiven bietet. Somit sind Spezialisierungen sowohl ein Beitrag für die Qualitätsentwicklung des Feldes als auch für die Gewinnung und Bindung der Fachkräfte, die mittlerweile den größten Tätigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe¹ bilden (vgl. Peucker et. al. 2017, S. 54). Entsprechende Spezialisierungsangebote zielen auf eine längerfristige Persönlichkeits- bzw. Kompetenzentwicklung ab. Diese sollten sowohl die notwendigen fachlichen als auch personalen Kompetenzen für die Gestaltung bzw. Umsetzung des entsprechenden (Bildungs-)Bereichs berücksichtigen als auch die Konsequenzen des gesetzlichen Auftrags der ganzheitlichen Entwicklungsunterstützung jedes Kindes (vgl. KMK/JFMK 2004).

Aktuell existieren zwar zahlreiche Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichsten Themen und die Teilnahmebereitschaft seitens der Fachkräfte ist hoch (Buschle/Gruber 2018). Es überwiegt aber deutlich der Besuch kurzzeitiger Veranstaltungen, die bis zu drei Tage dauern (vgl. Beher/Walter 2010). Neben der thematischen Vielfalt gibt es eine breite Palette an Anbietern, die Angebote unterschiedlichster Qualität offerieren. In der Bilanz zeigen die Bewertungen des Weiterbildungsangebots der WiFF aus dem Jahr 2010 „einerseits eine sehr große Zufriedenheit mit den besuchten Veranstaltungen, andererseits aber auch einen großen Bedarf nach Reformen oder Verbesserungen des Weiterbildungssystems. In erster Linie sind in diesem Zusammenhang die fehlenden Möglichkeiten zu benennen, finanziell bzw. durch Beförderung einen individuellen Nutzen aus dem Weiterbildungsengagement zu ziehen. Aber auch die Anerkennung von Weiterbildungen auf ein Studium, die Passung der Angebote in Bezug auf die Bedarfe der Praxis und die Transparenz der Weiterbildungslandschaft werden ebenso wie die Familienfreundlichkeit der Angebote und die Qualität der Veranstaltungen von jeweils der Hälfte der Befragten als Bereiche mit Verbesserungsbedarf benannt“ (ebd., S. 58). Auch die neuere Weiterbildungsstudie kommt zu diesen Ergebnissen und belegt die Notwendigkeit von Reformen, denn bspw. „erhalten die Fachkräfte Teilnahmebestätigungen, die keinen Rückschluss auf das tatsächlich erworbene Wissen zulassen und für die weitere berufliche Laufbahn nicht aussagekräftig sind. Die Möglichkeit der Anerkennung von Weiterbildungsinhalten für berufliche Abschlüsse ist kaum verbreitet“ (Buschle/Gruber 2018, S. 76f.).

Aus fachlicher Perspektive ist der Diskurs um Spezialisierungen eng mit den auf vielfältigen Ebenen geführten Diskussionen um die frühpädagogische Praxis-, Aus- und Weiterbildungsqualität sowie um die Professionalisierung² der Fachkräfte, Teams, Leitungen und des Systems als Ganzes verbunden. Durch den rasanten und großflächigen Ausbau der frühpädagogischen Einrichtungen in den vergangenen Jahren stehen dabei u.a. das Handeln, die Rolle(n), die Haltung sowie die Aufgaben und Kompetenzen der Fachkräfte im Fokus fachlicher, wissenschaftlicher sowie öf-

¹ Aktuelle Zahlen zu Arbeitsmarkt, Personal und Ausbildung in der Frühpädagogik lassen sich auf den Seiten des Fachkräftebarometers recherchieren: www.fachkraeftebarometer.de

² „WiFF versteht die Professionalisierung in der Frühpädagogik als Prozess, der das Handeln der Fachkräfte verbessert“ (www.weiterbildungsinitiative.de)

fentlicher Überlegungen. An dieser Stelle können aufgrund der Fülle und Komplexität der Diskurse nicht alle Facetten berücksichtigt, sondern lediglich ausgewählte Aspekte im Hinblick auf die Relevanz des Themas bilanzierend dargestellt werden.

Neben der Frage nach der Relevanz von Spezialisierungen, u.a. für die Qualität des Systems oder hinsichtlich der beruflichen Perspektiven des frühpädagogischen Personals, soll aufgezeigt werden, welche fachlichen Vorarbeiten (u.a. aus dem Projekt WiFF³) Impulse bzw. Anknüpfungspunkte für die Erarbeitung entsprechender Konzepte oder Tätigkeits- bzw. Kompetenzprofile bieten. Im Zentrum des Dossiers werden daher folgende Leitfragen erörtert:

- Wie relevant sind fachliche Spezialisierungen für den frühpädagogischen Tätigkeitssektor?
- Wodurch werden Spezialisierungen fachlich begründet, wer fordert sie ein?
- Welche Kernaufgaben markieren die einzelnen Stellenprofile/Spezialisierungen?
- Welche Vorarbeiten existieren, an denen angeknüpft werden kann?

Nach einer Einführung in die Thematik folgt die Darstellung folgender Themen bzw. Handlungsfelder als mögliche Schwerpunkte für Spezialisierungen:

- a. Leitung von Kindertageseinrichtungen;
- b. Praxisanleitung bzw. Mentorin und Mentor am Lernort Praxis;
- c. Sprachliche Bildung;
- d. Kinder mit Behinderung;
- e. Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit;
- f. Kinder und Familien in Armutslagen, Zusammenarbeit mit Familien.

Als weitere Differenzierungen kommen weitere Tätigkeits- und Qualifizierungsbereiche infrage, zu denen jedoch noch nicht in vergleichbarem Maß Vorarbeiten vorliegen, um Kompetenzprofile skizzieren zu können. Entsprechende Forschungsprojekte sind bereits angestoßen, ihre Erträge sollten jedoch gesichtet und geprüft werden, bevor sie in Qualifizierungsmaßnahmen übersetzt werden. Hierzu zählen:

- g. Ganztags;
- h. Frühe mathematische, informatische, naturwissenschaftliche und technische (MINT-) Bildung;
- i. Frühe digitale Bildung;
- j. Demokratieerziehung.

Das Vorhaben, spezialisierte Funktionsstellen einzurichten, ist demnach als ein offener Prozess angelegt, der gemeinsam mit den relevanten Interessengruppen diskutiert, initiiert und gestaltet werden sollte.

³ Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern. Nähere Informationen siehe www.weiterbildungsinitiative.de

Spezialisierungen und ihr Beitrag für die Steigerung der Prozessqualität

Für Spezialisierungen im Tätigkeitsbereich frühpädagogischer Fachkräfte sprechen, wie bereits genannt, fachliche Argumente, da sie u.a. eine Antwort auf den individuellen Bedarf der einzelnen Einrichtungen mit ihrer spezifischen Zielgruppe darstellen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 189). Beispiele sind Fachkräfte, die gezielt die sprachlichen Kompetenzen (einzelner) Kinder fördern, Ausbildungsaufgaben übernehmen, Kinder mit Behinderung gezielt(er) unterstützen können oder die spezielle Situation von Kindern und Familien in Armutslagen kennen. Allerdings stellen inklusive, sprachliche, armutssensible oder interkulturelle Kompetenzen selbstverständlich auch Basiskompetenzen aller frühpädagogischer Fachkräfte und Teams dar. Daher ist die Frage nach Spezialisierungen auch eng mit diesen „Basiskompetenzen“, die alle frühpädagogischen Fachkräfte benötigen, verbunden.

In den vergangenen Jahren war die Frage des Aufbaus beruflicher Handlungskompetenz durch Qualifizierung ein zentrales Thema nahezu des gesamten frühpädagogischen Systems. Im Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wurde der Auftrag frühpädagogischer Fachkräfte – zunächst unabhängig von einem ausgewählten Themen- bzw. Bildungsbereichs – durch folgende drei sog. „übergeordneter Handlungsanforderungen“ mit konkreten Kompetenzbeschreibungen auf Fachkraft- sowie Leitungsebene in einem Kompetenzprofil ausdifferenziert (vgl. Reker/Spiekermann 2018):

- das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen;
- die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen;
- alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Welterkundung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen.

Jenseits dieses übergeordneten Förderauftrags, der vor allem die Implikationen einer „ganzheitlichen“, „alle Aspekte der Persönlichkeit“ (KMK/JFMK 2004, S. 2) unterstützenden Frühen Bildung beschreibt, wurden weitere ausgewählte Bildungsbereiche in den Blick genommen und entsprechende Kompetenzprofile erarbeitet. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln näher dargestellt.

Da es sich bei den „übergeordneten Handlungsanforderungen“ um den Basisauftrag frühpädagogischer Arbeit handelt und dieser in sich komplexe Ansprüche an das Handeln der einzelnen Fachkräfte und Teams stellt, gehen wir davon aus, dass die formulierten Kompetenzen zum einen (auch) als Grundlage für die Entwicklung von Spezialisierungen dienen können. Gleichzeitig sind sie unter dem Anspruch des Lebenslangen Lernens nicht abschließend zu „erwerben“, sondern ebenfalls kontinuierlich zu vertiefen und zu reflektieren.

Weitere Vorarbeiten zu den Basiskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte sowie ihrer kompetenzorientierten Weiterentwicklung liefern u.a. folgende Dokumente:

- das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017);
- das Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2012);
- die Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“ (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2014);
- der Wegweiser Weiterbildung „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik“ (WiFF/Deutsches Jugendinstitut; Band 7 2014) sowie
- die Expertise „Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder“ (WiFF/Deutsches Jugendinstitut, Band 53).

Die Kompetenzraster der WiFF spiegeln den aktuellen Stand des Fachdiskurses wider und bilden so die Grundlage für die Erarbeitung hochwertiger Weiterbildungsangebote, die auf eine (passgenaue) Weiterentwicklung von Kompetenzen der Fachkräfte abzielen. Von diesem Kompetenzrepertoire hängt maßgeblich die Qualität der Prozesse in den Einrichtungen ab. Denn ob Kindertageseinrichtungen qualitativ hochwertige (Bildungs-)Orte sind bzw. werden, bestimmt in erster Linie das Handeln bzw. das Interaktionsverhalten der einzelnen Fachkraft und das kollektive Handeln der Teams (vgl. Tietze et. al. 1998, König 2010). „Pädagogische Qualität in einem Kindergarten (...) ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 2008, S. 17). Dabei bezieht sich die Prozessqualität als einflussreichste Größe (vgl. Kuger/Kluczniok 2008) auf „die realisierte Pädagogik, die Anregungen, die die Kinder in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereichen erhalten, die Art der Interaktionen zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern wie auch den Kindern untereinander. Es geht um einen Umgang mit dem Kind, der seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet ist, um Interaktionen, die für entwicklungsgemäße Anregungen sorgen, abgestellt auf den individuellen Entwicklungs- und Interessenshorizont des Kindes, um Aktivitäten, die seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen, und um ein pädagogisches Handeln, das zugleich um eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern bemüht ist“ (Tietze et. al. 1998, S. 18). Diese Zusammenarbeit ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern Teil des zentralen Auftrags der Einrichtungen, „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu fördern (SGB VIII § 22 Absatz 1).

Neben dem immensen Einfluss, den das Elternhaus bzw. die familiäre Umwelt auf die kindliche Entwicklung ausübt (vgl. Walper 2012), können auch Kindertageseinrichtungen für Kinder sehr bedeutsam werden, was bspw. ihren Einfluss auf das individuelle Wohlbefinden und die Teilhabechancen betrifft oder auch die Kompensation einer anregungsarmen häuslichen Lernumgebung. Bereits 2003 konnte die EPPE-Studie (Effective Provision of Preschool Education) aufzeigen, dass eine

hohe Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind nicht nur dessen soziale, sondern auch seine kognitive Entwicklung positiv beeinflusst (vgl. Wagner 2010). Aufbauend auf den Ergebnissen der EPPE-Studie konnte die REPEY-Studie (Research in Effective Pedagogy in the Early Years) zeigen, dass Einrichtungen effektiver waren, wenn u.a.

- „die Mitarbeiter/innen mehr bildende Angebote machten, vor allem in den Bereichen Sprache, Literacy, Naturwissenschaften und Mathematik, und dabei höhere kognitive Anforderungen stellten;
- der Selbst- bzw. Mitbestimmung der Kinder ein hoher Wert beigemessen wurde (in guten Kindertageseinrichtungen wurde mehr als die Hälfte aller Aktivitäten von Kindern initiiert);
- die Fachkräfte die Kinder respektvoll und liebevoll behandelten und auf sie weitgehend positiv reagierten;
- die (Lern-) Bedürfnisse der Kinder häufig systematisch erfasst und die pädagogischen Angebote entsprechend ausgesucht und angepasst wurden;
- die Kinder ermutigt wurden, neue Erfahrungen zu machen, wenn ihre Bemühungen enthusiastisch begrüßt wurden und wenn sie während ihrer Aktivitäten für ihr Lernen relevantes Feedback erhielten;
- die Fachkräfte Kinder darin unterstützten, sowohl durchsetzungskräftig zu werden als auch ihre Konflikte auf rationale Weise im Gespräch zu lösen;
- die Fachkräfte intensiv mit den Eltern kooperierten, sie also z.B. über die Entwicklung und die Lernerfolge ihrer Kinder informierten, mit ihnen gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele erarbeiteten und mit ihnen besondere Lernangebote für das jeweilige Kind festlegten“ (Textor o.A.).

„Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass ‚Frühe Bildung‘ dann erfolgsversprechend ist, wenn Kinder einerseits liebevoll umsorgt und respektiert werden, auf ihre Individualität eingegangen wird sowie sie systematisch altersentsprechend angeregt werden und ihre Entwicklung sowohl festgehalten als auch reflektiert und kommuniziert wird“ (vgl. Reker/Spiekermann 2019). Neben den Fachkräften gelten vor allem Leitungskräfte als Schlüsselpersonen, weil sie Professionalisierungsprozesse im Arbeitsfeld anstoßen können (vgl. Strehmel/Ulber 2014). „Der Leitung kommt in dem kontinuierlichen Professionalisierungsprozess und bei der Qualitätsentwicklung der Einrichtung eine Schlüsselrolle zu. Sie begleitet und moderiert Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, stößt Veränderungen an und etabliert Formen der Beobachtung, Dokumentation, Reflexion und Evaluation“ (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2014, S. 244f.).

Kompetenzorientierte Spezialisierungen als Element von Professionalisierung

Wie eingangs erläutert, stellt die Entwicklung von Handlungskompetenzen einen längerfristigen Professionalisierungsprozess dar, den Sigrid Ebert als „Entwicklungsaufgabe“ und „persönlichkeitsbildenden Prozess“ bezeichnet, der „die ganze Person verändert“ (2011, S. 8). Denn professionelles und damit kompetentes Handeln markiert „ein Zusammenspiel von Erfahrung, Wissen, Fertigkeiten, Routinen, sozialen Kompetenzen und Analysefähigkeiten“ (Friederich 2018, S. 118). Dabei

gelten Weiterbildungen bzw. Weiterqualifizierungen „in allen erziehungswissenschaftlichen Berufen als wichtig, um die Professionalität der Fachkräfte aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 119). Sie ist neben der Ausbildung bzw. eines Studiums „ein wichtiger Baustein, der als Chance zu begreifen und zu nutzen ist“ (ebd., S. 120), allerdings auch optimaler Rahmenbedingungen bedarf, z.B. was die Verzahnung der Lernorte betrifft, die sowohl für die akademische als auch berufliche Bildung der Fachkräfte als unerlässlich gilt, „um Handlungskompetenz und eine professionelle Haltung individuell entwickeln zu können“ (Ebert 2011, S. 5). Die Gestaltung des Transfers ist entscheidend, weil hier die Impulse aus einer Weiterbildung von der Fachkraft in konkretes Handeln übersetzt werden (sollen). Im Projekt WiFF wurde ein „Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen“ weiterentwickelt, der folgende Qualitätselemente entsprechender Angebote aufzeigt (vgl. Gaigl 2014, S. 35 in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff 2011):

- Kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter)entwickeln;
- Ziele absprechen;
- Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten;
- Lehr-/Lernformate kompetenzorientiert gestalten;
- den Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren, rückmelden;
- den Transfer vorbereiten.

Hinsichtlich der Frage nach Spezialisierungen ist neben der Qualität der Angebote der Aspekt der Anerkennung der in den Fort- und Weiterbildungen erworbenen Kompetenzen von besonderer Bedeutung⁴. Der Aktionsrat Bildung empfiehlt diesbezüglich die Entwicklung von Modellen für die Anrechnung von Weiterbildung auf der Basis von kompetenzorientierten und themenspezifischen Qualifikationsrahmen in Zusammenarbeit mit regionalen Kooperationspartnern (Berufsfach-, Fach- und Hochschulen, Weiterbildungsanbietern) (vgl. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. 2012, S. 54) - da der Weiterbildungssektor im Unterschied zum Ausbildungssystem nicht im Berufsbildungssystem verankert ist und eine zentrale Steuerung auf Landesebene fehlt (vgl. Deutsches Jugendinstitut/WiFF 2014). Aktuell gibt es daher „weder eine Garantie für die Qualität der Angebote noch für die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe – und damit die Chance auf einen beruflichen Aufstieg durch Weiterbildung. Der Wert von Weiterbildung wird für die Fachkräfte dadurch erheblich geschmälert“ (ebd., S. 8). Die Kompetenzprofile der WiFF bieten daher einen Beitrag auf dem Weg zu langfristigen, kompetenzorientierten und anschlussfähigen Weiterbildungen in der Frühen Bildung. Im Zentrum stehen ausgewählte Handlungsanforderungen, zu deren Bewältigung Fachkräfte bestimmte Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- sowie Selbstkompetenzen) benötigen.

Für die Notwendigkeit von Spezialisierungen spricht auch die Tatsache, dass die einzelnen Themenfelder – bspw. sprachliche Bildung, Leitung oder die Anleitung von (angehenden) Fachkräften – in der Ausbildung jeweils hochkomplexe Bereiche darstellen, die zusätzliche Kompetenzen erfordern. Die Anforderungen an die Fachkräfte werden darüber hinaus durch die aktuellen Rahmenbedingungen erhöht: Die

⁴ Beispiele für systematische und zertifizierte Weiterbildungsprogramme, die frühpädagogischen Fachkräften einen höheren Fachkräftestatus eröffnen, zeigt das EYPS-Programm aus England (vgl. Anders/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012, S.55).

Fachkräfte arbeiten häufig bei einem sehr engen Personalschlüssel, was die Berücksichtigung der Bedürfnisse der einzelnen Kinder erschwert. Häufig fehlt Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit, etwa für die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, die Vernetzung im Sozialraum, die Dokumentation, die Vor- und Nachbereitung, für Teamsitzungen oder die Arbeit mit Kooperationspartnern. In einer 2012 durchgeführten Studie gaben 74,5 Prozent der befragten Fachkräfte an, entweder keine oder lediglich bis zu zwei Stunden Zeit für die mittelbare Arbeit zur Verfügung zu haben (GEW 2012, S. 1). Dieses fehlende Zeitbudget hat sich unter der aktuellen Personalsituation vermutlich nicht verbessert, denn „am grundlegenden Dilemma der Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte, gestiegenen Anforderungen mit einer als dafür oft nicht als ausreichend wahrgenommenen Personalausstattung gerecht zu werden, dürfte sich wenig geändert haben“ (Peucker et. al. 2017, S. 101). Neben der fehlenden Zeit werden auch seitens der Fachkräfte die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten bemängelt: Fröhlich-Gildhoff et. al. weisen darauf hin, dass das Fachpersonal „in nahezu allen Studien die inadäquate Wertschätzung ihrer Arbeit durch Dritte in Form von gesellschaftlicher Anerkennung, unzureichende Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung und fehlende Aufstiegschancen“ bemängelt (2015, S. 73). So zeigte bspw. die Untersuchung „Wie geht’s im Job?“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) eine große Unzufriedenheit seitens der Fachkräfte „mit der ‚Höhe ihres Einkommens‘, den ‚Aufstiegsmöglichkeiten‘ sowie dem ‚Gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs‘“ (GEW 2007, S. 37). Mehr als die Hälfte der Befragten bewertet diese Berufsmerkmale negativ. Im Forschungsbericht „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ empfehlen auch Viernickel et. al. neben weiteren Maßnahmen „attraktive und transparente Entwicklungsmöglichkeiten und Aufstiegsoptionen“ zu schaffen, die für „engagierte und qualifizierte pädagogische Fachkräfte (...) ideelle wie monetäre Anreize und Perspektiven für einen Qualifikationsaufstieg, insbesondere für Leitungsaufgaben, bieten“ (Viernickel et. al. 2012, S. 150).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass nicht nur Befragungen auf die Notwendigkeit von Spezialisierungen hinweisen, sondern auch die (aktuellen) fachlichen Diskussionen, die die Komplexität des Berufes und seine hohen Anforderungen an die Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen) der Fachkräfte aufzeigen. Dabei gilt es neben der Schaffung einzelner Strategien wie der Möglichkeit, kompetenzorientierter Spezialisierungen mit monetären Auswirkungen, ein kompetentes System zu entwickeln, das seine Wirkung auf den unterschiedlichen Ebenen entfaltet: dazu gehören kompetente Fachkräfte/Teams und Leitungen ebenso wie kompetente Träger sowie ein kompetentes Stützsystem (z.B. Fachberatung) bzw. Aus- und Weiterbildungssystem und Wissenschaft, die Praxisbedarfen gerecht wird. So sind bspw. – unabhängig von den Kompetenzen bzw. dem Handeln der Fachkräfte – von Trägerseite die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, insbesondere Zeitkontingente für Leitungen und Anleiter/innen, für Vor- und Nachbereitung, für kollegialen Austausch, Supervision und die Vernetzung im Sozialraum. Die Einführung von Spezialisierungen im pädagogischen Personal einer Kindertageseinrichtung kann also nicht isoliert erfolgen, sie muss eingebunden sein in ein entsprechendes Maßnahmenpaket.

Weitergehende Überlegungen zur Reform des Ausbildungs- und Weiterbildungssystems betreffen folgende Aspekte:

- den Aufbau eines stabilen und durchlässigen Aus- und Weiterbildungssystems (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017), das u.a. frühpädagogische Berufsprofile als Bildungsberufe anerkennt;
- die Entwicklung überprüfbarer Qualitätsstandards für unterschiedliche pädagogische Tätigkeitsprofile sowie die engere Zusammenarbeit zwischen Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. ebd.);
- die Darstellung von Lernergebnissen in Prüfungsformaten, mit denen die zu erwerbenden Kompetenzen erfasst werden;
- die Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen, etwa durch Standards für die Durchführung, die Qualifikation der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie durch externe Qualitätskontrollen beim Weiterbildungsanbieter.

Die hier angedachte Einführung von Funktionsstellen in der Kindertageseinrichtung kann solchen Reformbemühungen neue Impulse geben. Die Ausdifferenzierung des pädagogischen Personals kann die Grundlage bilden für die notwendige bildungs- und sozialpolitische Verständigung auf eine Weiterentwicklung des Praxisfelds, aber auch für die Konzeption, Planung und flächendeckende Umsetzung entsprechender Qualifizierungsprogramme.

Dieses Dossier umreißt die Notwendigkeit spezialisierter Funktionsstellen und skizziert die entsprechenden Tätigkeits-, Kompetenz- und Qualifikationsprofile. Unbeantwortet bleiben jedoch Fragen, die das Gefüge von Funktionen, Tätigkeitsprofilen, Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungswegen sowie die tarifliche Bewertung der dann unterschiedenen Stellen betreffen. Auch bleibt ungeklärt, inwiefern in all diesen Steuerungsfragen bundesweit einheitliche Standards oder gar Umsetzungen gewünscht bzw. erreichbar sind. Diese notwendigen Aushandlungen und Verständigungen überschreiten die Zuständigkeit wissenschaftlicher Expertise und Politikberatung. Bei der Umsetzung sind Politik und Verwaltung, Träger und Verbände, Gewerkschaften und Elternvertretungen gefordert.

Leitung einer Kindertageseinrichtung

Wandel des Arbeitsfelds – Leitung als Schlüsselposition

Die Notwendigkeit spezieller Angebote, die Fachkräfte in einem systematischen, längerfristigen und praxisnahen Prozess für eine Leitungsposition vorbereiten, wird angesichts der hohen, sich verändernden und vielfältigen Anforderungen im frühpädagogischen Arbeitsfeld von zahlreichen Akteuren eingefordert (vgl. BMFSFJ/JFMK 2016; Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016; Strehmel 2016a; Strehmel/Ulber 2014; Viernickel et al. 2013). Leitungskräfte haben äußerst komplexe Aufgaben zu erfüllen, darunter die Qualitätssicherung, die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtung sowie Teamführung und Netzwerkarbeit. Leitungskräfte nehmen eine Schlüsselrolle mit Blick auf die Sicherung pädagogischer Qualität ein. „Im Sinne einer Professionalisierung muss [daher] die Tätigkeit der Leitung als eigener Aufgabenbereich anerkannt“ (Strehmel 2016a, S. 234) bzw. ein „eigenständiges Berufsprofil klar konturiert“ werden (Barkemeyer/Günther/König 2015, S. 230).

Da das System der Kindertagesbetreuung seit etwa zwei Dekaden in einem starken Wandel begriffen ist, der von allen Akteuren des Systems gestaltet werden muss, benötigen die Leitungen insbesondere strategische, gestalterische sowie kreative Kompetenzen. Allerdings existiert bislang kein verbindlicher Kompetenzkatalog. Es liegen jedoch eine Reihe von Empfehlungen vor, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden.

Aus fachlicher Sicht steht eine hohe (Prozess-)Qualität im Zentrum der Arbeit sowohl der Leitungen als auch des Teams, da diese der entscheidende Faktor darstellt, um die Wohlbefinden und Bildungsteilhabe der Kinder zu gewährleisten. Um diese Ziele zu erreichen, sind Strategien, Impulse und Strukturen auf allen Einrichtungsebenen sowie Qualitätsdimensionen⁵ zu etablieren. Entsprechende Vorgaben sind im Hinblick auf die individuellen Bedarfe und Situationen der Kinder, Familien und Fachkräfte kontinuierlich zu adaptieren (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014).

Im Arbeitsfeld verändern sich die fachlichen Ansprüche vor allem aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher Erwartungen wie dem Anspruch auf Inklusion (vgl. u.a. Prengel 2014; Sulzer/Wagner 2011) oder des lebenslangen Lernens (AK DQR 2011) bzw. durch wissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich des Lernens und der Bedeutung einer professionellen Interaktionsgestaltung. Im Feld der Frühen Bildung geht es aktuell auch um die Aushandlung bzw. Beantwortung zahlreicher Teilaspekte

⁵ Die Qualitätsdimensionen schließen die Orientierungs-, Struktur-, Prozess-, sowie Ergebnisqualität mit ein, die sich gegenseitig bedingen (Strehmel/Ulber 2014; BMFSFJ 2006).

der übergeordneten Frage nach „guter frühpädagogischer Arbeit“, etwa für ausgewählte Bildungs- oder Themenbereiche wie eine inklusive sprachliche oder frühe naturwissenschaftliche Bildung. Hierzu ist nicht zuletzt die Kooperation mit vielen Partnern und Stakeholdern der Frühen Bildung notwendig.

Neben diesen fachlichen Aspekten stellen auch die aktuellen Rahmenbedingungen der Frühen Bildung, wie die Expansion der Nachfrage, der Ausbau der Einrichtungen oder die Zunahme des Personals⁶, Träger wie Leitungen und Teams vor große Herausforderungen. Für die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen, sind vielfältige Ressourcen notwendig, die an unterschiedlichen Stellen (in der Praxis) ansetzen und wirken, z.B. Zeit für die Reflexion der Arbeit, die Planung individueller Maßnahmen wie die Umgestaltung der Räumlichkeiten oder die Teilnahme an Kooperations- oder Vernetzungstreffen, Weiterbildung, ausreichendes versiertes Personal etc.

Notwendig scheint daher eine langfristige, kompetenzorientierte Qualifizierung zur Leitungskraft von Kindertageseinrichtungen, die sukzessive auf diese Tätigkeit vorbereitet und das aktuelle fachwissenschaftliche sowie praxisrelevante Wissen berücksichtigt. Mit Blick auf die Funktionsstelle der Einrichtungsleitung steht die Forderung im Raum, eine akademische Ausbildung als Qualifikationsanforderung zum Standard zu machen. Die Tatsache, dass unter dem akademisch ausgebildeten pädagogischen Personal in der Kindertagesbetreuung die Gruppe der Kindheitspädagogen eine Minderheit bildet, zeigt jedoch, dass auch hier einschlägige Nachqualifizierungen durch die berufsbegleitende Weiterbildung erforderlich bleiben.

Konstellationen der Einrichtungsleitung im Trägerkontext

Die skizzierte Bedeutung der Leitung steht im Kontrast zur sehr heterogenen Trägerlandschaft, die sehr unterschiedliche Modelle der Übernahme von Trägeraufgaben realisiert. Die aktuell über 55.000 Kindertageseinrichtungen in Deutschland werden sowohl von hauptberuflich tätigen Expertinnen bzw. Experten als auch von ehrenamtlich und fachfremd Tätigen (z.B. ehrenamtlich tätigen Vereinsvorständen) verantwortet (Strehmel 2016a, S. 235). Sowohl die „Rahmenbedingungen [als auch die] Ausstattung der Leitung in Kindertageseinrichtungen (...) in den Bundesländern“ (ebd., S. 134) ist je nach Träger sehr unterschiedlich. Beispielweise wurden zuletzt 58 Prozent der Leitungen für ihre Leitungsaufgaben vom Träger „freigestellt“ und haben darüber hinaus weitere Aufgaben, z.B. die Mitarbeit im Gruppendienst (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 35). Dadurch entsteht u.a. Überforderung seitens der Fachkräfte, denn „die Anforderungen an ein professionelles Multitasking potenzieren sich dadurch, dass eine Leitung mit Kombi-Leitungsprofil im Grunde zwei Stellenprofile bedient: das der KiTa-Leitung und das der pädagogischen Fachkraft im Gruppendienst – und sich damit doppelt ausgelastet und belastet fühlt“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 61). Bundesweit

⁶ Siehe dazu die Daten des Fachkräftebarometers unter www.fachkraeftebarometer.de

waren demgegenüber 42 Prozent der Leitungen rein mit Leitungsaufgaben betraut (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 35).

Im Fokus der Diskurse um die Wahrnehmung der Einrichtungsleitung steht daher zunächst die Forderung nach Freistellung der Leitungen bzw. ihre „Ausstattung“ mit notwendigen Zeitressourcen (vgl. u.a. Barkemeyer/Günther/König 2015; Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016; Strehmel 2016a). Einfluss hierauf kann beispielsweise die Einrichtungs- bzw. Trägergröße nehmen (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 84). Neben der Einigkeit in der Frage nach einem spezifischen Qualifizierungsbedarf für Führungskräfte besteht Konsens in der Überzeugung, dass „Leitung“ nicht „nebenher“ geschehen kann und geeigneter Rahmenbedingungen bedarf. Von politischer Seite sollen sich zukünftig die Zeitkontingente für Leitungsaufgaben – neben weiteren Aspekten – durch das „Gute-Kita-Gesetz“ (2018) verbessern.

Hinsichtlich des Aufgabenspektrums der Leitungen gibt es unterschiedliche Akzentsetzungen und Empfehlungen, die im Folgenden anhand ausgewählter Beiträge zusammenfassend dargestellt werden. Das Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ von Jugend- und Familienministerkonferenz und Bundesfamilienministerium, das 2014 den Qualitätsprozess von Bund und Ländern initiierte, formuliert folgende Schwerpunkte unter den Leitungsaufgaben:

- die Umsetzung der pädagogischen Konzeption,
- die stetige Weiterentwicklung der Einrichtung im Sinne einer lernenden Organisation,
- die Sicherstellung einer guten Zusammenarbeit im Team und
- die Vertretung und Öffnung der Einrichtung nach außen“ (BMFSFJ/JFMK 2014, S. 4f.).

Zur Frage der Leitung heißt es, diese Position sei „durch entsprechend aus- bzw. weitergebildete Persönlichkeiten zu besetzen, die sich mit den aktuellen Entwicklungen und Anforderungen fortlaufend befassen und bedarfsspezifisch weiterqualifizieren“ (ebd.).

Aufgaben und Verantwortung der Kita-Leitung werden in den Berliner Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen wie folgt umschrieben: „Das pädagogische Handeln orientiert sich am Recht jedes Kindes auf bestmögliche Entwicklung und Bildung, auf Gesundheit und Wohlbefinden. Die Kita-Leitung trägt die Gesamtverantwortung für die pädagogische Qualität und die Organisation in der Kindertagesstätte. Sie setzt fachliche Impulse und leitet die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an. Die Leitung vertritt den Träger in der Kindertagesstätte und wird von ihm unterstützt (...). Aus der Analyse der Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien, des Umfeldes und unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Gesellschaft entwickelt die Kita-Leitung eine Vision vom pädagogischen Profil und dem Konzept der Kita. Den Entwicklungsprozess gestaltet sie gemeinsam mit dem Team.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 172). Darüber hinaus nennen die Empfehlungen die Qualitätsentwicklung, die Gestaltung von Arbeitsabläufen und -organisation, die Beratung des Teams sowie das Einbringen

fachlicher Impulse und die Begleitung und Initiierung individueller teambezogener (Weiter-)Entwicklung als weitere Aufgaben einer Einrichtungsleitung.

Die Aufgabenprofile von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen bestehen aus einem Bündel an organisations- und personenbezogenen Aufgaben (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 84). Strehmel und Ulber (2014) strukturieren das Anforderungsprofil der Führungskräfte⁷ entlang der sieben Dimensionen des Führungskaleidoskops (Simsa/Patak 2008) und ergänzen die Dimensionen des Kita-Managements (Fthenakis et al. 2003). In einer aktuellen Expertise beschreibt Strehmel (2016a, S. 134) folgende Kernaufgaben der Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung:

- „Die pädagogische Leitung und die Betriebsführung,
- die Führung und Förderung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- die Zusammenarbeit im Team, mit Eltern und Kooperationspartnern im Sozialraum (...),
- die Organisationsentwicklung mit allen Beteiligten,
- das Selbstmanagement, zu der die eigene fachliche Positionierung und Fortbildung ebenso gehören wie Arbeitsorganisation, das Zeitmanagement und die Reflexion der eigenen Führungsrolle,
- die Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends und das Ziehen von Schlussfolgerungen für die eigene Einrichtung sowie
- die strategische Planung für das eigene Leitungshandeln.“

Die Leitungsrolle umfasst dabei sowohl fachliche, (erwachsenen-)pädagogische, strategische als auch betriebswirtschaftliche sowie (Selbst-)Managementtätigkeiten. In der Summe ist eine Leitung in „doppelter Führungsverantwortung“, die KiTa sowohl als pädagogische Institution als auch als pädagogischen Raum [zu] rahmen und professionell aus[zu]gestalten“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 83). Dazu gehört neben dem Bildungsprozessmanagement auch die Steuerung des Bildungsbetriebsmanagements (Barkemeyer/Günther/König 2015, S. 230).

Als besondere Herausforderung wird die Klärung der Kernaufgaben der Kita-Leitung in Abgrenzung zu den Trägeraufgaben betont (vgl. u.a. BMFSFJ/JFMK 2016, S. 34). Strehmel und Overmann (2018, S. 125) stellen beispielsweise fest, dass sich „für die Vernetzung zwischen den Ebenen des Trägers und der Führungskräfte (...) in den Fallstudien Beispiele [fanden], die deutlich machen, dass die Arbeitsteilung in Abhängigkeit von Organisationsstrukturen, professionellen Kompetenzen, Erfahrungswissen und gewachsenen Formen der Zusammenarbeit spezifisch geregelt ist. Es ist daher nicht klar zu bestimmen, was im System der Kindertagesbetreuung Träger- und was Leitungsaufgabe ist.“ Aufgaben des Kita-Managements werden erst in jüngerer Zeit in den Blick genommen (Strehmel 2016a, S. 141) und anhand empirischer Studien zum Thema KiTa-Leitung beleuchtet (vgl. u.a. Bertelsmann Stiftung o.J.; Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 87ff.; Strehmel 2016a, S. 141f.).

⁷ Die sieben Dimensionen der Führung beinhalten „Aufgabe; Selbstmanagement; Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen; Zusammenarbeit gestalten; Die Organisation entwickeln; Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends; Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit“ (Strehmel/Ulber 2014, S. 23).

Es bedarf Arbeitshilfen und Fortbildungsangebote für (kleine) Träger, die dabei unterstützen, die Aufgaben des Kita-Managements im Zusammenspiel zu bewältigen (Strehmel 2016a, S. 235) und Rollenkonflikte und Überlastungen auszugleichen. Für die Personalentwicklung der Leitungskräfte sind dabei die Träger verantwortlich (Geiger 2018, S. 15ff.; Strehmel/Overmann 2018, S. 124; Strehmel/Ulber 2014, S. 22).

Das Kompetenzprofil des WiFF-Wegweisers „Leitung von Kindertageseinrichtungen“ (DJI/WiFF 2014) wurde als fachlicher Impuls entwickelt, der sowohl das Aufgabenspektrum als auch die benötigten fachlichen als auch personalen Kompetenzen von Leitungen detailliert aufzeigt. Es bietet dadurch Orientierung hinsichtlich zentraler Qualitätskriterien, so für den Bereich der Aus- und Weiterbildung, für Studiengänge sowie für Fachkräfte, Träger und Leitungen selbst. Es „dient (...) dazu, passgenaue Weiterbildungen in Anlehnung an spezifische Handlungsanforderungen zu konzipieren“ und die Modularisierung von Weiterbildung zu unterstützen (DJI/WiFF 2014, S. 117).

Dadurch kann es auch für unterschiedliche Bedarfe und individuelle Aufgaben sowie zu entwickelnde Kompetenzbereiche herangezogen werden.

- Die Struktur des Kompetenzprofils folgt fünf Handlungsfeldern:
- Aufgaben und Ziele erfüllen (Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, Betriebsführung);
- Selbstmanagement;
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen;
- Zusammenarbeit gestalten und
- Organisation entwickeln.

Auf Basis dieser Handlungsfelder werden Handlungsanforderungen formuliert, die „typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss“ darstellen (DJI/WiFF 2014, S. 120). In der Summe entsteht aus den beschriebenen Kompetenzen ein Profil, das versucht, den „Prozess der Handlungsfähigkeit zu erfassen und zu markieren, welche Kompetenzfacetten hier hauptsächlich zusammenwirken. Generell kann davon gesprochen werden, dass unter Kompetenz ‚die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen‘ verstanden wird“ (Klieme/Hartig 2007, S. 19).

Abb. 1: Leitung von Kindertageseinrichtungen – Handlungsanforderungen im Überblick

Aufgaben und Ziele erfüllen

Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag

1. Die Kita-Leitung gewährleistet die Umsetzung der pädagogischen Konzeption der Einrichtung und deren kontinuierliche Fortschreibung.
2. Die Kita-Leitung plant und verantwortet Raumkonzepte sowie zeitliche Abläufe für die pädagogische Arbeit.
3. Die Kita-Leitung gewährleistet die Umsetzung des jeweils gültigen Bildungsplans.
4. Die Kita-Leitung gewährleistet den Schutz vor Kindeswohlgefährdung.
5. Die Kita-Leitung verantwortet und organisiert das Qualitätsmanagement der Einrichtung.

Betriebsführung

6. Die Kita-Leitung stellt die Beachtung aller Rahmenbedingungen und Vorgaben sicher.
7. Die Kita-Leitung verantwortet den Einsatz der finanziellen, materiellen und räumlichen Ressourcen.
8. Die Kita-Leitung plant und organisiert Abläufe und Prozesse.
9. Die Kita-Leitung sorgt für die Besetzung der Plätze in der Einrichtung.
10. Die Kita-Leitung gestaltet das Gesundheitsmanagement der Einrichtung.
11. Die Kita-Leitung nutzt strategische Kommunikationswege für die Öffentlichkeitsarbeit.

Selbstmanagement: sich selbst führen

12. Die Kita-Leitung entwickelt kontinuierlich die eigene Expertise weiter.
13. Die Kita-Leitung entwickelt kontinuierlich das eigene Führungsprofil weiter.
14. Die Kita-Leitung klärt das eigene Aufgabenprofil mit dem Träger.
15. Die Kita-Leitung geht konstruktiv mit Anforderungen und Beanspruchungen um (Stress- und Krisenmanagement).
16. Die Kita-Leitung plant die eigene individuelle Laufbahn.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen

17. Die Kita-Leitung stellt eine adäquate personelle Ausstattung sicher.
18. Die Kita-Leitung plant den Personaleinsatz.
19. Die Kita-Leitung verantwortet die Teamentwicklung sowie die Personalentwicklung der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
20. Die Kita-Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
21. Die Kita-Leitung gestaltet den Anleitungsprozess von Praktikantinnen und Praktikanten.
22. Die Kita-Leitung führt Personalcontrolling durch.

Zusammenarbeit gestalten

23. Die Kita-Leitung führt das Team.
24. Die Kita-Leitung initiiert und begleitet die Zusammenarbeit mit den Eltern.
25. Die Kita-Leitung kooperiert mit dem Träger.
26. Die Kita-Leitung vernetzt die Einrichtung im Sozialraum.

Organisation entwickeln

27. Die Kita-Leitung entwickelt Visionen für die Einrichtung.
28. Die Kita-Leitung befördert die (Weiter-)Entwicklung einer Einrichtungsidentität und -kultur.
29. Die Kita-Leitung initiiert und moderiert Veränderungsprozesse in der Einrichtung (Change Management).

Quelle: WiFF/DJI 2014, S. 128f.

Die vorangestellte Übersicht der Handlungsanforderungen, die dem Kompetenzprofil (DJI/WiFF 2014, S. 130ff.) zugrunde liegen, zeigt die Komplexität der Aufgaben der Leitung (WiFF/DJI 2014, S. 128f.).

Das Kompetenzprofil trennt dabei konzeptionell unterschiedliche Kompetenzfacetten. In der Praxis geht es um das Zusammenspiel von fachlichen Kompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) sowie personalen Kompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenzen). Einen wichtigen Aspekt stellen dabei die Sozialkompetenzen der Leitungskräfte dar, die sich auch auf die Ebene der Teamzusammenarbeit und -motivation beziehen: So sollten Leitungsqualifizierungen nicht nur auf die Kompetenzentwicklung einzelner Personen ausgerichtet sein, sondern darauf, dass kompetente Leitungskräfte in Teams arbeiten und sich Qualität nur aus und in Absprache mit dem Team entwickelt. Dem entsprechend formulieren beispielsweise die Berliner Bildungsempfehlungen: „Ausgehend vom Prinzip der demokratischen Teilhabe wird das Handeln der Kita-Leitung bestimmt von einem respektvollen Miteinander, von Partizipation und Kooperation.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 172) In der Diskussion wird betont, dass es zukünftig wesentlich stärker als bislang um das kompetente, multiprofessionelle Team gehen müsse, „das den Kern guter pädagogischer Qualität bildet (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014b)“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 83). „Leitungskräfte können als Vorbild bei ihren Teams die Entwicklung der pädagogischen Praxis anstoßen und zur Selbstevaluation inspirieren“ (Strehmel/Overmann 2018, S. 122). Dabei geht es wesentlich darum, dem Team die Aneignung und Erprobung von Wissen und Transferprozessen in der Praxis zu ermöglichen.

Darüber hinaus wird diskutiert, dass Leitungskräfte „eine hohe Ambiguitätstoleranz sowie eine ausgeprägte Fähigkeit zum Selbst-Management und zur intensiven Selbstreflexion“ (Strehmel 2016b) benötigten. Auch im Anschluss einer erfolgreich absolvierten Qualifizierungsmaßnahme profitieren Leitungskräfte und damit die Einrichtungen von einer (regelmäßigen) Begleitung, z.B. in Form von Coaching, Unterstützung durch Fachberatung, durch Arbeitskreise o.ä. Obwohl es vielfältige Weiterbildungsangebote gibt, deren Qualität häufig nicht einschätzbar ist (Buschle/Gruber 2018), existieren einschlägige Möglichkeiten zur Qualifizierung für Leitungskräfte bislang kaum (Strehmel 2016a, S. 238). Das Gutachten des Aktionsrat Bildung (Verenigung der Bayerischen Wirtschaft 2012, S. 74f.) beschreibt als eine Maßnahme zur Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte, dass insbesondere für die Einrichtungsleitung eine auf Hochschulebene ausgebildete Fachkraft beschäftigt werden sollte, um die Weiterentwicklung der Einrichtungen und Teameffekte hinsichtlich der pädagogischen Arbeit zu begünstigen.

Die Qualifizierung für Leitungstätigkeiten auf Hochschulniveau sollte dieser Empfehlung nach vor allem folgende Aspekte berücksichtigen:

- Teambildungsaufgaben,
- pädagogische Führung,
- Supervision,
- Coaching,
- Anleitung,
- Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2012, S. 70).

Die Weiterentwicklung der Hochschulen als Bildungsorte wird auch aus der Hochschule herausgefordert, allerdings verbunden mit vielen offenen Fragen: Noch „unklar ist insbesondere die Entwicklung der Hochschulen zu Einrichtungen des lebenslangen Lernens (Iller 2014), die eine zentrale Institution für tertiäre berufliche und allgemeine Bildung werden könnten“ (Iller 2015, S. 177). Aktuell stellt mit der „klassischen“ Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher weiterhin die Fachschule für Sozialpädagogik die zentrale Qualifizierungsinstanz für eine Leitungsposition dar: Vier von fünf Führungskräften (81 Prozent) verfügten 2016 über eine einschlägige Fachschulausbildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 36). Bundesweit hatten im selben Jahr 16 Prozent der Führungskräfte einen einschlägigen akademischen Abschluss. Im Vergleich zum gesamten pädagogischen Personal (ohne Führungskräfte) sind Führungskräfte formal höher qualifiziert (ebd.). In der Personalentwicklungsstudie von Geiger und Lenz (im Erscheinen) geben mehr als zwei Drittel der befragten Einrichtungsleitungen an, eine Zusatzqualifikation absolviert zu haben (Beher 2018, S. 9).

Neben der formalen (akademischen) Qualifikation, steht ein „reflektiertes Kompetenzprofil als Leitung“ besonders im Fokus und damit verbunden die Unterstützung der Führungskräfte durch bspw. Coaching und ausdifferenzierte Weiterbildungsangebote, um den komplexen Aufgaben der Leitung und den Leitungsprofilen und -persönlichkeiten gerecht werden zu können (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 83).

In der Bilanz zeigt sich, dass Leitungen viele unterschiedliche Aufgaben und Rollenerwartungen zu erfüllen haben. Diese Position beinhaltet nicht nur die Übernahme der (pädagogischen) Gesamtverantwortung und die Übernahme von Führungsverantwortung, sondern auch die Weiterentwicklung der Einrichtungen im Hinblick auf vielfältige Herausforderungen. Ihre Aufgaben müssen Leitungen dabei „im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft, zwischen Ansprüchen der Politik, der Gesellschaft, der Träger, der Eltern, der Schule und nicht zuletzt dem Wohl des Kindes“ (Skoluda-Feldes 2014, S. 124) ausbalancieren bzw. gestalten. Dabei existieren viele unterschiedliche Konzepte, Teamzusammensetzungen und Profile, die es individuell zu entwickeln, zu gestalten und umzusetzen gilt. Der Diskurs um Spezialisierungen ist eine Antwort auf diese Vielfalt und die unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner Einrichtungen oder Sozialräume (Quartiere). Denn unterschiedliche Kitas und Teams erfordern immer auch unterschiedliche Aufgaben- und Leitungsprofile (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 83). Die Erwartun-

gen an die Arbeit mit Kindern in Tageseinrichtungen haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten fundamental gewandelt und erweitert (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011). Allerdings spielt in allen Verantwortungsbereichen der Leitung auch der Träger eine entscheidende Rolle, der die Gesamtverantwortung für die Einrichtungen innehat, auch indem er die Leitungsstellen besetzt. Mit Blick auf die aktuellen Strukturen und Bedarfe ist eine Schärfung der Leitungsprofile in fachlicher Hinsicht relevant, da die Einrichtungen nur so zu Bildungsorten für Kinder werden können. Im Zentrum steht dabei die (Steigerung der) Prozessqualität.

Zentrale Publikationen

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 10. München

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg im Breisgau

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

Strehmel, Petra (2016a): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Verlag Herder GmbH: Freiburg im Breisgau

Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München

Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. München

Praxisanleitung

4.

Der „Lernort Praxis“ im Fokus

Während der Erzieherausbildung stellt neben der Fachschule die Kindertageseinrichtung einen Lernort für das zukünftige pädagogische Personal dar. Da der weitaus größte Teil der frühpädagogischen Fachkräfte an Fachschulen bzw. -akademien ausgebildet wird, bezieht sich die hier erörterte Spezialisierung zur Praxisanleitung bzw. Mentorin am Lernort Praxis vor allem auf diese Ausbildungsform. Im Arbeitsfeld arbeiten darüber hinaus vor allem noch Kinderpflegerinnen und -pfleger, Sozialassistentinnen und Sozialassistenten sowie die hochschulisch ausgebildeten Sozial-, Heil- oder Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Auch diese Gruppen betrifft die Frage der angeleiteten Berufseinmündung bzw. Betreuung der Praxisphasen während ihrer Ausbildung. Offen ist damit der zu wählende Status dieser Spezialisierung: Stellt die neu konzipierte Praxisanleitung ein eigenes Berufsbild dar oder wird sie als eine ergänzende Qualifizierung der Gruppenfachkraft entworfen? Prinzipiell sind beide Modelle denkbar, etwa die akademisch qualifizierte Praxisanleitung, die ein Pendant zu den akademisch qualifizierten Fachschullehrkräften bildet. Realistischer bzw. realisierbarer scheint jedoch die Variante einer berufserfahrenen und speziell zur Praxisanleitung weiterqualifizierten Gruppenfachkraft. An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass die Konzeption von spezialisierten Funktionsstellen in der Kindertageseinrichtung ein schlüssiges Gesamtkonzept des Systems der Kindertagesbetreuung erfordert. Dieses Gesamtkonzept gemeinsam zu entwickeln und verbindlich einzuführen, wäre die Aufgabe aller für das Praxisfeld und die Ausbildung verantwortlichen Akteure.

Die Anleitung geschieht am „Lernort Praxis“, dessen Bedeutung von der Fachpolitik zunehmend erkannt wird. Gründe hierfür sind einerseits die Diskurse um die Qualität des Handelns bzw. die Professionalität der Fachkräfte und des Gesamtsystems, andererseits die Frage nach der Bindung der Fachkräfte sowie der Attraktivität des Arbeitsplatzes KiTa. In den aktuellen länderübergreifenden Beschlüssen nimmt der Lernort Praxis eine zentrale Stellung ein. Im Zwischenbericht „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ der AG Frühe Bildung erklären der Bund und die Länder: „Der Lernort Praxis stellt (...) ein unverzichtbares Element der Ausbildung der Fachkräfte dar. Ziel ist es Kindertageseinrichtungen als Lernorte zu stärken. Dazu benötigen die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, hier verstanden als Praxismentorinnen und Praxismentoren, eine entsprechende Qualifizierung sowie ausreichende Zeitkontingente für diese Tätigkeit. Spezifische Fortbildungen sollten daher verpflichtende Voraussetzung für die Praxisanleitung oder entsprechende Ausbildungsmodule sollen bereits Bestandteil der fachschulischen bzw. hochschulischen Ausbildung sein“ (vgl. BMFSFJ/JFMK 2016, S. 29f.). Der Stellenwert der Praxis im Ausbildungsgefüge wird bereits 2001 von den Kultusministerinnen und Kultusministern u.a. dadurch begründet, „dass veränderte Lebenswelten, Familienstrukturen und soziale Rahmenbedingungen sowie gesteigerte Erwartungen an Erziehung, Bildung und Betreuung die Arbeitsfelder (...) der Kinder- und Jugendhilfe entscheidend prägen und dass sich vor diesem Hintergrund auch die Anforderungen

an die Qualifikation der Fachkräfte mit neuer Dringlichkeit stellen. (...) Eine Ausbildung, die auf eine solche Berufspraxis vorbereiten soll, (...) muss (...) hinkommen zu einer Orientierung des Fächerkanons an Verwendungssituationen in der Berufspraxis; sie muss weg von (...) der Trennung zwischen schulischer Innenwelt und sozialem Umfeld und hinkommen zu einer Arbeit in situationsbezogenen Projekten, einem forschenden und entdeckenden Lernen in ganzheitlichen Zusammenhängen“ (vgl. JMK 2001⁸, S. 96). Auch das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ sieht die Praxis als eine wesentliche Komponente für die Professionalisierung der Fachkräfte (KMK 2011). Nach Ansicht des Aktionsrat Bildung sollte die Verknüpfung der Lernorte Praxis und Hoch- bzw. Fachschule „systematisch angelegt und curricular ausformuliert sein (vgl. Diskowski 2011) (...). Eine unterstützte Berufseinmündungsphase [ist] ebenfalls von Bedeutung, die als Bindeglied zwischen dem theoretisch Erlernten und der Praxis dienen kann. (...) [Voraussetzung ist] ein hinreichend mit personellen und zeitlichen Ressourcen ausgestattetes Mentoringsystem“ (vgl. vbw 2012, S. 59).

Der Diskurs um den Lernort Praxis bzw. die dort „anleitenden“ Fachkräfte berührt viele Ebenen des Systems, u.a. die fachpolitischen Vorgaben auf Bundes- und Länderebene, die fachlichen Diskurse rund um Kompetenzentwicklung der Fachkräfte bzw. die Entwicklung hoher pädagogischer Qualität, die Unterstützung durch die Träger, das Zusammenspiel der Ausbildungsorte auf Fach- und Hochschulebene. Im Folgenden können daher nur die wesentlichen Facetten des Themas beleuchtet werden.

Praxisanleiterinnen und -anleiter als entscheidende Akteurinnen und Akteure

Für die Gestaltung des Lernorts Praxis sind auf Seite der Praxiseinrichtung insbesondere die Praxisanleiterinnen und -anleiter⁹ verantwortlich. Sie kooperieren beispielsweise nicht nur mit der Fach- bzw. Hochschule und gestalten eine professionelle Arbeitsbeziehung zur Praktikantin bzw. zum Praktikanten, sondern dokumentieren auch deren Bildungsprozesse und binden das Team der Einrichtung in die Prozesse mit ein (vgl. WiFF/DJI 2014). Ein besonderes, wenngleich bislang nur unzureichend genutztes Potential der Verknüpfung von (fach- oder hoch-)schulischem Lernen und beruflichem Handeln bieten dualisierte bzw. praxisintegrierte Ausbildungsprogramme. In der aktuellen Diskussion wird der Aspekt der Teameinbindung als besondere Ressource hervorgehoben, da „das Team eine Lerngemeinschaft – einen Thinktank – dar[stellt], im Rahmen dessen Fachkräfte immer wieder fachliche und politische, ethische und kultursensible Begründungszusammenhänge ihrer Arbeit auf Stimmigkeit hinterfragen, reflektieren und neues Professionswissen für ihre Praxis generieren können“ (vgl. Ebert/König/Uihlein 2018, S. 2).

⁸ Im Beschluss wurden auch Qualitätsmerkmale für den Lernort Schule sowie den Lernort Praxis beschrieben (JMK 2001, S. 100ff.).

⁹ Der Begriff der Praxisanleiterin bzw. des Praxisanleiters bezeichnet die Person, die am Lernort Praxis die Praktikantinnen und Praktikanten bzw. Nachwuchskräfte betreut. Alternativ wird – bspw. im 2014 erschienenen Wegweiser Weiterbildung – von „Mentorin“ bzw. „Mentor“ oder von „Praxismentorin“ und „Praxismentor“ im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (BMFSFJ 2017) gesprochen.

Weil ihre Aufgaben vielseitig, anspruchsvoll und letztlich auch für das Arbeitsfeld qualitätsrelevant sind, stellt eine Spezialisierung bzw. Zusatzqualifizierung als Praxisanleitung einen wichtigen Qualitätsfaktor für die Weiterentwicklung der Frühen Bildung und eine Aufstiegsmöglichkeit für die Fachkräfte dar. Neben der individuellen Begleitung der jeweiligen Praktikantin bzw. des Praktikanten geht es daher übergeordnet auch um die Weiterentwicklung des frühpädagogischen Ausbildungssystems sowie der Praxis. Praxisanleitungen sind im Sinne dieses Ziels neben Leitungen entscheidende Personen, weil sie dazu beitragen (können), dass sich Ausbildungsstätten und Praxiseinrichtungen fachlich enger verzahnen, wenn sie sich über die jeweiligen Bedarfe, (pädagogischen) Qualitätsfragen oder Umsetzungskonzepte austauschen. Dabei steht sowohl die pädagogische Arbeit mit den Kindern als auch die Kompetenz- bzw. Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Fachkräfte im Mittelpunkt. Durch Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten (Anleitung, Auszubildende, Lehrkraft etc.) kann sukzessive ein Miteinander der Lernorte entstehen, das die Potentiale beider Seiten im Ausbildungsgefüge nutzt und sich gegenseitig befruchtet. In diesem Zusammenspiel können neue Impulse entwickelt, sowie Wege erprobt werden, die Handlungssicherheit und -kompetenzen der (zukünftigen) Fachkräfte zu steigern.

Zur Entwicklung frühpädagogischer Handlungssicherheit

In Bezug auf die anzuleitenden Fachkräfte bzw. Ergänzungskräfte ist vor allem deren Vorbereitung auf die Alltags- und Interaktionsgestaltung eine der zentralen Aufgaben des Lernorts Praxis. Dies ist mit dem Kern frühpädagogischer Arbeit begründet, der Erbringung einer personenbezogenen Dienstleistung (Baethge 2013), eine „interaktive Arbeit, die unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet ist“ (ebd., S. 112f.). Pädagogisches Handeln ist das situative (Mit-)Gestalten der jeweiligen individuellen Situationen (u.a. der Kinder) im Alltag. Ziel ist die Entfaltung einer hohen Prozessqualität, für deren Entwicklung sowohl fachliche als auch personale Kompetenzen seitens der Fachkräfte eine Voraussetzung darstellen. Die Frage nach der Entwicklung umfassender Handlungskompetenzen beschäftigt die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure seit einigen Jahren intensiv. Handlungssicherheit wird dabei in einem individuellen (Selbst-)Lernprozess entwickelt, der sowohl in formellen, informellen als auch non formalen Kontexten stattfindet (Leu 2014).

Im Jahr 2012 bescheinigte der Aktionsrat Bildung den aktuellen Ausbildungsstätten für das frühpädagogische Personal deutlichen Reformbedarf (vbw 2012). Mittlerweile wurden u.a. die Ausbildungskonzepte mit dem Ziel einer stärkeren Handlungsorientierung weiterentwickelt.¹⁰ Als Zwischenfazit betont Hammes-Di Bernardo (2014, S. 33), „wie innovativ dieses frühpädagogische Feld ist (...). In kaum einem anderen Handlungsfeld der Jugendhilfe ist so viel passiert wie im Bereich der Frühpädagogik“. Es werden auf Ebene der Fach- und Hochschulen unterschiedliche

¹⁰ „2012 wurde auf Basis des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils (KMK 2011) eine Entwurfsfassung für einen kompetenzorientierten länderübergreifenden Lehrplan (LOAG 2012) erarbeitet, an dem sich die länderspezifischen Lehrpläne in ihrer Ausgestaltung orientieren. Der Ausbildungspraxis wird damit sehr viel mehr Orientierung für einen handlungsorientierten Unterricht gegeben als in der Vergangenheit“ (vgl. König et al. 2018, S. 8).

Ansätze und Methoden erprobt, z.B. Fallarbeit (vgl. Göbel/Cloos 2014), Rollenspiele (vgl. Kolbe-Peythieu 2017), die Arbeit mit Dilemmasituationen¹¹, Reflexionsfragen (beispielsweise für die naturwissenschaftliche Bildung: Spiekermann/Reker 2018) oder ressourcenorientierte videogestützte Analysen des eigenen Handelns im Unterricht (Born-Rauchenecker et al. 2018). Die Ausrichtung an bzw. Berücksichtigung der individuellen Kompetenzen der (zukünftigen) Fachkräfte spielt eine immer stärkere Rolle in Aus- und Weiterbildung. Die Praxis wird dabei als entscheidende Größe angesehen, da eine professionelle Haltung als Orientierungspunkt für das Handeln bzw. „für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen (...) nicht nur durch die individuelle Biografie beeinflusst, sondern auch kollektiv-milieuspezifisch geprägt (Nentwig-Gesemann u. a. 2012)“ [wird] (vgl. Leu 2014, S. 32). Der Lernort Praxis hält diesbezüglich reale (Lern-)Erfahrungen bzw. -situationen bereit, die von allen Beteiligten unter Handlungsdruck bewältigt bzw. bestmöglich gestaltet werden müssen. „Auf diese Weise wird aktives und selbsterschließendes Lernen ermöglicht. (...) Praxiseinrichtungen entsprechen dem (...) Verständnis vom Lernen als einem unsystematischen, verwobenen und in der Tätigkeit zu entdeckenden Vorgang (...). [Hier] stehen die Lernenden mit großen Selbstbildungspotenzialen im Mittelpunkt – und nicht als Objekt von Bildungsmaßnahmen“ (vgl. Flämig/Spiekermann 2015, S. 128). Als zentraler Aspekt für die Entwicklung von Handlungssicherheit bzw. Professionalität wird die Reflexion der (Praxis-)Erfahrungen gesehen (vgl. Thon 2017). „Erst in der handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen dokumentiert sich der Grad professioneller Kompetenz (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 10). Die angesprochene zu erwerbende bzw. weiterzuentwickelnde Kompetenz bezieht sich dabei auf einen Tätigkeitsbereich, der „sich durch eine geringe Standardisierung, ‚Routinisierbarkeit‘ und durch eine begrenzte Planbarkeit [auszeichnet]. Seine Merkmale sind vielmehr Vielschichtigkeit, Komplexität, Gleichzeitigkeit, Paradoxien (Combe/Helsper 1999) und Ungewissheit (Rabe-Kleberg 1999)“ (vgl. Flämig/Spiekermann 2015, S. 127). „Im Unterschied zu einer produktorientierten Arbeit sind frühpädagogische Arbeitssituationen (...) von externer Seite nur begrenzt standardisierbar. Das setzt ein hohes Maß an Selbstorganisation und Selbstreflexivität sowie ein berufliches Identitätsbewusstsein bei den Akteuren voraus“ (vgl. Ebert/König/Uihlein 2018, S. 11). Es geht in der Summe um einen Persönlichkeitsentwicklungsprozess, der sowohl hohe fachliche als auch personale Kompetenzen miteinschließt. Befunde zeigen, dass „eher die fachlich einschlägigen Wissens- und Kompetenzmerkmale pädagogischer Akteure (...) und mithin weniger das Ausbildungsniveau an sich (...) einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität haben (Early et al. 2007)“ (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 42). Dennoch ist ein „adäquates Ausbildungsniveau (...) notwendig, um die anspruchsvollen fachlichen Aufgaben, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert sind, verstehen und bewältigen zu können und die pädagogische Qualität im Team kontinuierlich weiter zu entwickeln. Die hierfür benötigten Kompetenzen erwerben pädagogische Fachkräfte jedoch nicht allein im Rahmen ihrer Erstausbildung. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen spielen hier ebenso eine Rolle wie Erfahrungen und Handlungswissen, das in der Alltagspraxis

¹¹ „Dilemma-Situationen, wie sie sich im pädagogischen Alltag zwangsläufig immer wieder ergeben, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, die nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutinen bewältigt werden können. Sie sind mit emotionaler Belastung, Stress oder starken Gefühlen verbunden“ (vgl. DJI/WIFF 2014, S. 134).

im Kontakt mit Kindern, Eltern und den Teamkolleginnen und -kollegen ausgebildet wird“ (ebd., S. 41). Im aktuellen Diskurs gibt es daher eine hohe Übereinstimmung, dass Praxiserfahrungen eine wichtige Komponente für die Kompetenzentwicklung darstellen, wenn sie qualitativ begleitet und das Handeln bspw. bewusst reflektiert wird. In diesem Zusammenhang sind allerdings noch zahlreiche Fragen offen, bspw. hinsichtlich der Qualität der Ausbildungen, des dort tätigen Lehrpersonals, oder Ausbildungskonzepten der Praxis, um Standards zu gewährleisten. Unstrittig ist die Beobachtung, dass die Praxis derzeit unter meist ungenügenden Rahmenbedingungen zu arbeiten hat, was bspw. die Zeit für „mittelbare“ pädagogische Arbeit betrifft. Dies betrifft auch die Praxisanleiterinnen und -anleiter.

Aktuelle Entwicklungen im Ausbildungsfeld

In der frühpädagogischen Ausbildung engagierten sich 2012 immerhin ein Drittel der Einrichtungen und begleiteten angehende Erzieherinnen und Erzieher im Berufspraktikum oder Studierende der Sozialpädagogik oder Sozialen Arbeit in ihrem Anerkennungsjahr (Peucker/Pluto/van Santen 2017). Hat sich dieser Wert aufgrund veränderter Ausbildungskonzepte nicht verringert, sind ca. 17.000 Einrichtungen in die Ausbildung des Fachkräftenachwuchses involviert. Obwohl Bewegung ins (Ausbildungs-)Feld kommt, u.a. durch neue Ausbildungsformate und die inzwischen etablierten Studiengänge der Kindheitspädagogik (Gessler/Hanssen/Peucker 2018), „sind die Ausbildungsgänge und Berufsabschlüsse der pädagogischen Fachkräfte in Deutschland weitaus homogener als anderswo“ (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 42). Das zeigt auch die Tatsache, dass die große Mehrzahl der Beschäftigten nach wie vor über einen staatlich anerkannten fachschulischen Abschluss zur Erzieherin bzw. zum Erzieher verfügt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). In der Praxis zeigen sich neben den traditionellen Fach- und Berufsfachschul-Teams dennoch mittlerweile auch „akademisch erweiterte Belegschaften“, d.h. Teams, in denen mindestens eine Akademikerin bzw. ein Akademiker beschäftigt ist. 2016 lag ihr Anteil immerhin bei 37 Prozent, was rund 20.400 Teams entspricht, etwa dem gleichen Umfang wie die traditionellen Fach- und Berufsfachschul-Teams (ebd., S. 68).

In den Bundesländern existiert inzwischen eine Vielfalt an Ausbildungswegen in die Frühe Bildung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 118ff.). Auf Fachschulebene sind integrierte Modelle entstanden, die theoretische Anteile und kürzere Praxisphasen miteinander verzahnen. So gibt es bspw. seit 2012/13 u.a. in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die sog. praxisintegrierte Ausbildung (PiA), die angehende Fachkräfte während der Ausbildungszeit vergütet (Peucker/Pluto/van Santen 2017). Dieses Modell stößt auf große Nachfrage und wird aktuell in weiteren Bundesländern erprobt bzw. adaptiert (vgl. Deiss-Niethammer 2017). In Bezug auf die Begleitung und Anleitung der Schülerinnen und Schüler weisen beispielsweise König, Kratz und Stadler (2018, S. 261) darauf hin, dass dieses Ausbildungsmodell nur dann ein Gewinn für die Professionalisierung sein kann, „wenn es nicht nur auf Erfahrungswissen setzt, sondern Möglichkeiten eröffnet, dieses mit Mentorinnen auch zu reflektieren“. Für das Ausbildungsmodell der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher wird in der Studie von Kratz und Stadler (2015) auf die Bedeutung von entsprechenden Rahmenbedingungen am Lernort Praxis hingewiesen. Demnach gaben mehr als 20 Prozent der

Schülerinnen und Schüler in der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung an, dass sie keine Praxisanleitung haben, die sie in den Praxisphasen begleitet (vgl. ebd., S. 65f.).

Rahmenbedingungen für die KiTa als Lernort

Im Sinne der Weiterentwicklung frühpädagogischer Kompetenzen sollten sich Kindertageseinrichtungen – von allen Beteiligten – als Lernorte begreifen. Für dieses Ziel ist u.a. die Verknüpfung der verschiedenen Bildungsbereiche wie Frühe Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, sowie Hochschule relevant (vgl. Bund-Länder-Kommission 2004). Hürden stellen die aktuellen Rahmenbedingungen dar, da die Praxis in der Regel nicht für ihre Ausbildungstätigkeiten bzw. ihren Wert als Lernort ausgestattet wird, was bspw. zeitliche, finanzielle oder personelle Budgets betrifft. Auch verfügen die Einrichtungen in der Mehrzahl „nicht über ein Ausbildungskonzept, das die Gründe, Ziele und Vorgehensweise der jeweiligen einrichtungsspezifischen Ausbildungsarbeit verdeutlicht“ (Flämig/Spiekermann 2015, S. 130). Befragte Fachkräfte wünschen sich allerdings „einen zeitlich und inhaltlich intensiveren Austausch über ‘grundlegende’ pädagogische Fragen – hier dokumentiert sich, dass ihnen durchaus bewusst ist, dass die Reflexion im Team genuin zur Ausbildung und Absicherung von Professionalität gehört. So geht es ihnen nicht nur um ein Mehr an Zeit für (organisatorische) Absprachen im Team, sondern vielmehr um eine andere Qualität, nämlich die eines eher fachlich ausgerichteten Austauschs, der (...) die Bearbeitung grundsätzlicher pädagogischer Fragen zulässt“ so ein Studienergebnis von Viernickel et al. (2013, S. 64). Daher mangelt es in Bezug auf die fehlende Erarbeitung von Konzepten nicht etwa an der Motivation der Fachkräfte, sondern vor allem an zeitlichen Ressourcen.

Verantwortung der Träger

Im Diskurs wird neben den Aufgaben von Praxisanleitungen auch die Rolle der Träger betont: „Da sich bei einem weiterhin zu erwartenden hohen Personalbedarf der Trend in Richtung wachsender Teams fortsetzen wird, sind insbesondere die Kita-Träger in ihrer Verantwortung für die trägereigenen Einrichtungen gefordert, differenzierte Einarbeitungs-, Personalentwicklungs- und Teamkonzepte zu entwickeln“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 67). Prinz, Teuscher und Wünsche (2014, S. 46) beschreiben die Verantwortung der Einrichtungsträger so: „Die Ausbildungssituation zukünftiger pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen spielt (...) nicht erst vor dem Hintergrund des aktuell bestehenden Fachkräftemangels eine zentrale Rolle. Als wichtiger Aspekt der Personalentwicklung bejahen Träger mit der Übernahme von Ausbildungsverantwortung die Kompetenz des Lernorts Praxis und erhalten gleichzeitig die Möglichkeit, einen wesentlichen Teil der frühpädagogischen Qualifikationsprozesse mitzugestalten und gegebenenfalls an ihren Bedürfnissen auszurichten. Kindertageseinrichtungen verstehen sich selbst noch zu wenig als Ausbildungsorte mit den damit assoziierten Aufgaben, Herausforderungen und Möglichkeiten. Eine diesbezügliche Weiterentwicklung muss von den Trägern der Einrichtungen (...) gewollt und gesteuert werden. Einmal mehr wird deutlich, dass die Gestaltung von Mentorings nicht alleine Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren sein kann, sondern eingebunden sein muss in ein Ausbildungskonzept der jeweiligen Einrichtung.“

Aufgaben von Praxisanleitungen

Die Anleitung von bzw. die Begleitung und Zusammenarbeit der Praxis mit angehenden Fachkräften wird als eine „besondere Aufgabe und eine pädagogisch-professionelle Tätigkeit, die im Rahmen von Fort- und Weiterbildung erlernt und strukturell durch den Träger abgesichert werden muss“ (Flämig/Spiekermann 2015, S. 137) beschrieben. Eine Studie der WiFF konnte diesen Anspruch untermauern und deutlich zeigen, dass anleitende Fachkräfte von entsprechenden Fort- und Weiterbildungen profitieren, da sie ihre Handlungssicherheit stärken (vgl. Beher/Walter 2012). Die diesbezüglichen Regularien der Länder sind heterogen, allerdings scheint die Notwendigkeit einer Qualifizierung¹² anzukommen, wenn auch noch nicht systematisch und einheitlich. In zwölf Ländern werden „weitere Qualifikationsanforderungen an die Mentorin und den Mentor in Form von Berufserfahrung oder einer entsprechenden Fortbildung zur Praxisanleitung“ gestellt (vgl. König et al. 2018, S. 47). Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen fordern beispielsweise einen Nachweis über entsprechende Kompetenzen einer qualifizierten Praxisanleitung. Hamburg und Schleswig-Holstein führen an, dass eine absolvierte Fortbildung zur Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten wünschenswert ist (ebd., S. 47f.).

Eine qualifizierte Spezialisierung zur Praxisanleitung würde eine wichtige (Qualitäts-)Lücke im Ausbildungssystem schließen, denn „das Mentoring von Nachwuchskräften wird als eine komplexe, anspruchsvolle Aufgabe beschrieben, die stets als eine Gesamtaufgabe des Teams zu begreifen ist. Schlüsselpersonen sind die bereits erwähnten Mentorinnen und Mentoren, aber auch die Leitungskräfte, die koordinierend tätig sind (Auböck 2009; Strätz 1996) und den Prozess nach innen und nach außen steuern“ (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014, S. 46). Allerdings stand der Personenkreis der Praxisanleitungen genauso wie der Lernort Praxis bisher im Schatten des Lernorts Schule, der für die fachtheoretische als auch fachpraktische Ausbildung administrativ zuständig ist.

Im 2014 veröffentlichten Kompetenzprofil der WiFF wurden die Aufgaben von Praxisanleitungen anhand von Handlungsanforderungen spezifiziert (vgl. Abb. 1). Diese acht Handlungsanforderungen wurden im Kompetenzprofil anhand umfangreicher fachlicher als auch personaler Kompetenzen ausdifferenziert (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 126-143) und so als Zielmarken für die Aus- und Weiterbildung definiert. Zur bereits angesprochenen Trägerverantwortung bzw. der Notwendigkeit unterstützender Rahmenbedingungen heißt es im Wegweiser Weiterbildung: „Der Träger bzw. die Einrichtung sollte Mindeststandards für die Durchführung und Begleitung der Praktika entwickeln sowie Qualitätsmaßnahmen installieren, die vor allem die Konzeptqualität der Einrichtung deutlich markieren. Unabdingbar sind auch die Zusammenarbeit bzw. der Dialog zwischen den Trägern der Kindertageseinrichtungen und den Verantwortungsträgern der Schulen und Hochschulen, um die Ausbildungsaufgaben des Lernorts Praxis klar zu definieren, die Praxis curricular einzubinden und die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen (Zeit, Raum, Qualifizierung). Erst unter diesen Voraussetzungen kann die Praxiseinrichtung den Ausbildungsauftrag erfüllen. (...) [Ansonsten] bleibt das Kompetenzprofil

¹² Zum Beispiel in Rheinland-Pfalz die Weiterbildung zur Praxisanleiterin und zum Praxisanleiter (<https://kita.rlp.de/de/fachkraefte/praxisanleitung/>, 12.02.2019) oder in Sachsen die Praxisanleiterfortbildung (https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17305?redirect_successor_allowed=1#ef, 12.02.2019).

im Bereich des Wünschenswerten und ein schwer zu erfüllender Anforderungskatalog für die Fachkräfte“ (ebd., S. 123).

Abb. 1: Handlungsanforderungen und Kompetenzen von Mentorinnen im Überblick

- Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule
 - Einbindung des Teams
 - Planung des Mentorings
 - Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten
 - Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten
 - Reflexion im Rahmen des Mentorings
 - Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten
 - Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung
- Quelle: DJI/WiFF 2014, S. 125

Abb. 2: Die Module des Weiterbildungscurriculums „Den Lernort Praxis entwickeln“ und ihre Inhalte im Überblick

Modul 1: Organisationsentwicklung

- das Setting Lernort Praxis – Vision und Handlungsfelder
- Rolle, Rollenselbstverständnis, Aufgabenteilung der Akteure am Lernort Praxis
- Gestaltung des Transfers der Inhalte in die Teams
- Qualitätsentwicklung – Von der Selbsteinschätzung zur Veränderung am Lernort Praxis
- Qualitätssicherung am Lernort Praxis: die Ausbildungskonzeption
- diversitätsbewusste Öffentlichkeitsarbeit
- Evaluation der praktischen Ausbildungsphase

Modul 2: Gestaltung der Praxisanleitung

- Erwerb professioneller Handlungskompetenz als Ziel in der Ausbildung /im Studium
- Praxisanleitung konkret - Bewerbungs- und Auswahlverfahren
- Praxisanleitung konkret - Erstgespräch und Einarbeitung angehender (früh-)pädagogischer Fachkräfte
- Praxisanleitung konkret - systematische Planung der Praxisphase (Lernsituationen, individueller Ausbildungsplan, Dokumentation)
- Praxisanleitung konkret - Begleitung der Praxisphase (Beobachtung, Anleitungs- und Reflexionsgespräch)
- Kollegiale Beratung im Rahmen der Praxisanleitung

- Konfliktmanagement /Konfliktgespräche
- Praxisanleitung konkret – Bewertung und Beurteilung
- Praxisanleitung konkret - Abschluss der Praxisphase

Modul 3: Kooperation und Vernetzung mit dem Lernort Schule

- Ausbildung pädagogischer Fachkräfte - gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (KMK /JFMK 2010) und länderübergreifender Lehrplan Erzieherin /Erzieher (Entwurf 2012) sowie der jeweilige bundeslandspezifische Lehrplan
- Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis
- Lernortkooperation - Analyse von Kooperationen; Bedeutung und Funktion von Kooperationsvereinbarungen; Kooperationsformen innerhalb der Praxisbegleitung und über die Praxisphase hinaus
- Lernortkooperation – Analyse des eigenen Netzwerks und Zukunftsperspektiven

Modul 4: Gender und Diversity

- Thematischer Einstieg „Gender und Diversity“
- Zwischen Differenzfixiertheit und Differenzblindheit
- Willkommens- und Anerkennungskultur
- Gender und Diversity in der Alltagspraxis

Quelle: Tietze et al. 2016, S. 5f.

Von 2013 bis 2016 wurde das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (BMFSFJ 2017) in den sieben Bundesländern Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein durchgeführt. Die 76 Projekte konnten aus folgenden drei inhaltlichen Schwerpunkten wählen:

- Qualifizierung im Bereich Praxisanleitung und Anleitungskonzeptionen
- Verstärkung der Kooperation der Lernorte
- Erschließung und Bindung bisher unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte (ebd., S. 4).

Mit der Förderung wurde in allen Projekten jeweils eine zusätzliche halbe Fachkraftstelle der Anleitung finanziert. Die beteiligten Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie die Leitungen wurden in regionalen Arbeitskreistreffen qualifiziert und begleitet (vgl. BMFSFJ 2017). Dazu wurde u.a. ein Weiterbildungscurriculum mit vier Modulen¹³ (vgl. Tietze et al. 2016) erarbeitet (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus wurden zentrale Erkenntnisse aus dem Bundesprogramm in einem Impulspapier¹⁴ veröffentlicht.

¹³ Siehe auch <https://www.paedquis.de/index.php/qualifizierung-qualitaetsentwicklung/qualifizierung-praxisanleiterinnen>, 12.02.2019.

¹⁴ Das Impulspapier des Fachbeirats „Lernort Praxis“ ist online abrufbar unter <http://www.fruehe-chancen.de/impulspapier>, 12.02.2019.

Fazit

Die Frage nach einer Spezialisierung für Praxisanleitungen ist, wie angerissen, mit vielen Aspekten verwoben, bspw. Fragen nach Praxis- und Ausbildungsqualität sowie den Rahmenbedingungen des „Lernorts Praxis“. Die Anleiterinnen und Anleiter sind zwar zentrale Personen, weil sie u.a. die konstanten Ansprechpartnerinnen und -partner für die Praktikantinnen und Praktikanten darstellen und die Schnittstellenarbeit (mit-)gestalten. Ihr Potential kann sich allerdings erst in Zusammenarbeit mit den weiteren Beteiligten entfalten, u.a. Leitung und Team der Einrichtung sowie den Beteiligten der Schule/Hochschule (vgl. Ebert/König/Uihelein 2018). Die erfolgreiche Zusammenarbeit ist dabei u.a. auch von der professionellen Haltung der Beteiligten bzw. der (Lern-)Kultur und (Lern-)Atmosphäre (in Schule und Praxis) abhängig: „Im Sinne eines Mediationsprozesses sind Mentorings deshalb als Angebote zu verstehen, die die Möglichkeit einer Verhaltensänderung bzw. -reflexion enthalten. Diesen Prozess beeinflussen die individuellen Voraussetzungen der Praktikantinnen und Praktikanten (z.B. Vorkenntnisse, subjektive Theorien) und weitere kontextuelle Faktoren, wie das Lernklima der Kindertageseinrichtung und die Atmosphäre im Team“ (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014, S. 49). Zentrales Kriterium für die Ausrichtung der Arbeit bleibt dabei das Wohlbefinden der Kinder als gesetzlich verankerter Auftrag (siehe Einleitung). Es besteht aktuell noch Handlungsbedarf bezüglich der (Aus-)Differenzierung der Aufgaben- und Berufsprofile der Erzieherinnen und Erzieher und Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, die derzeit teils ungeklärt sind (vgl. ebd.). „Es bedarf vor allem transparenter Vorgaben, ‘wer vor Ort mit welcher Qualifikation für welche Aufgaben (...) in den Einrichtungen beschäftigt werden soll‘ (Ebert 2013, S. 230)“ (ebd., S. 17).

Die Gestaltung einer anregungsreichen, sich wandelnden und den Interessen der Kinder entsprechenden „Lernwelt“ stellt letztlich eine der wesentlichen Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte dar. Kitateams und alle Akteurinnen und Akteure müssen begreifen, dass es sich trotz unterschiedlicher „Zielgruppen“ nicht um zwei unterschiedliche Lernwelten (z.B. der Kinder und der zukünftigen Fachkräfte) handeln sollte, sondern um einen lebendigen Bildungsort KiTa, der Impulse für die unterschiedlichsten Beteiligten vorhält, die Vielfalt aller willkommen heißt, offene Kommunikation zulässt und pflegt und sich stetig weiterentwickelt. Ein solcher Ort – in Deutschland gibt es aktuell über 55.000 Einrichtungen – würde vielfältige Synergien entstehen lassen. Denn dazu wäre ein System zu entwickeln, das sowohl die Praxis und Teams als auch die Schnittstellen (z.B. Praxisanleitung, Leitungen oder Fachberatung) sowie das Aus- und Weiterbildungssystem miteinander verzahnt und sich u.a. durch (Bildungs-)Kooperationen weiter professionalisiert.

Zentrale Publikationen:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Bundesprogramm „Lernort Praxis“. Abschlussbericht. Berlin.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München.

Ebert, Sigrid/König, Anke/Uihlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1, München.

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) Lason, Andrea/Boekhoff, Jannes/Lambertz, Martina/Cremers, Michael/Krabel, Jens (2016): Den Lernort Praxis entwickeln. Ein Weiterbildungscurriculum.

Fachkraft für sprachliche Bildung

Frühe sprachliche Bildung

Die Begriffe „Sprachliche Bildung“ bzw. „Sprachförderung“ sind in der Frühpädagogik in aller Munde. Sprachliche Bildung nimmt eine zentrale Rolle in der pädagogischen Praxis und im bildungspolitischen Diskurs¹⁵ ein. Das zeigt auch das Repertoire an Projektaktivitäten, (Bundes)Programmen¹⁶ und Weiterbildungsangeboten mit dem Ziel, Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu fördern und die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte zu stärken. Auch der „Gemeinsame(r) Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ weist darauf hin, dass „die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen (...) zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule [sind], deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein“ (vgl. JMK/KMK 2004, S. 9).

Sprachliche Fähigkeiten stellen entscheidende Schlüsselkompetenzen für die Teilhabe am sozialen Leben sowie für gelingende Bildungsbiographien dar. Die verschiedenen Bestandteile von Sprache (z.B. Phonetik, Semantik) „sind die Fäden, aus denen das Netz der zwischenmenschlichen Kommunikation geknüpft wird. (...) Im Hier und Jetzt eines Kindes fungiert Sprache vor allem als ein Regulations- und Verständigungs- sowie ein Deutungs- und Ordnungsmedium im Hinblick auf sinnliche Erfahrungen, symbolisch vermittelte Eindrücke, inneres Erleben und umweltbezogenes Verhalten bzw. Handeln“ (vgl. Schneider 2013, S. 260). Sprache ist für den Menschen zentral für seine Identitätsbildung (DJI/WiFF 2016, S. 5). Sprachliche Bildung und Förderung soll daher zu mehr Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit führen und dazu beitragen, möglichst früh Sprachentwicklungsstörungen zu erkennen (Friederich 2011, S. 18). „Ein sensibles Eingehen der pädagogischen Fachkraft auf die Sprach(en)aneignung der ihr anvertrauten Kinder kann diese nicht nur positiv beeinflussen, sondern gilt generell als wichtiger Gradmesser für die pädagogische Qualität ihres Handelns“ (vgl. DJI/WiFF 2016, S. 5), denn Sprache ist ein entscheidendes Element der Prozessqualität. Der positive Zusammenhang zwischen dem Anregungs- und Förderpotenzial frühpädagogischer Einrichtungen und der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen konnte mehrfach nachgewiesen werden (Kuger/Kluczniok 2008).

Die Bildungspläne und Bildungsprogramme der Bundesländer erkennen die Bedeutung von frühen sprachbildenden und sprachförderlichen Angeboten an und legen dabei den Fokus auf eine ganzheitliche Unterstützung der Sprachentwicklung aller

¹⁵ „Die Ergebnisse internationaler Bildungsstudien wie PISA und IGLU hatten auf die besondere Bedeutung von sprachlichen Fähigkeiten für den späteren Bildungserfolg hingewiesen“ (vgl. Friederich 2011, S. 18).

¹⁶ Z.B. Bundesprogramm „Sprach-Kitas, Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (BMFSFJ) (<https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>) nachfolgend zum Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011-2015); „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) (BMBF/BMFSFJ/KMK/JFMK) (<http://www.biss-sprachbildung.de/>).

Kinder im Alltag. In ihrer Vorgehensweise sind jedoch Unterschiede auszumachen, u.a. hinsichtlich der Aspekte Sprachstandserhebung, additive Sprachfördermaßnahmen und Sprachentwicklungsbegleitung in den Kindertageseinrichtungen (Friederich 2011, S. 18). Es geht also einerseits um die sprachliche Bildung bzw. die Unterstützung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen eines jeden Kindes sowie die gezielte Förderung gemäß individueller Förderbedarfe. Die Sprachstandfeststellung hat zum Ziel, anhand von Beobachtungs- oder Screeningverfahren Auffälligkeiten hinsichtlich des Sprachverhaltens zu identifizieren und spezifische Fördermaßnahmen bereitzustellen (Schneider 2013, S. 261). Dabei unterscheiden sich sowohl die Methoden als auch die Rahmenbedingungen zur Sprachstandserhebung¹⁷ in den Bundesländern. Ebenso heterogen sind die Unterstützungsansätze bzw. die Angebote zusätzlicher Sprachförderung. Als additive Sprachfördermaßnahmen werden beispielsweise Programme oder Sprachförderkurse, die außerhalb oder in Kooperation mit der Einrichtung durchgeführt werden, bereitgestellt (Friederich 2011, S. 19). „In Evaluationen zu Sprachförderprogrammen hat sich [allerdings] gezeigt, dass additive Sprachförderprogramme kaum die erwarteten Effekte erzielen und zu meist nur in einem eng gesteckten Rahmen wirksam sind (Lisker 2011)“ (vgl. DJI/WiFF 2016, S. 30)¹⁸. „Auch wenn der Einsatz solcher [Sprachförder-]Programme aufgrund der wenig überzeugenden Evaluationsergebnisse deutlich nachgelassen hat (Kammermeyer/Roux2013), sind diese immer noch Bestandteil von Landesverordnungen sowie Alltag in den Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016)“ (DJI/WiFF 2016, S. 40).

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Da sich Qualität in Kindertageseinrichtungen vor allem durch die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte im Alltag zeigt bzw. entwickelt, ist inzwischen allgemein anerkannt, dass „eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung eine gute sprachliche Lernumwelt in der Kita für alle Kinder ermöglicht“ (DJI/WiFF 2016, S. 30). Aus diesem Grund fördern manche Kindertageseinrichtungen Kinder ausschließlich im integrierten pädagogischen Alltag. Die Verfahren für alltagsintegrierte (immersive) Sprachbildung beziehen sich auf alle Kinder und begleiten die sprachliche Entwicklung des Kindes kontinuierlich. Bei der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sind „(Rahmen-)Konzepte und Handreichungen (...) allgemeiner formuliert, bieten Anregungen für die Umsetzung sprach- und bildungsbezogener Aktivitäten im Alltag und betonen grundsätzliche Prinzipien und Sprachlehrstrategien zur Schaffung einer sprachanregenden Lernumgebung“ (Lengyel 2017, S. 276). Sie ist nicht als Gegensatz zu einer gezielten additiven Sprachförderung zu verstehen, sondern kann ggf. parallel die Sprachentwicklung unterstützen. Sprachförderung erfordert sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse und eine professionelle Handlungskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte. Sie ist ganzheitlich orientiert und in die alltägliche Bildungsarbeit integriert. Frühpädagogische Fachkräfte identifizieren dabei sprachförderliche Alltagssituationen und verhalten sich in allen Situationen gegenüber allen

¹⁷ „Die Debatte über Verfahren zur Sprachstandserhebung wird kontrovers geführt, und differenzierte Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Programmen, Verfahren und Weiterbildungen erweitern den Blick“ (vgl. DJI/WiFF 2016, S. 5).

¹⁸ Eine zusammenfassende Übersicht zu empirischen Befunden von Sprachförderkonzepten geben beispielsweise Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 98f.).

Kindern sprachfördernd. „Zudem kann in einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung flexibel auf die sprachliche Heterogenität der Gruppe durch Individualisierung reagiert werden. In diesem Sinne ist eine sprachliche Bildung, die alle Kinder der Einrichtung mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen und mit ihren Bedürfnissen und Interessen anspricht und unterstützt, eine Inklusiv Sprachliche Bildung“ (DJI/WiFF 2016, S. 30). Inklusion und Sprachbildung gelten heute als wichtige pädagogische Querschnittsthemen, die für pädagogische Fachkräfte handlungsleitend sind (König/Friederich 2014, S. 11). Daher stellen fundierte (Basis-)Kompetenzen für inklusive sprachliche Bildung auch wichtige Schlüsselkompetenzen aller frühpädagogischer Fachkräfte dar. Auch mit der zunehmenden Bedeutung des Themenbereichs Mehrsprachigkeit¹⁹ hat die alltagsintegrierte sprachliche Bildung an Bedeutung gewonnen (DJI/WiFF 2016, S. 5). In vielen Bundesländern werden zusätzliche Programme oder Instrumente eingesetzt, um Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und Kinder mit sprachlichen Defiziten verstärkt zu unterstützen (Viernickel et al. 2013, 106).

Die dargestellten Erwartungen an und das Konzept von „Sprachliche(r) Bildung“ sind vielschichtig und zeigen eine Dynamik auf verschiedenen Ebenen. „Die Abgrenzung und das Verständnis der Begrifflichkeiten sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie sowie damit verbundenen Verantwortungen und Handlungskonsequenzen im pädagogischen Alltag stellen eine wichtige Grundlage für die Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung in den Einrichtungen dar“ (Girlich/Steinmetzer 2014, S. 93; vgl. auch Sallat/Hofbauer/Jurleta 2017²⁰). Damit verbunden sind Fragen rund um mögliche und erforderliche Aufgaben spezialisierter Fachkräfte als „Fachkräfte für Sprache“ und deren Qualifizierung bzw. Kompetenzentwicklung.

Aufgabenbereiche und Kompetenzprofile für sprachliche Bildung

„Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt. Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (literacy)“ (vgl. JMK/KMK 2004, S. 4). In der alltagsintegrierten Sprachbildung geht es darum, „Verbindungen herzustellen zwischen den kindlichen Entwicklungsbereichen (motorische, sensorische, soziale, kognitive, emotionale Entwicklung) und den Bildungsbereichen der Kita“ (vgl. Lengyel 2017, S. 274). Sie ist somit querschnittlich und ganzheitlich angelegt. Ziel ist eine ganzheitliche Förderung (JMK/KMK 2004, S. 3) und die Unterstützung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Kinder durch komplexe, sprachanregende Umgebungen und kindzentrierte Interaktionen.

¹⁹ Siehe auch die Ausführungen in Kapitel „Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit“ in diesem Dokument.

²⁰ Differenzierung der sprachlichen Präventionsmaßnahmen (primär, sekundär, tertiär)

Grundsätzlich ergeben sich für pädagogische Fachkräfte zwei Aufgabenbereiche, die alltagsbasierte und alltagsintegrierte Sprachbildung sowie die systematische, methodenbasierte Sprachförderung (Viernickel et al. 2013, S. 106). Beide Ebenen sind dabei miteinander zu verbinden, d.h. „zusätzliche“ Angebote der Sprachförderung (für ausgewählte Kinder) sind ebenfalls am (kindlichen) Alltag, ihren aktuellen Bedürfnissen und Erfordernissen auszurichten (siehe Einleitung).

Im Forschungsbericht „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al. 2013, S. 125) wird deutlich, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung von allen Fachkräften als wichtige pädagogische Aufgabe anerkannt wird. Nach deren Einschätzung werden die formulierten Anforderungen aus den Bildungsprogrammen von der großen Mehrheit der Fachkräfte und Teams eingelöst. Es fällt jedoch auf, dass insbesondere „klassische“ Ansätze und Methoden zur alltagsintegrierten Sprachförderung zum Einsatz kommen (z.B. Vorlesen, Singen, Gesprächsrunden), im Gegensatz zu neueren und dialogischen Ansätzen (z.B. Erzählwerksatt, Philosophieren mit Kindern), in denen das Kind als Akteur im Mittelpunkt steht. Darüber hinaus konnte die Untersuchung nur selten Hinweise auf bewusste und reflektierte Formen der lebensweltbezogenen Sprachbildung zeigen. „Allerdings können die Fachkräfte alles, was sie im pädagogischen Alltag sprachlich tun, als ‚sprachförderlich‘ rahmen; sie erleben deshalb die professionellen Anforderungen in diesem Bereich im Alltag als weniger belastend und ‚dilemmatisch‘ als das für (...) [andere Bereiche] der Fall ist“ (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 106). Hinsichtlich der Umsetzung einer systematischen, methodenbasierten (zusätzlichen) Sprachförderung weisen die Fachkräfte auf ihre „unzureichende Praktikabilität im Alltag unter den gegebenen, vor allem zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen (Umsetzungsdilemma)“ hin (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 125). Die frühpädagogischen Fachkräfte sehen also nicht die Methoden an sich kritisch, sondern ihre Umsetzung durch fehlende Ressourcen gefährdet. Im Folgenden werden ausgewählte Kompetenzprofile²¹ für den Bereich „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ dargestellt.

Als für die Sprachförderung relevante Kompetenzbereiche von frühpädagogischen Fachkräften beschreibt List (2010, S. 33ff.) folgende:

- Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis
- Wissen über Sprachen
- Wissen über die kindliche Entwicklung sprachlicher Strukturen
- Wissen über die Entwicklung kindlicher Sprachhandlungsfähigkeit
- Entwicklungspsychologisches Wissen
- Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und eingeführter Maßnahmen der Sprachförderung
- Sprachstandserhebungen
- Beobachtungsverfahren im Kita-Alltag
- Maßnahmen zur Sprachförderung
- Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluation und Bereitschaft zur Mitwirkung.

²¹ vgl. auch Girlich/Steinmetzer (2014, S. 94f.)

List betont, dass „die praktische Umsetzung des stichpunktartig aufgelisteten Fachwissens (...) stets auf persönliche Kompetenzen angewiesen [ist] – wie Interaktions- und Teamfähigkeit, Selbstbeobachtung sowie die Bereitschaft, die eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren“ (ebd.).

Auf Grundlage der Expertise von List (2010) wurde ein WiFF-Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ (DJI/WiFF 2011) mit den beteiligten Expertinnen und Experten erarbeitet (vgl. Abb. 1). „Nach dem Verständnis der Expertengruppe betrifft Sprachliche Bildung alle Kinder einer Kindertageseinrichtung, unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten. Neben der Sprachlichen Bildung gibt es in Kindertageseinrichtungen auch gezieltere Formen der Sprachförderung, z. B. für Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Deutsch als Zweitsprache, die von entsprechend qualifizierten Fachkräften angeboten werden. Wenn hingegen Kinder spezifische Sprachstörungen oder Sprachauffälligkeiten aufweisen, ist eine Sprachtherapie bzw. logopädische Therapie erforderlich, die von einschlägigen Experten wie Sprachtherapeuten oder Logopäden durchgeführt wird.“ (DJI/WiFF 2011, S. 71) Die Handlungsanforderungen beziehen sich auf sprachbedeutsame Handlungssituationen, die sich den Fachkräften im Alltag stellen. Ausnahme hiervon bildet die erste Handlungsanforderung (Aneignung sprachlicher Grundlagen), die sich nicht unmittelbar auf die Praxis bezieht, jedoch unerlässlich für die praktische Sprachbildungsarbeit ist.

Der Wegweiser „Sprachliche Bildung“ aus dem Jahr 2011 wurde schließlich überarbeitet und um Aspekte einer inklusiven Pädagogik erweitert. Der Wegweiser „Inklusive Sprachliche Bildung“ (DJI/WiFF 2016) nimmt die sprachliche Bildung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen und damit die Vielfalt der Sprach(en)aneignung in den Blick. Das Kompetenzprofil „Inklusive Sprachliche Bildung“ wurde hinsichtlich der Merkmale Mehrsprachigkeit, Migration und Behinderung erweitert (vgl. Abb. 2).

Abb. 1: Sprachliche Bildung – Handlungsanforderungen im Überblick

Aneignung sprachlicher Grundlagen

1. Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen.

Beobachtung und Dokumentation

2. Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.

Gestaltung einer sprachanregenden Umwelt

3. Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt.
4. Die frühpädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.

5. Die frühpädagogische Fachkraft fördert kommunikative Interaktionen zwischen Kindern.
6. Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache.
7. Die frühpädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass Symbole und Schrift im pädagogischen Alltag eine wichtige Rolle spielen.

Einschätzung der Sprachentwicklung

8. Die frühpädagogische Fachkraft ist sicher im Umgang mit Spracherhebungsverfahren (pädagogische Diagnostik).
9. Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten und kooperiert mit Eltern²² sowie mit Expertinnen und Experten.

Sprachförderung

10. Die frühpädagogische Fachkraft plant Sprachförderungsmöglichkeiten als Teil der Konzeption der eigenen Einrichtung und führt sie durch.
11. Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die Wirkung der von ihr durchgeführten Maßnahmen.

Kooperation

12. Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit Eltern und anderen Bezugspersonen zusammen und berät sie.
13. Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit anderen Institutionen und Fachkräften der Sprachförderung zusammen.
14. Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit der Schule.

Quelle: DJI/WiFF 2011, S. 73

Abb. 2: Inklusive Sprachliche Bildung – Handlungsanforderungen im Überblick

| A Handlungsfeld Kind in der Gruppe |
|---|
| A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen |
| A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner sprachlichen Kompetenzen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen |
| A3 Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell agieren |

²² Im Text sind mit dem Begriff „Eltern“ die verschiedenen Ausprägungen von Elternschaft gemeint wie z.B. Mütter, Väter, alleinerziehende Eltern, gleichgeschlechtliche Eltern, verheiratete und nicht verheiratete Eltern, Eltern von Adoptiv- oder Pflegekindern, andere Personen, die die Elternrolle einnehmen usw.

Wahrnehmen und Beobachten

A4 Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiterverfolgen

Planen

A5 Die inklusive sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen

Interaktion

A6 Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen

A7 Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder

A8 Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten

Sprachliche Förderung

A9 Literacy im Alltag anbahnen

A10 Im Alltag auf Anzeichen verzögerter oder gestörter Sprach(en)aneignung reagieren

A11 Verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung kennen, anwenden, auswerten und interpretieren können

B Handlungsfeld Eltern

B1 Gemeinsam mit den Eltern²³ die sprachliche Bildung gestalten

B2 Mit Eltern über die Wahrnehmung von Förder- und Therapieangeboten beraten

C Handlungsfeld Team

C1 Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team

C2 Mit sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnissen kritisch umgehen, darüber reflektieren und Förderungen beraten sowie durchführen

D Handlungsfeld Einrichtung /Träger

D1 Inklusive sprachliche Bildung und Förderung in der Konzeption der Kita theoretisch verankern

D2 Ressourcen und Strukturen für nachhaltige inklusive sprachliche Bildung und Förderung nutzen und einfordern

²³ Mit Eltern sind sowohl die leiblichen als auch Adoptiv- und Pflegeeltern gemeint sowie andere Bezugspersonen des Kindes, die dessen Bildung aktiv mitgestalten.

E Handlungsfeld Sozialraum

E1 Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten

E2 Mit Schulen im Umfeld für eine durchgängige Inklusiv Sprachliche Bildung kooperieren

Quelle: DJI/WiFF 2016, S. 64f.

Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014, S. 256ff.) beschreiben in ihrer Kompetenzmatrix „Arbeit mit Kind(ern)“ ebenfalls Kompetenzen früh- bzw. kindheitspädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der sprachlichen Bildung. Diese Autorengruppe unterscheidet...

- die Aneignung sprachlicher Grundlagen und Beobachtung und Dokumentation im Hinblick auf sprachliche Entwicklung;
- die theoriegestützte Gestaltung alltagsintegrierter Sprachförderung;
- die Unterstützung mehrsprachiger Kinder und
- den Umgang mit Spracherhebungsverfahren und Umsetzung von Sprachfördermöglichkeiten.

Zu den verschiedenen Ebenen werden die einzelnen Kompetenzen im Prozess anhand folgender Kriterien ausformuliert: von der Beobachtung zum Wissen; von der Analyse und ggf. Recherche zur Handlungsplanung, zur Handlung sowie zur Evaluation und Reflexion (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Kompetenzmatrix: Arbeit mit Kind(ern) – Sprachliche Bildung

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion |
| Sprachliche Bildung | Aneignung sprachlicher Grundlagen und Beobachtung und Dokumentation im Hinblick auf sprachliche Entwicklung | Beobachtung Wahrnehmen von Spracherwerbsprozessen Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Sprache Wissen um Spracherwerb Wissen um schriftliche Zeichen und Literacy Wissen um Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Sprachentwicklung Handlung Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu Sprachentwicklung Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Spracherwerbs und des Spracherwerbs des Kindes |
| | Theoriegestützte Gestaltung alltagsintegrierter Sprachförderung | Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um alltagsintegrierte Sprachförderung Erkennen von Sprachförderpotential von Alltagssituationen Wissen um die Wirkung als Vorbild Planung Sprachförderungsrelevante Aspekte der Planung Handlung Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung Evaluation und Reflexion Reflexion der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung Reflexion der eigenen Vorbildrolle |
| | Unterstützung mehrsprachiger Kinder | (...) (siehe Kapitel „Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit“ in diesem Dokument) |
| | Umgang mit Spracherhebungsverfahren und Umsetzung von Sprachfördermöglichkeiten | Wissen, Analyse und ggf. Recherche Kenntnis über Spracherhebungsverfahren Wissen um Sprachförderung Handlung Einsatz von Spracherhebungsverfahren Gestaltung von Sprachförderung Evaluation und Reflexion Reflexion der eigenen Sprachförderkompetenz |

Quelle: nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 256ff.

Zusammenfassend lassen sich folgende „konsensfähige Qualitätsziele“²⁴ hinsichtlich Aufgaben und Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte festhalten:

- „In den Alltag integrierte sprachanregende Angebote (z.B. Fingerspiele, Reime);

²⁴ Es wurden Gesetzestexte und Bildungsprogramme analysiert. Durchschnittlich werden die aufgeführten Anforderungen in mehr als acht Bundesländern genannt (Viernickel/Schwarz 2009, S. 37).

- Kindern zuhören und jedes Kind zum Erzählen anregen;
- Beschäftigung mit Schrift und Schreiben anregen;
- Vorlesen oder Erzählen möglichst täglich anbieten;
- geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern bzw. in kleinen Gruppen;
- Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit²⁵;
- verschiedene Sprachen anbieten“ (vgl. Viernickel/Schwarz 2009, S. 37).

Zur Umsetzung dieser Qualitätsziele müssen frühpädagogische Fachkräfte somit professionelle Handlungskompetenzen entwickeln, die Fachwissen, handlungspraktisches Wissen und Können sowie die Reflexion auf individueller und Teamebene umfasst. Neben der Identifikation von sprachförderlichen Situationen im Alltag, der Reflexion der Rolle als Sprachvorbild, der Umsetzung spezifischer Verfahren zum Beobachten und Dokumentieren oder von Interaktions- und Gesprächsstrategien, haben auch beispielsweise die Kooperation mit dem familiären Umfeld oder anderen Institutionen eine herausragende Bedeutung. Die Eltern sind dabei beispielsweise regelmäßig über die Sprachentwicklung zu informieren und in die Sprachförderung mit einzubeziehen (Viernickel/Schwarz 2009, S. 36). Für das Gelingen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung ist letztendlich das gesamte System der Kindertagesstätte notwendig (BMFSFJ/Frühe Chancen 2019).

Qualifizierung und Professionalisierung im Bereich „Sprachliche Bildung“

Die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte ist entscheidend für die Qualität der sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder. In der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher wird das Thema „Sprachbildung“ u.a. als Querschnittsaufgabe in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte im länderübergreifenden Lehrplan benannt (LOAG 2012, S. 4f.). Im Fort- und Weiterbildungsbe- reich gibt es neben einer gezielten Vorbereitung z.B. im Rahmen von Weiterbildungen zum jeweiligen Bildungsplan, auch Fortbildungsprogramme für Sprachförderkräfte oder einzelne Fachkräfte des Kita-Teams, die sich auf die Sprachförderung spezialisieren (Friederich 2011, S. 19). In der Studie von Christina Buschle und Veronika Gruber (2018, S. 65) besuchen pädagogische Mitarbeitende vor allem Veranstaltungen zum Thema „Sprachliche Bildung/Mehrsprachigkeit“, die auch Leitungskräfte häufig wahrgenommen haben. Damit haben die pädagogischen Fachkräfte einen Themenbereich ausgewählt, der zu den fünfzehn häufigsten Angeboten von Weiterbildungsveranstaltern zählt (ebd., S. 24).

Beispielhaft wird auf aktuelle Projekt- bzw. Qualifizierungsaktivitäten auf Bundes- und Länderebene²⁶ Bezug genommen. In Rheinland-Pfalz wird das Qualifizierungskonzept „Mit Kindern im Gespräch“ angeboten, das im Rahmen der Bund-Länder-

²⁵ siehe Kapitel „Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit“

²⁶ Zum Beispiel auch die Projekte „Sprachbildung und -entwicklung im Kita-Alltag“ (SEIKA-NRW) (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen), (<https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/sprachbildung-und-entwicklung-im-kita-alltag-seika-nrw.html>, 06.02.2019); „Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas“ (SprabiPiKs) (BMBF), (<https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/qualitaetsentwicklung-fuer-gute-bildung-in-der-fruehen-kindheit-meta-qeb.html>, 06.02.2019). Einen Einblick über Maßnahmen zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich alltagsintegrierte frühe Sprachbildung in Sachsen geben Sarah Girlich und Christine Steinmetzer (2014).

Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“²⁷ erarbeitet wurde (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz o.J.). Die Weiterbildung zur Sprachförderkraft²⁸ schließt mit einem Zertifikat, das auch für den Einsatz an Grundschulen berechtigt, ab. Es schult sowohl für die additive Sprachförderung als auch für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und nimmt insbesondere die Anregungsqualität zwischen Kind und Fachkraft in den Blick. Aufbauend auf dem Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011-2015) hat im Januar 2016 das Bundesprogramm „Sprach-Kitas, Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“²⁹ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend begonnen. Schwerpunkte des Bundesprogramms sind neben der sprachlichen Bildung die inklusive Pädagogik sowie die Zusammenarbeit mit Familien. Zusätzliche Fachkräfte unterstützen dabei die Kita-Teams und Fachberatungen begleiten kontinuierlich die Qualitätsentwicklung in den „Sprach-Kitas“.

Viele Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen fühlen sich nicht hinreichend gut qualifiziert und wünschen sich neben einer Verbesserung der allgemeinen Rahmenbedingungen, Fortbildungsmaßnahmen zur Kompetenzerweiterung sowie zur Entlastung „Sprachförderspezialisten“ in den Teams (Viernickel et al. 2013, S. 125). „Knapp die Hälfte (...) der 476 befragten Fachkräfte, die überhaupt von spezieller Sprachförderung in ihrer Einrichtung berichten, übernimmt die Sprachförderung selbst. Etwas über 60% berichten, dass (auch) ihre Kolleg_innen in die Sprachförderangebote involviert sind. In knapp 40% der Einrichtungen werden externe Sprachförderkräfte eingesetzt, teilweise, aber nicht durchgängig, zusätzlich zum pädagogischen Fachpersonal“ (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 114).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 320f.) stellen Differenzierungen bzw. erweiterte und vertiefte Kompetenzen der Spezialfunktion – „Fachkraft für spezifische Bildungsbereiche, wie Sprachentwicklung/Förderung“ – dar (vgl. Abb. 4). „Diese Spezialfunktionen³⁰ sollen einerseits in besonderer Weise gefördert (und honoriert) werden, andererseits ist es wichtig, dass diese konsequent und kontinuierlich in das Gesamtteam einer Kindertageseinrichtung eingebunden sind und die Kompetenzen an die übrigen Teammitglieder weitervermittelt werden“ (ebd., S. 336).

²⁷ „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (<http://www.biss-sprachbildung.de/>, 06.02.2019).

²⁸ Daneben gibt es Bezeichnungen, wie „Sprachexpertinnen“, „Sprachberaterinnen“ oder „Fachkräfte für Sprache“ (Sallat/Hofbauer/Jurleta 2017, S. 9).

²⁹ <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>, 07.02.2019

³⁰ Es werden folgende Spezialfunktionen in der Expertise von Klaus Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 303) beschrieben: Fachkraft für Integration/Inklusion; Fachkraft für Vernetzung/Kooperation; Fachkraft für die Anleitung/fachliche Begleitung von PraktikantInnen (PraxismentorIn); Fachkraft für Qualitätsentwicklung; Fachkräfte für besondere Aufgaben in den Entwicklungs- und Bildungsbereichen (z.B. Sprachentwicklung/-förderung).

Abb. 4: Erweiterte und vertiefte Kompetenzen der „Fachkraft für spezifische Bildungsbereiche, wie z.B. Sprachentwicklung/Förderung“

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | Kompetenzebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i.R. von Spezialfunktionen |
|-------------------------|---|---|
| Sprachliche Bildung | Aneignung sprachlicher Grundlagen und Beobachtung und Dokumentation im Hinblick auf sprachliche Entwicklung | Vertieftes, wissenschaftlich begründetes Wissen und Können hinsichtlich <ul style="list-style-type: none"> • spezifischer sprachdiagnostischer Methoden • spezifischer Sprachfördermaßnahmen im Alltag • spezifischer Sprachfördermaßnahmen im Rahmen individualisierter Bildungsplanung (Ableitung passgenauer Sprachfördermaßnahmen aus Beobachtung/Diagnostik und deren Umsetzung) • der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen • der spezifischen Kooperation mit Eltern (und ggf. weiteren Diensten) bei Vorliegen von Sprachentwicklungsrückständen und -störungen • Qualifizierung des Teams |
| | Umgang mit Spracherhebungsverfahren und Umsetzung von Sprachfördermöglichkeiten | Vertiefte Kenntnis von sprachdiagnostischen Verfahren, deren Einsatzmöglichkeiten, Gütekriterien und Grenzen Wissen über Sprachförderkonzepte und deren Ziele vertieftes Wissen über Abweichungen von „normalen“ Sprachentwicklungsverläufen und angezeigten Fördermöglichkeiten und Hilfeformen Fähigkeit zur Realisierung passgenauer Interventionen zur Sprachförderung im Alltag und in spezifischen unterstützenden Förder-situationen |

Quelle: nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 320f.

Zentrale Publikationen

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 11. München

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg im Breisgau

König, Anke/Friederich, Tina (2014) (Hrsg.): Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Beltz Juventa: Weinheim und Basel

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München

Sallat, Stephan/Hofbauer, Christiane/Jurleta, Robert (2017): Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 50. München

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. (https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=1013294, 21.01.2019)

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. GEW: Berlin.

Fachkraft für interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit

Kulturelle Heterogenität in der Kindertagesbetreuung

Die Gesellschaft ist geprägt durch eine zunehmende individuelle, soziale und kulturelle Vielfalt. Kinder wachsen in heterogenen Sozialisationskontexten auf, dabei werden „Familienformen, Erziehungsstile, Werte und Normen (...) vielfältiger, religiöse Formen diversifizieren sich und mehrsprachige Umwelten bilden eine häufige Erfahrung junger Kinder“ in Deutschland (Sulzer 2013, S. 13f.). Heterogenität ist somit eine gesellschaftliche Realität und hat Auswirkungen auf unterschiedlichste Bereiche wie Bildung, lebenslanges Lernen oder das Zusammenleben als Gesellschaft. Bereits Kinder, die im selben Kulturkreis aufwachsen, erfahren zum Teil sehr unterschiedliche Lebenswelten. Auf der Ebene der Kinder bilden die „vielfältigen Vorerfahrungen (...), die neben deren jeweiliger physischen und psychischen Ausstattung auch die gesamte Breite gesellschaftlicher Diversität reflektieren, (...) die Grundlage dafür, dass wir von heterogen zusammengesetzten Kindergruppen sprechen“ und bezüglich der Erziehungsprogrammatiken zunehmend mehr „der anerkennende Umgang mit Heterogenität“ eingefordert wird (Diehm/Kuhn 2005, S. 221)“ (Preiß 2013, S. 40; Hervorhebungen im Original). Anerkennung und Wertschätzung sind Voraussetzungen für kindliches Wohlbefinden, das es zu stärken gilt.

Pädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, kulturelle Vielfalt in einer inklusiven Frühpädagogik zu berücksichtigen und müssen hierfür die verschiedenen Lebenswelten von Kindern und Eltern kennen, verstehen und einordnen können. Als Leitprinzip einer inklusiven Pädagogik gilt, Vielfalt als Ressource, also als potentielle Bereicherung wahrzunehmen und damit insbesondere das Wohlbefinden und die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Nach dem Verständnis von Prengel (2010) ist die Heterogenität von Individuen der Ausgangspunkt einer Pädagogik für alle Kinder (DJI/WiFF 2013b, S. 21). Eine inklusive Grundhaltung der Fachkräfte ist geprägt durch Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität, entsprechend der Grundlage der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung³¹ (ebd., S. 5). Voraussetzung ist eine hohe Inklusionskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte, „denn sie sollten erkennen können, wo Kinder an der Teilhabe gehindert werden und wie Barrieren beseitigt werden können“ (ebd., S. 19; vgl. auch Booth/Ainscow/Kingston 2015; DJI/WiFF 2017; Sulzer/Wagner 2011).

Die Berücksichtigung kultureller Vielfalt wird sowohl in den Bildungsplänen der Länder als auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben. So heißt es gem. § 9 Abs. 2 SGB VIII: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der

³¹ <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>, 18.02.2019

Aufgaben sind die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen“. Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot von Kindertageseinrichtungen „soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Sulzer (2013, S. 22) konstatiert die Ambivalenz dieses Ansatzes: „Die Bildungspläne spiegeln dieses Spannungsfeld wider, das für diversitätsbewusste Pädagogik kennzeichnend ist, nämlich die Spannung, spezifische Inhalte für bestimmte Zielgruppen darzustellen mit der Gefahr, diese zu „besondern“ versus das Risiko, Inhalte ohne jegliche Berücksichtigung der diversen Lebenslagen der Familien darzustellen. Die für Inklusion zentrale Perspektive der Anerkennung findet sich auch in nahezu allen Bildungsplänen wieder: Familienkulturen und Familiensprachen sind wertzuschätzen, in der Arbeit aufzugreifen, die Kinder sind in ihrer Identität individuell zu stärken. Die Perspektive der Antidiskriminierung, der Aufmerksamkeit für Benachteiligungsrisiken in Kindertageseinrichtungen auf Ebene der pädagogischen Arbeit, ist allerdings weitaus weniger präsent.“

„Interkulturelle“ Frühpädagogik – Kinder und Familien mit Migrationshintergrund

Neben dem Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ werden im Fachdiskurs alternativ weitere Begriffe verwendet (Sulzer 2013, S. 9), wie „Migrationspädagogik“³² (Mecheril 2016) oder „Kultursensitive Frühpädagogik“³³ (Borke/Keller 2014). Eine Dimension kultureller Heterogenität bezieht sich auf die Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Einwanderungsgesellschaft und damit auf Kinder bzw. Familien mit Migrationshintergrund.³⁴ Aktuell gibt es aus unterschiedlichen Gründen wie Flucht (Autorengruppe Fachkräftebarometer, S. 174; Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 77) oder aufgrund größerer beruflicher Mobilität zahlreiche Einrichtungen, die mit Familien aus sehr unterschiedlichen Herkunftsländern zusammenarbeiten. Im Jahr 2016 besaßen 23 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 26). Die Anteile im Kindes- und Jugendalter sind deutlich höher; so waren es beispielsweise bei den unter 6-Jährigen immerhin 38 Prozent (ebd.). Besorgniserregend ist die Feststellung, dass Kinder mit Migrationshintergrund viermal häufiger von allen Risikolagen (soziale, bildungsbezogene und finanzielle³⁵ Risikolage) betroffen sind als Kinder ohne Migrationshintergrund (ebd., S. 38).

Der kulturellen Diversität und Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen, gehört in zahlreichen Kindertageseinrichtungen längst zum Alltag. Auch die frühpädagogischen

³² „Seit ein paar Jahren wird neben dem Kulturbegriff auch der Begriff der „Migration“ bzw. des „Migrationshintergrunds“ gebraucht (Mecheril u. a. 2010, S. 27 ff.)“ (vgl. DJI/WIFF 2013b, S. 27).

³³ Der Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik geht von einem Zusammenspiel folgender Kompetenzen aus: Kenntnis, Haltung und Leben mit Diversität (Borke/Keller 2014). Heidi Keller (2011) beschreibt zwei Prototypen kultureller Modelle: das Modell der psychologischen Autonomie und das Modell der hierarchischen Verbundenheit (Gernhardt/Herrmann/Korte-Rüther 2013; Weberling 2015).

³⁴ „Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ob mit deutscher oder ausländischer Staatsangehörigkeit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. VIII).

³⁵ siehe Kapitel „Kinder und Familien in Armutslagen/ Zusammenarbeit mit Eltern“

Bildungspläne berücksichtigen ethnisch-kulturelle Aspekte, und zwar vorrangig in den Bildungsbereichen Sprachen und Kommunikation, Identität und Gesellschaft sowie Religion und Weltanschauung (Sulzer 2013, S. 18). Im Jahr 2016 betreuten gut drei Viertel aller Einrichtungen zumindest ein Kind, das in seiner Familie zu Hause nicht vorrangig deutsch spricht (ebd.). Kinder in Familien mit Migrationshintergrund werden zwar nach wie vor durchgängig häufiger ausschließlich von den Eltern oder Familienangehörigen betreut, so dass Kindertagesbetreuungsangebote seltener in Anspruch genommen werden. Dies ist umso stärker ausgeprägt, je jünger die Kinder sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 64). Allerdings ist auch bei diesen Bevölkerungsgruppen ein Trend zur Teilhabe an früherer Betreuung und Bildung zu beobachten. So ist die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung innerhalb von zehn Jahren von 614.000 (2007) auf nahezu 868.000 Kinder im Jahr 2017 gestiegen (ebd., S. 74). Ein weiterer Anstieg (54 Prozent mehr) ist bei Kindern mit Migrationshintergrund, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen, auszumachen (ebd.).

Regionale Unterschiede zeigen sich insofern, als in westdeutschen Kindertageseinrichtungen mehr als jedes fünfte Kind (22 Prozent) aus einer Familie stammt, in der zu Hause nicht vorrangig deutsch gesprochen wird, während in Ostdeutschland das nur auf jedes 25. Kind (4 Prozent) zutrifft (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2018, S. 14). Diese Kinder sind zudem sehr ungleich auf die einzelnen Kindertageseinrichtungen verteilt, was ein bedeutsamer Faktor für die Prozessqualität darstellt (ebd., S. 168). Studien zur Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (z.B. Kuger/Kluczniok 2008) zeigen, dass „die Qualität der Förderprozesse mit steigender Quote von Kindern mit Migrationshintergrund sinkt“, da diese Kinder besondere Ressourcen bräuchten, insbesondere eine dichtere Interaktion. Eine größere personelle Ausstattung käme nicht nur ausgewählten Kindern zugute, sondern insgesamt der Prozessqualität der Einrichtung, die sich auf alle Interaktionen (z.B. Peerinteraktion, Elternzusammenarbeit, Teamkommunikation) auswirkt.

Fachkräfte mit Migrationshintergrund, kulturelle Heterogenität von Kita-Teams

Der „Nationale Aktionsplan Integration“ (Die Bundesregierung 2011) fordert die Steigerung des Anteils von Erzieherinnen und Erziehern mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 170). Die Potentiale von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund werden beispielsweise in Bezug auf die Sprachförderung (Erst- und Zweitsprache; vgl. Preiß 2013, S. 42), aber auch hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Einstellungen, Werten und Normen im Team sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern gesehen (Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 78; Stitzinger/Lüdtke 2014, S. 6). In Bezug auf das vorhandene sprachliche Potential im Kita-Team verweisen Stitzinger und Lüdtke (2014, S. 9f.) auf ein Diversity Management und fordern damit die gezielte Nutzung der individuellen Fähigkeiten und Potentiale dieser Fachkräfte.

In der Frühen Bildung arbeiten derzeit lediglich 11 Prozent Erwerbstätige mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 171). Gründe

hierfür können u.a. eine nicht vorhandene (einschlägige) Berufsausbildung (ebd., S. 170f.) oder eine fehlende Anerkennung ausländischer Abschlüsse sein (Faas/Geiger 2017). In etwa einem Drittel der Kindertageseinrichtungen (35 Prozent) sind pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigt, wobei es große regionale Unterschiede, etwa zwischen städtischen³⁶ und ländlichen Kreisen, gibt (Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 83). Auffällig ist die berufliche Qualifikation dieser Zielgruppe (Autorengruppe Fachkräftebarometer, S. 172f.). So haben Erwerbstätige mit Migrationshintergrund viermal so oft einen akademischen Abschluss gegenüber Fachkräften ohne Migrationshintergrund (22 Prozent gegenüber 6 Prozent; vgl. ebd., S. 173). Empfohlen wird, die Qualifizierung (ggf. auch nachträglich) zu verbessern, um somit auch die Innovationskraft zu stärken, die durch eine vielfältige Zusammensetzung eines Teams entstehen kann (Bertelsmann Stiftung 2018, S. 9).

In den letzten Jahren hat zudem die (berufliche) Heterogenität in den Kita-Teams zugenommen. In der Kindertagesbetreuung besteht ein Zusammenhang zwischen dem Anforderungsniveau (z.B. im Hinblick auf Kinder und Familien mit Migrationshintergrund) und der Teamgröße einerseits und dem Qualifikationsniveau der Kita-Teams andererseits (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 65). Dies wird daran deutlich, dass zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen ohne Kinder mit Migrationshintergrund aus kleinen Teams bestehen. Im Gegensatz dazu sind in Einrichtungen mit Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache nur zu einem Fünftel kleine Teams tätig (ebd.). Der Anteil akademisch erweiterter Teams³⁷ nimmt allgemein zu, wenn folgende Merkmale oder Anforderungen vorliegen: weitgehend in großen Teams und in komplexeren Einrichtungen mit langer Öffnungsdauer sowie in Einrichtungen mit höheren Anforderungen im Bereich der Inklusion, sei es beispielsweise von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache (ebd., S. 72). Die Bedeutung großer Teams in Bezug auf Integrationskinder³⁸ kann u.a. damit begründet werden, „dass die spezialisierten Bedarfe der Kinder vielfältigere Kompetenzen erfordern, die sich in der Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie im Qualifikationsgefüge der Teams abbilden“ (ebd., S. 66).

Aufgaben der Fachkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität

Sulzer (2013, S. 28) beschreibt in ihrer Expertise³⁹ zu kultureller Heterogenität in Kindertageseinrichtungen: „Kultursensibles Handeln und rassismuskritisches Handeln können als Fokussierung eines diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Handelns begriffen werden. Die Fokussierung bezieht sich auf die gezielte Aufmerksamkeit für die Relevanz von Kultur, Sprache, Religion in der Lebenswelt der Kinder, Familien und der Fachkräfte selbst sowie für die Risiken, die mit diesen Merkmalen für die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen bzw. Gruppen verbunden sind.“ Die Hervorbringung einer möglichst hohen Kohärenz zwischen den

³⁶ Ballungszentren sind beispielsweise Frankfurt, München und Stuttgart (Preiß 2013, S. 22)

³⁷ „So bilden diese in Einrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund haben, mit einem Anteil von 49% die größte Gruppe“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 70).

³⁸ Integrationskinder sind Kinder mit Migrationshintergrund oder mit besonderem Förderbedarf (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 98).

³⁹ vgl. auch u.a. Borke/Döge/Kärtner 2011

folgenden Handlungsfeldern ist Gelingensbedingung und Voraussetzung für Struktur- und Prozessqualität zur „interkulturellen“ Gestaltung der pädagogischen Praxis:

- Identitätsentwicklung und soziales Lernen;
- Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache;
- interreligiöse Bildung;
- Kooperation mit Eltern und Familie;
- Teamentwicklung;
- Sozialraumorientierung;
- Organisationsentwicklung (Sulzer 2013, S. 28f.).

Die Handlungsfelder greifen in der Praxis häufig ineinander, sind aufeinander zu beziehen und im Alltag simultan zu gestalten, sie sind zudem identisch mit jener allgemeiner frühpädagogischer Arbeit (ebd., S. 30). Grundsätzlich sind folgende Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften für das professionelle Handeln in einer Migrationsgesellschaft bedeutend: Werteorientierte Handlungskompetenz; Analysekompetenz; Fachkompetenz; Selbstkompetenz; Selbstreflexion und Praxisreflexion; Kommunikationskompetenzen (Kommunikation als sprachliches Brückenhandeln, Kommunikatives Handeln als Anerkennungspraxis) sowie die Unterstützung der Professionalisierung (ebd., S. 55ff.). Es gilt also, ein breites Kompetenzrepertoire zu entwickeln, das sowohl fachliche Kompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) als auch personale Kompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenzen) gleichermaßen vereint. Die zentrale Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte besteht zusammenfassend darin, im Alltag ...

- „sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte zu sein;
- diese Deutungsmuster im Handeln zu berücksichtigen und aufmerksam zu sein gegenüber Abwertung und Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Religion oder (zugeschriebener) Kultur und Ethnie sowie gegenüber der damit verbundenen Privilegierung und Bevorteilung;
- Diskriminierung kritisch herauszufordern, um sie abzubauen“ (ebd., S. 61).

Das Kompetenzprofil der WiFF-Expertengruppe „Inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration“ nimmt explizit auf die Expertise von Sulzer (2013) Bezug und gliedert die Handlungsanforderungen für die pädagogische Arbeit mit „kultureller Heterogenität“ in folgende drei Bereiche (DJI/WiFF 2013b, S. 128):

- Organisationsentwicklung;
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse;
- Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern.

Die einzelnen Handlungsanforderungen bilden typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag frühpädagogischer Fachkräfte ab, die sie professionell zu bewältigen haben (vgl. Abb. 1). Die Facetten des Kompetenzprofils stellen konkrete Lernziele für z.B. die Planung und Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen dar (DJI/WiFF 2013b, S. 131-155). Migrationsprozesse können sowohl eine Bereicherung für die betroffenen Kinder und Familien als auch eine Benachteiligung mit sich bringen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist daher eine wichtige Voraussetzung für die

Förderung der Kinder und ein zentraler Aspekt des Kompetenzprofils. Auch hinsichtlich der Sprachentwicklung haben Kindertageseinrichtungen eine große Verantwortung, weshalb das „Kompetenzprofil Sprache“⁴⁰ und dessen Inhalte aufgenommen wurden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen: Handlungsforderungen im Überblick

| |
|---|
| <p>A Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtung</p> <ol style="list-style-type: none">1 An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken2 Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten3 Förderprogramme im Kontext von fachpolitischen Rahmenbedingungen umsetzen4 Instrumente zur Qualitätsentwicklung im Rahmen einer inklusiven Frühpädagogik nutzen5 Zusammenarbeit im Team gestalten <p>B Entwicklungs- und Bildungsprozesse</p> <ol style="list-style-type: none">1 Familiäre und institutionelle Bildungsprozesse miteinander verknüpfen2 Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten3 Spiel- und Bildungsprozesse interkulturell und kultursensibel gestalten4 Sozialisations- und Entwicklungsprozesse unter Heterogenitätsbedingungen begleiten5 Die Bedeutung von Zuschreibungsprozessen für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse beachten <p>C Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern</p> <ol style="list-style-type: none">1 Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten2 Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten3 Alltagskommunikation mit den Eltern gewährleisten4 Die Eingewöhnung in Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten5 Die Beziehungen zum Kind, zur Gruppe und innerhalb der Gruppe gestalten6 Alltagsroutinen kultursensibel umsetzen – beispielsweise: Pflege, Essen, Schlafen |
|---|

Quelle: DJI/WiFF 2013b, S. 130

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 253ff.) nehmen ebenfalls Bezug auf Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität. Die Kompetenzen sollen zwar in den Handlungsfeldern prinzipiell kultursensibel und vorurteils- und diversitätsbewusst ausgeprägt sein, in einem Unterpunkt wird jedoch genauer auf besonders zu beachtende Aspekte im Hinblick auf eine kulturell heterogene Zielgruppe eingegangen (vgl. Abb. 2).

⁴⁰ siehe Kapitel „Sprachliche Bildung“

Abb. 2: Kompetenzmatrix: Arbeit mit Kind(ern) – Inklusion – Kulturelle Heterogenität

| Kompetenzebene 1 bzw. 2 | | Kompetenzen im Prozess Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion |
|--------------------------------------|--|--|
| Inklusion – Kulturelle Heterogenität | Interkulturelle und kultursensible Gestaltung von Bildungsprozessen und Begleitung von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen unter Heterogenitätsbedingungen | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um kulturelle Heterogenität Wissen um den Umgang mit kultureller Heterogenität und dessen Effekte Wissen um Zuschreibungsprozesse in der kindlichen Entwicklung</p> <p>Planung Kultursensible Planung von Angeboten</p> <p>Handlung Berücksichtigung unterschiedlicher Kulturen in der pädagogischen Arbeit Umgang mit Unterschieden Umgang mit kindlichen Zuschreibungsprozessen</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion des eigenen Handelns und der pädagogischen Prozesse aus vorurteilsbewusster Perspektive</p> |
| | Kultursensible Gestaltung von Gruppenprozessen und Alltagsroutinen | <p>Wissen, Analyse und ggf. Recherche Wissen um Praktiken im Umgang mit verschiedenen Kulturen Wissen um kultursensible Gestaltung von Alltagsroutinen</p> <p>Handlung Umgang mit kultureller Heterogenität in der Gruppe Kultursensible Gestaltung von Alltagsroutinen</p> <p>Evaluation und Reflexion Reflexion von Störung, Irritation</p> |

Quelle: nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 253ff.

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung

Eine verantwortungsvolle Aufgabe der Kindertageseinrichtungen, die eng verwoben ist mit der ethnisch-kulturellen Herkunft und den bereits ausgeführten Aspekten, ist die Unterstützung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen beim Sprach(en)erwerb. Mehrsprachigkeit wird allmählich als gesellschaftliche Realität akzeptiert (Panagiotopoulou 2016, S. 8). In der Kindertagesbetreuung wurden 2017 in 86 Prozent der westdeutschen und 52 Prozent der ostdeutschen Einrichtungen Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache betreut (WiFF 2018). Kritisch wird jedoch angemerkt, dass „die bildungspolitischen Maßnahmen (...) ihr Augenmerk derzeit verstärkt auf die Aneignungsprozesse [richten], die nicht der Norm entsprechen. Dabei geraten vorrangig mehrsprachige Kinder und Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen in den Fokus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Diese einseitige Perspektive blendet den weitreichenden Einfluss von Sprach(en)aneignung auf die Entwicklung der Kinder aus und berücksichtigt nicht den Zusammenhang zur Teilhabe an Bildung und Gesellschaft. Fragen der Identitätsbildung sowie der kognitiven und sozialen Bedeutung von Sprache treten in den Hintergrund und reduzieren damit den Blick auf das Kind“ (DJI/WiFF 2016, S. 12).

Mehrsprachige Kinder sind mit ihren Besonderheiten anzuerkennen und die damit verbundenen Chancen und Aufgaben im frühpädagogischen Alltag im Kita-Team zu reflektieren (Stitzinger/Lüdtke 2014). Die Bedürfnisse der Kinder und Familien unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lebenswelten, dabei sind u.a. deren Lebenssituation und Bildungsbiographie zu berücksichtigen, etwa die Zielgruppe hoch qualifizierter Zuwanderer. Ziel ist es, dass „im frühpädagogischen Alltag neben Monolingualität auch Translingualität bzw. Mehr- und Quersprachigkeit als Normalität (an)erkannt werden“ (Panagiotopoulou 2016, S. 8)⁴¹, so dass sich Teilhabechancen von Kindern und Erwachsenen erhöhen (DJI/WiFF 2016, S. 13). Auch verschiedene Forschungsergebnisse münden in die „Empfehlung, den Erwerb der Mehrsprachigkeit im Vorschulalter zu fördern, selbst wenn der Spracherwerb auch in späteren Alterszeiträumen erfolgreich sein kann“ (Meisel 2013). Unterschieden wird hierbei zwischen Kindern mit anderen Muttersprachen als Deutsch und dem Erlernen von Fremdsprachen.

In den Bildungsprogrammen wird Zwei- und Mehrsprachigkeit als Kompetenz angesehen und deren Förderung und Wertschätzung als Aufgabe für frühpädagogische Fachkräfte formuliert (Viernickel/Schwarz 2009, S. 36; vgl. auch Kieferle 2013, S. 132f.). Es wird gefordert, dass beispielsweise Lieder, Begrüßungsrituale oder das Vorlesen von Büchern in verschiedenen Sprachen angeboten werden (ebd., S. 37). In Qualifizierungsmaßnahmen können hierfür auch mehrsprachige pädagogische Fachkräfte und deren Kompetenzen aktiviert werden, was jedoch Wertschätzung und eine sprachlich-kulturelle Identitätsentwicklung im Team voraussetzt (Stitzinger/Lüdtke 2014, S. 17).

⁴¹ vgl. auch „Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita“ (List 2007); „Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung“ (Ulrich/Oberhuemer 2003); „Familiäre Mehrsprachigkeit – die vergessene Ressource“ (verband binationaler 2014); „Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Reichtum“ (ZKM 2017)

Sulzer (2013) fasst folgende Qualifikationsanforderungen für pädagogische Fachkräfte für die Gestaltung sprachlicher Bildung bezüglich der Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache zusammen:

- „Die sprachliche Entwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachten und gestalten lernen;
- Einen achtsamen Umgang mit der eigenen Sprache und mit Spracheinstellungen entwickeln;
- Methoden sprachlicher Bildung und Förderung kennenlernen und anwenden können;
- Bildungsangebote in den Erstsprachen der Kinder anbieten;
- Kooperationen mit Eltern, Grundschulen sowie Fachdiensten unterhalten“ (ebd. S. 40).

Weitere Kompetenzbeschreibungen hinsichtlich des Aspekts Mehrsprachigkeit⁴² finden sich u.a. in der Handlungsanforderung B2 „Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten“ im Kompetenzprofil des Wegweisers Weiterbildung „Inklusion – Kulturelle

Abb. 3: Sprachliche Bildung – Kompetenzen zur Unterstützung mehrsprachiger Kinder

Beobachtung

Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

Wahrnehmung der sprachlichen Unterschiede in kindlichen Äußerungen zum Deutschen bei mehrsprachigen Kindern,

Wahrnehmung von Übertragung in Äußerungen mehrsprachiger Kinder

Wissen, Analyse und ggf. Recherche

Wissen um Aspekte der Mehrsprachigkeit

Wissen über Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache, Wissen über die Bedeutung der Familiensprachen für die soziale und kognitive Entwicklung, Wissen über Möglichkeiten des Einbezugs von sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Erfahrungen von mehrsprachigen Kindern in die Sprachförderarbeit, Wissen über den Umgang mit Sprachmischung, Verständnis von Unterschieden zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen

⁴² siehe auch Kapitel „Sprachliche Bildung“

Handlung

Unterstützung der Mehrsprachigkeit

Systematische und bewusste Unterstützung mehrsprachiger Entwicklung, Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource, Authentische und strukturierte Rückmeldung, Einsatz sprachlicher Impulse zur Förderung von Deutsch als Zweitspracherwerb, Anwendung von Strategien, die Prozesse des Verstehens bei geringen Deutschkenntnissen unterstützen, Einsatz mehrsprachiger Materialien, Förderung der Herkunftssprache der Kinder

Evaluation und Reflexion

Reflexion der Mehrsprachigkeit

Reflexion der eigenen Haltung zur Sprachmischung, Reflexion der Wirkung der sprachpädagogischen Maßnahmen, Reflexion der Besonderheit des Aufwachsens mit mehreren Sprachen, kritische Reflexion der eigenen Einstellung zur Mehrsprachigkeit

Reflexion über Familiensprachen

Quelle: nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 259

Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ (DJI/WiFF 2013b, S. 142f.). Daneben richten Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 259) ebenfalls im Bereich „Sprachliche Bildung“ den Fokus auf Kompetenzen im Prozess zur Unterstützung mehrsprachiger Kinder (vgl. Abb. 3). Und auch das Kompetenzprofil „Inklusive Sprachliche Bildung“ (DJI/WiFF 2016) integriert zusätzlich die Merkmale Mehrsprachigkeit, Migration und Behinderung (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Inklusive Sprachliche Bildung – Handlungsanforderungen im Überblick

A Handlungsfeld Kind in der Gruppe

A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen

A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner sprachlichen Kompetenzen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen

A3 Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell agieren

Wahrnehmen und Beobachten

A4 Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiterverfolgen

Planen

A5 Die Inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen

Interaktion

A6 Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen

A7 Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder

A8 Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten

Sprachliche Förderung

A9 Literacy im Alltag anbahnen

A10 Im Alltag auf Anzeichen verzögerter oder gestörter Sprach(en)aneignung reagieren

A11 Verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung kennen, anwenden, auswerten und interpretieren können

B Handlungsfeld Eltern

B1 Gemeinsam mit den Eltern⁴³ die sprachliche Bildung gestalten

B2 Mit Eltern über die Wahrnehmung von Förder- und Therapieangeboten beraten

C Handlungsfeld Team

C1 Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team

C2 Mit sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnissen kritisch umgehen, darüber reflektieren und Förderungen beraten sowie durchführen

D Handlungsfeld Einrichtung/Träger

D1 Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Konzeption der Kita theoretisch verankern

D2 Ressourcen und Strukturen für nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung

nutzen und einfordern

E Handlungsfeld Sozialraum

E1 Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten

E2 Mit Schulen im Umfeld für eine durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung kooperieren

Quelle: DJI/WiFF 2016, S. 64f. Professionalisierung durch Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, „migrationsgeprägte Lebenswelten von Kindern und Eltern zu verstehen und in einer inklusiven Frühpädagogik zu berücksichtigen“ (DJI/WiFF 2013b, S. 5). In der Wahrnehmung der Fachkräfte bescheinigen sie sich selbst jedoch geringe Kompetenzen „im Bereich der interkulturellen Erziehung aller Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund) sowie der integrativen Förderung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte“ (Behr/Walter 2012, S. 26). Unsicherheit besteht bei Fachkräften beispielsweise „im

⁴³ Mit Eltern sind sowohl die leiblichen als auch Adoptiv- und Pflegeeltern gemeint sowie andere Bezugspersonen des Kindes, die dessen Bildung aktiv mitgestalten.

Hinblick auf die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder sowie bei der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass sich die kontroverse Diskussion über kindliche Mehrsprachigkeit auch in der frühpädagogischen Fachliteratur fortsetzt und sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Verfahren und Methoden zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung niederschlägt“ (Rothweiler/Ruberg 2014, S. 249).

Um Lernumgebungen effektiv zu gestalten, bedarf es Bildungs- und Lehrpläne, in denen interkulturelles Verstehen und Handeln sowie Mehrsprachigkeit konkrete Bildungsziele darstellen, sowie Fort- und Weiterbildungscurricula, die pädagogischen Fach- und Lehrkräften Wissen vermitteln und Haltungsänderungen bewirken (Kieferle 2013, S. 131). Im länderübergreifenden Lehrplan für angehende Erzieherinnen und Erzieher wird festgeschrieben, dass sie sich „mit Vielfaltsaspekten wie Mehrsprachigkeit, kultureller Herkunft, religiöser und ethischer Prägungen und Geschlechterrollenerwartungen auseinander[setzen] und (...) die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität in ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse [untersuchen]“ (vgl. LOAG 2012, S. 31) sollen.⁴⁴ Betrachtet man die in Anspruch genommenen Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte, so kann festgehalten werden, dass „der Stellenwert interkultureller Konzepte (...) zwischen 2007 und 2012 nicht größer geworden [ist]“ (Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 84). Weiterbildung zum Umgang mit kultureller Differenz ist „mit einem Konglomerat an Erwartungen konfrontiert, was die Festigung der professionellen Identität, die Professionalisierung in einzelnen Handlungsfeldern sowie die Passung der Angebote für die zum Teil deutlich divergierenden Arbeitskontexte der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen vor Ort angeht“ (Sulzer 2013, S. 6). So stellen Sulzer und Wagner (2011, S. 54) fest, dass Pädagoginnen und Pädagogen die erworbenen Kompetenzen in Fortbildungen zum Interkulturellen Lernen nicht in den Alltagskontext übersetzen konnten. Interkulturelle Kompetenz muss im Gesamtkonzept der Kita, auf allen Qualitätsebenen sowie im Alltag verankert sein. Zur Unterstützung bieten sich beispielsweise Inhouse-Fortbildungen (Ueffig 2013) an. Auch bedarf es einer kontinuierlichen Begleitung durch Stützsysteme wie die Fachberatung.

In einer bundesweiten Befragungsstudie von Beher und Walter (2012) werden neben der Kita-Leitung weitere aufgabenbezogene Schwerpunkte und damit „Zuständigkeiten“ im Kita-Team benannt. Hierzu zählen unter pädagogischen Aspekten beispielsweise der Bereich der sprachlichen Bildung oder die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. die interkulturelle Erziehung (ebd., S. 13). Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) beschreiben Differenzierungen bzw. erweiterte und vertiefte Kompetenzen der Spezialfunktionen „Fachkraft für Integration/Inklusion“ und „Fachkraft für spezifische Bildungsbereiche, wie z.B. Sprachentwicklung/Förderung“. Ein Aspekt betrifft dabei den erweiterten Kompetenzbereich „Inklusion – Kulturelle Heterogenität“ (vgl. Abb. 5). Daneben wird kulturelle Heterogenität beispielsweise auch in weiteren möglichen Differenzierungsbereichen berücksichtigt:

⁴⁴ Zentrale Aufgaben der Ausbildung in Lernfeld 3 „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ (LOAG 2012, S. 29ff.).

„Fähigkeit zur Arbeit im Team – Diversity Management“ (ebd., S. 277) oder „Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement – Anregung diversitätsbewusster und inklusiver Qualitätsentwicklung“ (ebd., S. 280).

Abb. 5: Erweiterte und vertiefte Kompetenzen in Bezug auf Inklusion – Kulturelle Heterogenität

| Kompetenz-ebene 1 bzw. 2 | Kompetenz-ebene 2 | Mögliche Differenzierungen Kompetenzen i.R. von Spezialfunktionen |
|--------------------------------------|--|--|
| Inklusion – Kulturelle Heterogenität | Interkulturelle und kultursensible Gestaltung von Bildungsprozessen und Begleitung von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen unter Heterogenitätsbedingungen | <u>Weiterführendes Wissen zu Entwicklungszielen und Diskriminierungstheorien</u> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen um aktuelle Forschungsergebnisse zu den kulturell geprägten Entwicklungs- und Sozialisationszielen • Wissen über Diskriminierungstheorien • Sicherstellung der Berücksichtigung entsprechender Konzepte als Qualitätskriterium der pädagogischen Arbeit • Implementierung entsprechender Programme/Konzepte • Qualifizierung des Teams |
| | Kultursensible Gestaltung von Gruppenprozessen und Alltagsroutinen | Qualifizierung der Teammitglieder in Fragen der kulturellen Heterogenität und Initiierung entsprechender Lernprozesse |

Quelle: nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 320f.

Fazit

Die Begriffe „Kultur“ und „Sprache“ bedingen sich gegenseitig, sind vielschichtig und müssen zusammen gedacht werden. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen für eine inklusive Pädagogik neben einem differenzierten Wissen über Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsstrukturen Reflexionsprozesse (im Team und für sich selbst) sowie Kooperationen mit Eltern, Expertinnen und Experten und externen Partnern (DJI/WiFF 2013b, S. 19; vgl. auch Sulzer/Wagner 2013). Eine Voraussetzung für das inklusive Handeln in Kindertageseinrichtungen ist die Erarbeitung einer wertebasierten Handlungskompetenz, die „Heterogenität als Bereicherung wahrnimmt und allen Kindern gerecht werden will. Hierunter fallen auch die Anerkennung und Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt“ (DJI/WiFF 2016, S. 27). Viernickel et al. (2013, S. 125f.) stellen fest, dass wertekernbasierte Fachkräfte-Teams in Bezug auf die Sprachförderung zu einer passgenauen Praxis finden. „Sprachbildung – im Sinne einer kulturellen und auf Verstehen und Verständigung von Menschen angelegten Praxis – steht in diesen Teams im Vordergrund“ (ebd.).

Die Qualität von Fördermaßnahmen ist abhängig von personellen und fachlichen Ressourcen der Kindertageseinrichtung. Zentrale Elemente sind u.a. das Einrichtungskonzept, die Interaktionsgestaltung sowie die Haltung und Vielfalt im Team. „Eine gezielte, qualitativ hochwertige Sprachförderung erfordert einerseits umfassende fachliche Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Bereichen Sprache, kindlicher Zweitspracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung – und damit entsprechende Qualifizierungsangebote –, andererseits ausreichend Zeit, diese Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Auswertung von Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu Entfaltung zu bringen“ (Rothweiler/Ruberg 2014, S. 272). Die Kooperation mit den Eltern⁴⁵ und eine aktive Erziehungspartnerschaft ist u.a. in der Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder zentral (DJI/WiFF 2016, S. 41 ff.; Preiß 2013, S. 44ff.)

Inklusive Pädagogik bezieht sich somit sowohl auf fachliches Handeln als auch auf Rahmenbedingungen und Strukturen, die nicht allein über Weiterbildungsmaßnahmen weiterentwickelt werden können. Sie sind als Teil der Organisationsentwicklung anzusehen, in die neben den pädagogischen Fachkräften auch die Träger eingebunden sein müssen (DJI/WiFF 2013b, S. 127). Voraussetzung für die Entwicklung eines interkulturellen Gesamtprofils ist der Dialog zwischen der Leitung und dem Team über die inhaltliche Abstimmung und deren organisatorische Umsetzung sowie der Austausch zwischen Einrichtung und Träger hinsichtlich personeller und materieller Ressourcen (Preiß 2013, S. 57). Es sind regional und lokal unterschiedliche Strategien notwendig, die „im Zusammenhang mit der institutionellen Logik der jeweiligen Einrichtung zu deuten“ sind (Panagiotopoulou 2016, S. 34), beispielsweise auch vor dem Hintergrund bilingualer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Wollnitz 2016).

„Die Qualität von Professionalisierung bemisst sich auch entlang der Verfügbarkeit von fachlich kompetenten, kontinuierlichen Unterstützungsleistungen. (...) Es scheint deshalb angeraten, dass Ressourcen für Qualifizierung und Praxisentwicklung trägerunabhängig bereitgestellt werden, damit die notwendige Strukturqualität für die Arbeit von Fachkräften gesichert ist. Es bedarf hier Strategien, die jenseits externer Projektbasierung Strukturen und Ressourcen für eine nachhaltige Professionalisierungsarbeit bereitstellen – und somit auch personell und finanziell nicht länger terminiert und limitiert sind“ (Sulzer 2013, S. 63).

⁴⁵ siehe auch Kapitel „Kinder und Familien in Armutslagen/ Zusammenarbeit mit Eltern“

Zentrale Publikationen

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013b): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 5. München

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 11. München

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg im Breisgau

Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF Expertisen, Band 46. München

Preiß, Christine (2013): Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze, WiFF Expertisen, Band 31. München

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München

Kinder in Armutslagen und Zusammenarbeit mit der Familie

In diesem Kapitel steht die besondere Situation von Kindern und ihren Familien, die sich in einer Armutslage⁴⁶ befinden, im Fokus der Aufmerksamkeit. Wir koppeln die Thematik einer armutssensiblen Pädagogik mit dem Themenfeld der Elternkooperation, da unter diesem Aspekt eine vertiefende Qualifizierung und eine spezialisierte Funktionsstelle notwendig scheint. Die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit der Familie stellt eine allgemeine Aufgabe dar, wobei neben dem familienergänzenden und -unterstützenden Auftrag auch die Grenzen der Zusammenarbeit – insbesondere mit Blick auf die Einflussnahme auf die Familienerziehung – beachtet werden sollten (Kalicki 2010). Die Implementierung von Fachkräften für die Zusammenarbeit mit Familien bietet sich etwa für Kindertageseinrichtungen an, die eine entsprechende Einrichtungskonzeption umsetzen (z.B. Familienzentren).

„Armut, verstanden als Mangel an Chancen der Verwirklichung und Teilhabe, umfasst nicht nur materielle Armut. Diese Lebenslage schließt auch das Wohnen, den Erfolg in Bildungsinstitutionen, die sozialen Kontakte sowie die physische und psychische Gesundheit mit ein. Kinder, die in ihrer Lebenslage von Armut bedroht oder betroffen sind, haben ein höheres Risiko für Entwicklungsverzögerungen, Beeinträchtigungen der kognitiven, sprachlichen, motorischen und körperlichen Entwicklung; sie haben weniger Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven“ (Sulzer 2013, S. 15). Von Armut betroffen bzw. gefährdet sind in Deutschland insbesondere Familien mit mehr als zwei Kindern, Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sowie Alleinerziehende⁴⁷. Die letztgenannte Gruppe macht „mittlerweile (...) ein gutes Fünftel der Familien mit minderjährigen Kindern aus, wobei deutliche regionale Unterschiede und Geschlechterungleichheiten bestehen. Einelternfamilien sind in Ostdeutschland deutlich weiterverbreitet (27 Prozent) als in Westdeutschland (19 Prozent), und Frauen sind bei den Alleinerziehenden mit rund 90 Prozent immer noch stark überrepräsentiert“ (Hübgen 2017, S. 1). Frühpädagogische Fachkräfte benötigen spezifische Kompetenzen, etwa Wissen über Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsstrukturen (DJI/WiFF 2014, S. 19) oder über sozialstaatliche Hilfeleistungen, um den Bedürfnissen von betroffenen Kindern und ihren jeweiligen Familien gerecht werden zu können: Eltern unterscheiden sich in Bezug auf ihre Lebenslagen, Einstellungen, Erfahrungen, Sichtweisen und ihre Herkunft. „Daraus resultieren unterschiedliche Bedarfe und Wünsche an die Zusammenarbeit“ (Friederich 2011, S. 29). Wichtig sind auch eine „kultur- und ungleichheitssensible sowie wertschätzende Kommunikation“ (Funke/Menne 2018, S. 533), Interaktion und Kooperation mit allen Beteiligten. Darüber hinaus brauchen

⁴⁶ Im Kontext dieses Kapitels wird unter „Armut“ familiäre Einkommensarmut verstanden.

⁴⁷ Zur Entwicklung der Einkommenssituation von Familien siehe: Garbuszus, J.-M.; Ott, N.; Pehle, S.; Werding, M. (2018): Wie hat sich die Einkommenssituation von Familien entwickelt? Ein neues Messkonzept. Abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Einkommenssituation_von_Familien_2018.pdf

Fachkräfte „ausreichend Zeit zum Vertrauensaufbau und zur Reflexion ihrer Arbeit (ebd.), d.h. unterstützende Rahmenbedingungen. Armut betrifft alle Nationalitäten gleichermaßen, allerdings sind einige (ethnische) Gruppen verstärkt armutsgefährdet. Insgesamt sind sowohl arbeitslose Menschen als auch Erwerbstätige arm bzw. armutsgefährdet – der Niedriglohnsektor hat sich in Deutschland seit einigen Jahren stark ausgeweitet⁴⁸. Die Bundeszentrale für politische Bildung spricht von jedem vierten Arbeitnehmer mit Niedriglohnbezug im Jahr 2014 (ebd.). Armut als komplexes gesamtgesellschaftliches Phänomen braucht neben (speziell) ausgebildeten Fachkräften eine politische Gesamtstrategie, die unterschiedliche Handlungsebenen berücksichtigt.

Dargestellt werden im Folgenden ausgewählte Aspekte und Vorarbeiten, die die Notwendigkeit armutssensiblen Handelns und einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern herausarbeiten und die Ermöglichung von Partizipation als eine Kernaufgabe von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sehen. Eine respektvolle und sich gegenseitig unterstützende Zusammenarbeit ist ein Schlüssel, um die Entwicklung der Kinder positiv zu beeinflussen und daher eine Basiskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Kompetenzen für diversitätssensible bzw. inklusive Arbeit sind darüber hinaus auch im Hinblick auf die steigende gesellschaftliche Pluralität (u.a. der Zielgruppe) für alle Fachkräfte und auch für die Teams unerlässlich. Fach- und personale Kompetenzen werden dabei gerade durch längerfristige (Team-)Reflexionsprozesse weiterentwickelt.

Vielfalt familiärer Lebensformen und gesellschaftliche Veränderungen

Schier und Jurczyk sprechen bereits 2007 von „Zeiten der Entgrenzung“ (S. 10). „Ausgehend vom Konstrukt der Normalfamilie zeigen sich auch im Bereich Familie grundlegende Veränderungen hinsichtlich Form, zeitlicher und räumlicher Struktur, Eingebundenheit in gesellschaftliche Teilsysteme sowie der innerfamiliären Geschlechter- und Generationenverhältnisse. (...) Die Haushalts- und Familienformen sind heute durch eine große Vielfalt und Dynamik geprägt. Immer weniger Menschen leben dauerhaft in einer klassischen "Normalfamilie", als Ehepaar mit leiblichen Kindern“ (Schier/Jurczyk 2007, S. 13). Die Kita ist unmittelbar mit dieser Vielfalt und sich verändernden (familiären) Konstellationen und Situationen konfrontiert. Bei allem Wandel sind dabei aus Fachkraftsicht vor allem die Kinder und ihre Entwicklung sowie damit zusammenhängend ihr Wohlbefinden zu betrachten: Wie meistern die Kinder die Veränderung(en) bzw. wie geht es ihnen? Welche Bedürfnisse werden evtl. nicht befriedigt bzw. vernachlässigt? Das sind die Fragen, die Fachkräfte mit Blick auf die familiäre Lebenslage und die zu betreuende Kindergruppe berücksichtigen müssen. Der Zielgruppe der alleinerziehenden Frauen und Männer und ihren Kindern sollte mit Blick auf das Thema ebenfalls besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

48 vgl. <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187832/niedrigloehne?p=all>

Individuelles Wohlbefinden als Qualitätskriterium und pädagogisches Ziel

Das frühpädagogische Ziel einer individuellen, ganzheitlichen Unterstützung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung (JMK/KMK 2004) ist eng mit dem Wohlbefinden der Kinder verbunden, d.h. der Frage nach der Erfüllung ihrer (Grund-) Bedürfnisse: (Deci/Ryan 2000, 1993):

- Kompetenz (wirksam sein können),
- Autonomie (selbstbestimmt sein können) und
- soziale Eingebundenheit (zugehörig sein können).

Eine Studie von Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga (2017) konnte die drei genannten Grundbedürfnisse von Kindern bestätigen. In dieser Studie gaben die befragten Kinder an, Kindertageseinrichtungen seien „gute“ Orte, wenn sie entsprechende Erfahrungen ermöglichten.

Leitungen und Teams von Kindertageseinrichtungen sollten diese drei Aspekte daher als besonders relevant in ihrer Konzeptions- und Interaktionsgestaltung berücksichtigen – unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe. Zu dem übergeordneten frühpädagogischen Auftrag, das Wohlbefinden der Kinder bestmöglich zu unterstützen, wurde ein Kompetenzprofil entwickelt (vgl. DJI/WiFF 2018). Es zeigt u.a. auf, dass Wohlbefinden und Bildungsteilhabe sich gegenseitig unterstützende Faktoren darstellen. Daher stellt das Wohlbefinden auch eine Voraussetzung für die Erfüllung des Auftrags der Kindertageseinrichtungen dar, die Kinder zu bilden, zu betreuen und zu erziehen (§22 sowie §22a Sozialgesetzbuch VIII).

Abb. 1: Bildungsteilhabe und Partizipation – Handlungsanforderungen im Überblick

A Handlungsfeld Kinder in der Gruppe

- A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen
- A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen
- A3 Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen
- A4 Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen
- A5 Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten
- A6 Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten
- A7 Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen

B Handlungsfeld Team und Leitung

- B1 Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern
- B2 Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen
- B3 Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen
- B4 Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten

C Handlungsfeld Familie

- C1 Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden
- C2 Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen
- C3 Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen

D Handlungsfeld Sozialraum

- D1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen
- D2 Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen
- D3 Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen

Quelle: DJI/WiFF 2017, S. 74

Partizipation bzw. die aktive Einbindung der Kinder mit ihren Interessen, ihren Vorerfahrungen und der Blick auf ihre aktuelle Situation sowie die Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse unterstützt nicht zuletzt das individuelle Wohlbefinden. „Gemäß dem Leuener Ansatz ist Wohlbefinden verbunden mit Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Durchsetzungsvermögen (Laevers 2009). Dieses Wohlbefinden bildet die Basis für die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften und den Rahmen für Bildungsprozesse, die in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern, aber auch vom Kind ausgehend, initiiert werden. Daher sind das Wohlbefinden aller Kinder und die Qualität ihrer Beziehung zu einer Fachkraft oder mehreren Fachkräften Grundvoraussetzungen für Bildungsteilhabe“ (DJI/WiFF 2017, S. 23). 2017 wurde ein Wegweiser Weiterbildung veröffentlicht, der das Thema Bildungsteilhabe und Partizipation fokussiert (DJI/WiFF 2017). Darin wurden folgende Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte formuliert und im Sinne fachlicher und personaler Kompetenzen ausdifferenziert (vgl. Abb. 1).

Individuelle und gesellschaftliche Reichweite von Kindertageseinrichtungen – Bedeutung von Interaktion und Partizipation

Aktuell haben frühpädagogische Einrichtungen einen großen gesamtgesellschaftlichen Stellenwert in Deutschland, u.a. als familienergänzende, bildungs- und entwicklungsunterstützende Orte für alle Kinder. Sie können darüber hinaus auch zu inklusiven Orten eines demokratischen Miteinanders werden. Der Ansatz einer inklusiven Pädagogik ist spätestens seit der UN-Kinderechtskonvention auch ein frühpädagogisches Thema. Er fordert, dass alle Kinder in ihren individuellen Lebenslagen und Bedürfnissen wahrzunehmen und zu fördern sind (Sulzer/Wagner 2011). Dies schließt armutsbetroffene Kinder mit ein (Meyer 2015). Das Ziel kann nur erreicht werden, wenn in allen Kindertageseinrichtungen – unabhängig ihrer Unterschiede z.B. auf Trägerebene, in den Konzepten, der Teamzusammensetzung, ihrer Zielgruppe oder den sozialräumlichen Gegebenheiten vor Ort – qualitativ hochwertige frühpädagogische Arbeit geleistet wird. „Weil Kinder heute zunehmend früh und lange institutionelle Betreuung in Anspruch nehmen“ (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin 2016, o. S.) wird die Frage der Qualität immer bedeutender: es „ergeben sich eine neue Herausforderung und eine besondere Verantwortung: Die Möglichkeiten präventiver Vor- und Fürsorge, bezogen auf Gesundheit und Entwicklung, erhöhen sich“ (ebd.). Allerdings schätzen Expertinnen und Experten die derzeitige Qualität der Einrichtungen als sehr unterschiedlich ein. Die Qualitätsspanne reicht „von hervorragend bis (...) Kindeswohlgefährdend (...). Es gibt Leuchttürme, aber auch Katastrophen-Kitas, die sofort geschlossen werden müssten. Schon innerhalb einer Einrichtung kann es erhebliche Qualitätsunterschiede geben“ (Becker-Stoll 2016).

Qualität in Kindertageseinrichtungen zeigt sich vor allem auf der Ebene der Prozessqualität, die beschreibt, inwiefern „das Gesamt der Aktivitäten und Interaktionen aufeinander abgestimmt wird“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2000, o. S.). Von den Fachkräften immer wieder neu zu gestalten bzw. zu ermöglichen sind „Interaktionen und Erfahrungen der Kinder mit ihrer sozialen und räumlich materiellen Umwelt“ (ebd.). Prozessqualität bezieht sich dabei auf die Betreuer-Kind-Interaktion, die Betreuer-Eltern-Interaktion, die Betreuer-Betreuer-Interaktion, die Betreuer-Träger-Interaktion, die Interaktion mit anderen Diensten sowie die Interaktion mit der sozialen und kulturellen Umgebung (vgl. ebd.). „Gute Kindertagesbetreuung (...) beeinflusst positiv Bildung, Teilhabe und Integration und trägt zur Armutsprävention bei“ (BMFSFJ 2016, S. 1). Qualitativ hochwertige Kitas leisten einen wertvollen Beitrag, weil sie die individuellen „Bildungs- und Lebenschancen der Kinder“ (JMK/KMK 2004, S. 2) aktiv unterstützen. Die Gestaltung der konkreten Bildungsarbeit als „Aufgabe der Träger und Fachkräfte“ (ebd.) ist durch eine angemessene Partizipation der Eltern und auch der Kinder umzusetzen.

Die Zusammenarbeit mit Eltern als frühpädagogische Kernaufgabe

Die aufgezeigten Ziele auf Ebene der Kinder können nur durch eine vertrauensvolle und möglichst vorurteilsfreie Zusammenarbeit mit den jeweiligen Eltern erreicht werden. „Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, den Umgang mit Vielfalt zu thematisieren und auch bewusst gegen Zuschreibungen und Vorurteile vorzugehen

(Sulzer/Wagner 2011)“ (Durand/ Winklhofer 2018, S. 25). Die Zusammenarbeit mit den Eltern der betreuten Kinder ist dabei kein zusätzlicher Auftrag, sondern Teil des in §22 SGB VIII gesetzlich verankerten ganzheitlichen Förderauftrags der frühpädagogischen Einrichtungen bzw. ihrer dort beschäftigten Fachkräfte.

Diese sollen ...

- „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
- die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
- den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (ebd., Absatz 2).

Nach Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes ist die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die ihnen obliegende Pflicht. In Kindertageseinrichtungen sollte die Unterstützung der individuellen kindlichen Entwicklung die gemeinsame Perspektive von Fachkraft und Eltern(teil) sein. Im Interaktions- und Kommunikationsgeschehen zwischen Kind, Fachkraft und Eltern sind alle Akteure gleichberechtigt. „Idealtypisch engagieren sich alle Beteiligten gleichermaßen für die Entwicklung des Kindes bzw. werden eingebunden, nutzen vielfältige Informationswege und Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Austauschs sowie Prozess- und Ergebnisdokumentationen. Die Zusammenarbeit ist von gegenseitigem Respekt, offener Kommunikation und Vertrauen gekennzeichnet, was sich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder und das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern auswirkt. Die Fachkraft hat dafür ihre professionelle Haltung bewusst (weiter)entwickelt und weiß um ihre Stellung innerhalb dieses Prozesses. Allerdings sind auch weitere Faktoren zu berücksichtigen, beispielsweise gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auf die Institution Kindertageseinrichtung einwirken“ (Reker/Spiekermann 2018, S. 50f.).

Aspekte einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Fachkraft und Eltern

Die Gestaltung der Kooperation mit den Eltern wird im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung an unterschiedlichen Stellen betont. So heißt es u.a.: „Aufgrund der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung wirken Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich zusammen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind sowie Informations- und Bildungsangebote für Eltern in der Tageseinrichtung sind von großer Bedeutung. Bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtung betreffen, sind die Eltern entsprechend zu beteiligen“ (JMK/KMK 2004, S. 6). Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs in die Schule betont. Dazu heißt es: „Kindertageseinrichtungen und Schulen tragen zusammen mit den Eltern gemeinsam Verantwortung beim Übergang in die Schule, um für die Kinder eine weitest gehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten. Die Bildungsdokumentation bietet die Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern“ (ebd., S. 8). Aus den dargestellten Gründen gilt die Zusammenarbeit mit den Eltern generell als „eines der zentralen Qualitätsmerkmale

der Kindertageseinrichtungen“ (Peucker/Pluto/van Santen 2017), S. 190). Wenn Kinder in Armut leben bzw. von Armut betroffen sind, ist die Zusammenarbeit im Sinne des Kindeswohls ggf. zu intensivieren, um bspw. Eltern zu beraten oder sie gezielt zu unterstützen, z.B. durch die Vermittlung Früher Hilfen⁴⁹ (vgl. Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin 2016). „Zwischen Erziehern und Tagespflegepersonen, Eltern und Unterstützungssystemen jeglicher Art können schon frühzeitig partnerschaftliche Verantwortungsgemeinschaften befördert werden; durch den Zugang und den (multi-)professionellen Blick besteht die Chance, Familien ihrem Bedarf entsprechend zu unterstützen und ggf. auch elterliche Überforderungen zu vermeiden (ebd., o.S.). „Insbesondere für Kinder und Familien, die beispielsweise mit Armutsgefährdung oder Sprachbarrieren konfrontiert sind, kann die Einrichtung einen Erfahrungsraum öffnen, der stärkt und unterstützt und dadurch Teilhabechancen verbessert“ (Durand/Winklhofer 2018, S. 22). Für KiTas sehen Fachleute hinsichtlich dieser Zielgruppe vor allem drei Aufgaben:

- eine „Kompensationsfunktion“ (Gleich 2005, nach Apel et. al. 2017, S. 46), d.h. „die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und zu begleiten sowie in ihrem Selbstvertrauen zu stärken und zu stabilisieren“ (ebd.);
- eine „Frühwarnfunktion“ (ebd.) möglicher Risiken oder Entwicklungsverzögerungen bzw. Handlungsbedarfe sowie
- eine „Vermittlungsfunktion“ (ebd.) entsprechender Hilfen und Angebote, „was eine sozialräumliche Orientierung von Kitas und eine enge Arbeitsbeziehungen zu allen relevanten Institutionen vor Ort voraussetzt“ (ebd.).

Eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern verfolgt der bereits 1997 initiierte Early Excellence Ansatz in Großbritannien, der weitreichende positive Effekte für die unterschiedlichen Beteiligten (wie Kinder und ihre Eltern) erzielen konnte (vgl. Rau/Saumweber/Kluge 2018). Dieser Ansatz fußt auf den folgenden Säulen und ihrer konzeptionellen Berücksichtigung:

- Jedes Kind ist exzellent
- Eltern sind die Expertinnen und Experten ihrer Kinder
- Einrichtungen öffnen und vernetzen sich (vgl. ebd., S. 6ff.)

„Letztlich war es das Ziel [des Early Excellence Ansatzes], die Bildungschancen von allen Familienmitgliedern zu verbessern. (...) Da Early Excellence-Einrichtungen aber nur partiell operierten, konnten nur an einzelnen Standorten Familien in dieser besonderen Weise begleitet werden. Auch aufgrund dessen wurde 1999 die Early Excellence-Initiative in das umfassendere Projekt „Sure Start“^[50] überführt. (...) Early Excellence beschreibt die konsequente Abkehr vom Defizitblick. Stattdessen werden die Potentiale der Kinder und ihrer Familien einbezogen und das Handeln an eben diesen ausgerichtet. Dabei spielt die Partizipation aller Beteiligten eine zentrale Rolle, um passgenaue Antworten auf die Bedarfe der Kinder und ihrer Familien

⁴⁹ weiterführende Informationen, siehe: Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 8. München

⁵⁰ Informationen zum Projekt sind abrufbar unter: <http://www.early-years.org/surestart/>

zu finden. In der nächsten Konsequenz bedeutet dies auch eine Vernetzung mit anderen DienstleisterInnen im Stadtteil sowie eine Öffnung in eben diesen“ (ebd., S. 5).

Ein 2014 veröffentlichtes Kompetenzprofil der WiFF beschreibt folgende Handlungsanforderungen für die (generelle) Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen (vgl. DJI/WiFF 2011, S. 78):

Abb. 2: Zusammenarbeit mit Eltern – Handlungsanforderungen im Überblick

Konzeptionelle Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern

1. Die frühpädagogische Fachkraft vermittelt das rechtliche Betreuungsverhältnis
2. Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Erwartungen und Bedarfe der Eltern
3. Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet eine sozialraumorientierte Öffentlichkeitsarbeit
4. Die frühpädagogische Fachkraft organisiert die einrichtungsinterne Information der Eltern
5. Die frühpädagogische Fachkraft organisiert und gestaltet ein Beschwerdemanagement
6. Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung

Beteiligung von Eltern und Familie

7. Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt Eltern an den institutionellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes
8. Die frühpädagogische Fachkraft verbindet die Kompetenzen der Eltern mit der fachlichen Arbeit der Kindertageseinrichtung
9. Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt Eltern an der Konzeptions- und Leitbildentwicklung

Gestaltung der Beziehung und Angebotsformen

10. Die frühpädagogische Fachkraft entwickelt ihre professionelle Haltung kontinuierlich weiter
11. Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet alltägliche Kontakte mit den Eltern
12. Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet unterschiedliche Angebote mit Eltern (Hospitation, Elternabend, Elternkurse, Hausbesuche ...)
13. Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet Übergänge für und mit Eltern
14. Die frühpädagogische Fachkraft bearbeitet Konflikte und Krisen
15. Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt den Aufbau informeller Netzwerke zwischen Eltern

Kooperation und Vernetzung

16. Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit familienbezogenen Einrichtungen der Jugendhilfe
17. Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich am Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke
18. Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit den zuständigen Grundschulen

Quelle: DJI/WiFF 2011, S. 78

Für die Zusammenarbeit mit Eltern in Armutslagen sind u.a. die drei letztgenannten Handlungsanforderungen wichtige Unterstützungsfaktoren für die Familien und Kinder. Darüber hinaus ist „von großer Wichtigkeit (...), dass sich inklusive Kulturen im Handeln – also in inklusiven Praktiken – widerspiegeln. Mit ihren relativ niedrighschwelligem Zugangsmöglichkeiten (z.B. Lage, Angebot für jedes Kind) und der breiten Nutzung (spätestens ab drei Jahren) sind Einrichtungen frühkindlicher Bildung besonders gut geeignet, immer auch die gesamte Familie zu erreichen. In den Primäranalysen wurde explorativ ermittelt, welche Praktiken in Einrichtungen frühkindlicher Bildung die Teilhabechancen von Familien in prekären Lebenslagen erhöhen. Als grobe Orientierung weisen folgende Indikatoren auf inklusive Praktiken hin (...): Begegnung; Bildung; Beratung; Begleitung; Betreuung; Budget; Beteiligung. Durch diese sieben B's können die Stufen der Teilhabe (...) wie Transparenz, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung in der Einrichtungen ermöglicht sowie Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben erhöht werden, das heißt Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Aufbau sozialer Netzwerke, Erhöhung von Kompetenzen (Alltags-, Bildungs-, Erziehungs-, sozialen und kulturellen Kompetenzen) und die Erhöhung von Selbstwirksamkeit“ (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. 2013, S. 64).

Im Wegweiser Weiterbildung „Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen“ wurden insgesamt neunzehn Handlungsanforderungen unterschieden und anhand fachlicher als auch personaler Kompetenzen ausdifferenziert (DJI/WiFF 2014, S. 117ff.). Ein Beispiel soll das zusätzlich erforderte Wissen bzgl. der Lebensgestaltung bzw. Unterstützung von Familien, die von Armut betroffen sind, aufzeigen: „Familien in Armutslagen sind vielfach auf existenzsichernde oder familienfördernde Leistungen des Staats angewiesen, um den Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder zu gewährleisten. Die Antragverfahren und daran geknüpften Bedingungen stellen für viele Familien Hürden dar. Damit frühpädagogische Fachkräfte Familien armutssensibel unterstützen können, benötigen sie einen Überblick über die vorhandenen Instrumente und ein Grundverständnis der verschiedenen Leistungstypen. Ein solches Wissen ist die Voraussetzung dafür, Eltern auf mögliche finanzielle Unterstützungen aufmerksam zu machen oder sie an Beratungsstellen zu vermitteln, die ihnen bei der Antragstellung unterstützend zur Seite stehen“ (König/Meyer 2014, S. 5).

Die Handlungsanforderungen wurden anhand unterschiedlicher Handlungsfelder strukturiert und wie folgt gebündelt (vgl. Abb. 3). Im Wegweiser Weiterbildung ist das Kompetenzprofil auf den Seiten 113-157 ausformuliert.

Abb. 3: Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen – Handlungsanforderungen im Überblick

Handlungsfeld Interaktion mit dem Kind

1. Bildungsprozesse unterstützen, beobachten und dokumentieren
2. Resilienz des Kindes unterstützen und fördern
3. Gesundheit fördern

Handlungsfeld Interaktion mit der Gruppe

4. Inklusiv Spiel- und Lernsituationen anregen und gestalten
5. Partizipation in der Gruppe ermöglichen
6. Kommunikation in der Gruppe anregen und moderieren
7. Zurückweisungen und Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken

Handlungsfeld Familie

8. Übergänge gestalten
9. Erziehungspartnerschaft aufbauen und Kompetenzen der Familien stärken
10. Partizipation für Familien ermöglichen
11. Familien im Dialog informieren

Handlungsfeld Struktur und Rahmenbedingungen von Einrichtung und Team

12. Ein armutssensibles Leitbild und eine armutssensible pädagogische Konzeption entwickeln
13. Partizipation in der Einrichtung und als Team umsetzen
14. Anmelde- und Aufnahmeverfahren barrierefrei gestalten
15. Zugang zu Ressourcen eröffnen und passgenaue Angebote gestalten
16. Als Einrichtung für Schutz vor Kindeswohlgefährdung sorgen

Handlungsfeld Kooperation und Vernetzung im Sozialraum

17. Kita im Sozialraum systematisch vernetzen und mit den lokalen, institutionellen Hilfesystemen einschließlich Schule zusammenarbeiten
18. Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder nutzen
19. Engagement von Freiwilligen in der Kita ermöglichen und fördern

Quelle: DJI/WiFF 2014, S. 117

Armut als Entwicklungsrisiko

Die Frage nach dem individuellen Wohlbefinden bzw. der Erfüllung ihrer Bedürfnisse ist im Hinblick auf die Zielgruppe von Kindern, die in Armut aufwachsen bzw. von Armut bedroht sind, besonders relevant. „Ergebnisse aus kindzentrierter Sozialberichterstattung geben Hinweise darauf, dass Kinder Armutslagen in der Familie unterschiedlich bewältigen (Walper/Riedel 2008)“ (Sulzer 2013, S.15). „Armut“ hat allerdings für viele Kinder weitreichende Folgen⁵¹ -- dies umso gravierender, je länger die Kinder in einer finanziell schwierigen Familiensituation aufwachsen (vgl.

⁵¹ siehe dazu: Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf

Funcke/Menne 2018). „Armut von Familien umfasst [nicht] nur eine materielle oder ökonomische Dimension. Armut kann sich unter anderem auch als kulturelle oder soziale Dimension zeigen. Die betroffenen Familien empfinden Einkommensarmut oft als sehr belastend und ausgrenzend. Denn wer materiell arm ist, hat häufig schlechtere Zugänge beispielsweise zu Bildung, Gesundheit oder angemessenem Wohnraum“ (von zur Gathen 2014, S. 8). „Mangel und Verzicht gehören für die betroffenen Kinder (...) zum Alltag. Sie haben häufiger gesundheitliche Probleme, fühlen sich ausgegrenzt und beschämt“ (Funcke/Menne 2018, S. 529). Finanzielle Armut kann zu gesundheitlichen Einschränkungen bis hin zu Behinderungen führen (vgl. Richter-Kornweitz/Weiß 2014).

Seitens der Stiftung Kindergesundheit wurde ein „Curriculum zur Gesundheitsförderung in der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren“ veröffentlicht. Es „ist ein in Buchform veröffentlichtes Nachschlagewerk, das durch Hintergrundinformationen, vertiefende Informationen, stichpunktartige Checklisten und Fragen zur Selbstreflexion das Feld der Gesundheitserhaltung und -förderung im frühen Kindesalter kennenlernen lässt“ (www.kindergesundheit.de). Folgende Kapitel bzw. Themen wurden erarbeitet und entsprechende Unterrichtsmodule erstellt:

- Körperpflege,
- Ernährung, Bewegung und Ruhebedarf,
- Küchen- und Körperhygiene,
- Gestaltung der Bildungs- und Ruheräume für Kleinkinder,
- Unfallprävention,
- Erste Hilfe,
- Umgang mit Erkrankungen, Medikamentengaben und andere medizinische Fragen,
- Vermittlung von Gesundheitskompetenzen an Kleinkinder,
- Gestaltung der Elternarbeit.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern in der Gesundheitsförderung wurde 2011 das Curriculum „Gesund aufwachsen in der Kita - Zusammenarbeit mit Eltern stärken“ für die Qualifizierung von Fachkräfte-Teams entwickelt (Fröhlich-Gildhoff et. al. 2011). Es enthält insgesamt fünf Seminare mit folgenden Schwerpunkten:

- 1 Grundlagen und Bedarfsanalyse
- 2 Theorie-Praxis-Transfer
- 3 Praxisprojekt
- 4 Gesprächsführung
- 5 Reflexion

Darüber hinaus konnten folgende weitere Curricula mit Bezugspunkten zur Armuts-thematik online recherchiert werden:

- Eine Qualifizierung für den Kinderschutz – Kinder psychisch kranker Eltern: Abrufbar unter: <http://bag-kipe.de/wp-content/uploads/2013/05/Kinderschutz-Hannover.pdf>
http://www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc_download.cfm?uuid=302F2019EC8941C8969702388E1C65A2&vobj_id=18285

- Ein Curriculum für die Ausbildung zur Fachkraft im Kinderschutz. Abrufbar unter: https://sfb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.6742.de/2014_Curriculum.pdf
- Das Curriculum Zertifikatslehrgang Fachberatung im Kinderschutz, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg. Abrufbar unter: <https://www.erzieherin.de/files/ECQAT-Infolyer-Leitung.pdf>
- Das Qualifizierungsprogramm zur Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Abrufbar unter: www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/inklusion-kompakt/konzept-fortbildung-inklusion.pdf&usg=AOvVaw28Ych7oXE8C-_iH9p9PVAQ
- Das Curriculum zur Schulung „Inklusion leben“. Abrufbar unter: https://www.bagfw-esf.de/fileadmin/user_upload/ESF/rueckenwind_II/Projekte_1._Aufruf/Erfolgsfaktor_Inklusion_Curriculum_Inklusion_leben.pdf
- Das Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership (Bachelorstudium). Abrufbar unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN/C3/96/Mitteilungsblatt/verordnungen/PHNOE_Elementarbildung_.pdf
- Das Curriculum „Fit für Vielfalt – Gleiche Chancen in der Kindertagespflege“ für die Fortbildung von Tagespflegepersonen in Baden-Württemberg. Abrufbar unter: <https://www.kindertagespflege-bw.de/wp-content/uploads/2018/09/Curriculum-Mittendrin-Inklusion-in-der-Kindertagespflege.pdf>

Aktuell läuft das Forschungsprojekt „Inklusionskompetenz in Kita-Teams: Entwicklung, Erprobung und empirische Absicherung eines Curriculums für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion (InklukiT)“⁵² am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Verbund mit der Universität Paderborn (Verbundkoordinator: Prof. Dr. Timm Albers) unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dörte Weltzien (Projektzeitraum: Oktober 2017 - September 2020; Förderer: BMBF).

Folgende weitere Vorarbeiten könnten darüber hinaus in ein Spezialisierungskonzept integriert bzw. berücksichtigt werden:

- Eine Handreichung zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten, abrufbar unter: <https://www.isla.de/fileadmin/isla/files/DKHW-Handreichung.pdf>
- Ein Curriculum für die Gesundheitsförderung und Prävention für Kinder im Alter von 3-10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen (Fröhlich-Gildhoff, K.; Böttinger, U.; Döther, S.; Kerscher-Becker, J.; /Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (Hrsg.)⁵³

⁵² Nähere Informationen unter: <http://www.zfkj.de/index.php/forschungsprojekte/professionsentwicklung/92-forschungsprojekte/professionsentwicklung/213-prof-inklukiT>

⁵³ siehe dazu: <https://fel-verlag.de/node/111>

- Die Dokumentation der Fachtagung „Resilienz. Was Kinder aus armen Familien stark macht“ (Vorstellung ausgewählter Projekte und Ansätze), abrufbar unter: https://user.uni-frankfurt.de/~guenter/ss2008/lohwald/ft_resilienz.pdf
- Die Expertise „Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit (Bengel, J.; Meinders-Lücking, F. und Rottmann, N. 2009; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), abrufbar unter: https://www.gut-drauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Materialien/Ki-undJugendgesundheit/Schutzfaktoren_bei_Kindern_und_Jugendlichen_2009.pdf
- Beispiel für ein regionales „Präventionsnetzwerk“: https://www.armut-und-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/Kongress_A_G/A_G_16/A_G_16_Material/Dokumentation/Froehlich-Gildhoff_K_8_nb_kh.pdf

(Kinder-)Armut in Deutschland

Armut stellt ein gesellschaftliches Phänomen dar, „das genuiner Bestandteil moderner, auf Erwerbsarbeit beruhender und über Geldbeziehungen funktionierender Gesellschaften“ (ebd., S. 40) ist. Kinder aus Familien mit finanziell prekären Lebensverhältnissen stellen daher eine konstante Zielgruppe frühkindlicher Einrichtungen dar – immerhin ist in Deutschland mit über 22 Prozent fast jedes vierte Kind von Armut betroffen (Funcke/Menne 2018). Allerdings gehören Kinder, die in finanziell prekären Situationen aufwachsen, nur zur Realität eines Teils der frühkindlichen Einrichtungen. Nur etwa die Hälfte der aktuell über 50 000 Einrichtungen⁵⁴ (www.destatis.de) sind mit dieser Zielgruppe konfrontiert (Hock et. al. 2014, S. 32). Immerhin ein Viertel aller Kindertageseinrichtungen betreuen dagegen sehr viele arme und benachteiligte Kinder (ebd.). Das liegt u.a. an der Lage der Einrichtung bzw. der sozialen Segregation in der Kommune bzw. dem Landkreis aber auch an weiteren Faktoren wie dem Ruf der Einrichtung, ihrem Konzept oder dem Träger (ebd., S. 33f.).

Wie bereits angedeutet kann die Situation von Kindern bzw. Familien in Armutslagen vielschichtig risikobehaftet sein: „Armut als kindliche Lebensbedingung greift sowohl die emotionalen Bindungen als auch die sozialen Beziehungen an und schränkt das Lernen über die Entdeckung der Welt ein“ (Apel et. al. 2017, S. 25). „Armut“ betrifft zwar ausgewählte Personengruppen wie etwa Alleinerziehende in besonderem Ausmaß, sie hat aber viele unterschiedliche Gesichter: „Es reicht in der Praxis der Kindertageseinrichtung also nicht, auf bestimmte Kriterien wie alleinerziehend, arbeitslos oder Migrationshintergrund zu achten, um Kinder in ökonomischen Risikolagen zu identifizieren. Armut ist, trotz sehr unterschiedlicher Armutsrisiken, in allen Familienkonstellationen zu finden“ (Hock/Holz/Kopplow 2014, S. 18). Dennoch sind u.a. „Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil⁵⁵ (Lenze, 2014), Mehrkinderfamilien und Familien mit Migrationshintergrund (ebd, S. 38ff.)“ (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 26) besonders armutsgefährdet. „Kinder mit

⁵⁴ vgl. www.destatis.de

⁵⁵ Alleinerziehende sehen sich gesundheitlich deutlich stärker belastet, siehe AOK Familienstudie unter https://www.aok.de/pk/fileadmin/user_upload/Universell/05-Content-PDF/AOK-Familienstudie-2014_Gesamterbericht-Band-1.pdf

Migrationshintergrund haben ein besonders hohes Risiko, in Armut aufzuwachsen, das Risiko dafür ist zwei Mal höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 29 ff.). Innerhalb dieser Gruppe sind Familien türkischer Herkunft überproportional häufig betroffen (40,5 %) gegenüber Familien italienischer Herkunft (23 %) oder Aussiedlerfamilien (26 %) (Herwartz-Emden u. a. 2010, S. 29 ff.) (Sulzer 2013, S. 15). Der paritätische Gesamtverband bilanziert: „Es sind, wenig überraschend, Arbeitslose (62,9 %), Alleinerziehende (40,2 %), kinderreiche Familien (30,0 %), Migrant*innen (27,5 %) oder Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen (28,8 %), deren Armutsquoten am höchsten sind“ (2018, S. 3f.).

Armut wird allerdings anhand unterschiedlicher Kriterien bzw. aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich definiert. „Als relativ einkommensarm gilt in Deutschland bzw. der Europäischen Union in der Regel, wer weniger als 60 % des mittleren, nach Haushaltsgröße bedarfsgewichteten Einkommens [der jeweiligen Region] zur Verfügung hat“ (Hock et. al. 2014, S. 13). Dieses wird auch als Äquivalenzeinkommen bezeichnet (vgl. dazu www.amtliche-berichterstattung.de). Die sog. Armutsgefährdungsschwellen sind nach Bundesländern sortiert online abrufbar⁵⁶. 2017 lag diese in Baden-Württemberg für einen vier Personen Haushalt (mit zwei Personen über sowie zwei Personen unter 14 Jahren) bei 2.291 Euro pro Monat. In Thüringen lag dieser Wert für die gleiche Familienkonstellation bei 1.898 Euro (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird Armut u.a. mit dem Bezug sozialstaatlicher Leistungen, wie das Arbeitslosengeld II oder das Sozialgeld gleichgesetzt (vgl. ebd., sowie Hübenthal 2009, S. 8). Allerdings stellt „die Definition von Armut (...) eine soziale Konstruktion dar und ist mit gesellschaftlichen Werte- und Normvorstellungen verbunden. Unter welchen Bedingungen eine Person oder eine Personengruppe als arm gilt, unterliegt einem fortwährend aushandelbaren gesellschaftlichen Definitionsprozess“ (ebd.).

Forderungen einer Verhaltens- und Verhältnisprävention

Der Handlungsbedarf für die Unterstützung von Kindern und Familien in Armutslagen wird aufgrund der Anzahl Betroffener sowie der schwerwiegenden individuellen als auch gesellschaftlichen Folgen von Armut von zahlreichen Akteuren betont. An dieser Stelle werden einzelne Forderungen beispielhaft aufgegriffen. Das Deutsche Kinderhilfswerk hat 2008 einen detaillierten Forderungskatalog formuliert, der folgende Kernpunkte als wesentliche Handlungsbedarfe beschreibt (ebd., o.S.):

- die Entwicklung eines nationalen Programms zur Bekämpfung der Kinderarmut;
- eine größere materielle Verteilungsgerechtigkeit herstellen;
- Mitbestimmungs- und Mitwirkungschancen schaffen;
- Bildungschancen sicherstellen;
- Betreuungsqualitäten steigern;
- gezielte Förderung von Migrantenkindern;
- gesundes Aufwachsen ermöglichen.

⁵⁶ unter: <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/A2armutsgefaehrdungsschwellen.html>

Viernickel und Fuchs-Rechlin resümieren: „Um die mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehenden Belastungen und Disparitäten auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern, bedarf es unter anderem einer funktionierenden und den individuellen Bedarfen angepassten familienergänzenden Infrastruktur“ (2016, S. 26). Doch obwohl „bundesweit eine breite soziale Infrastruktur zur Verfügung [steht], (...) sind der Zugang und die Nutzung durch die Betroffenen in vielen Bereichen unterdurchschnittlich“ (Apel et. al. 2017, S. 22). Frühpädagogische Fachkräfte können diesbezüglich wichtige Kontaktpersonen für Betroffene sein und diese Zugänge niedrigschwellig über die Arbeit mit den Kindern und ihren Eltern ermöglichen bzw. für entsprechende Informationen und (Unterstützungs-)Möglichkeiten sensibilisieren. In diesem Sinne gilt es u.a. die Partizipationsmöglichkeiten für betroffene Kinder sowie ihre (Bildungs-)Teilhabe⁵⁷ stärker zu berücksichtigen und insgesamt ihr Wohlbefinden durch unterschiedliche „Maßnahmen“ zu steigern. Von Fachkräften müssen dafür mitunter Kompensationsleistungen erbracht werden, denn „in bestimmten Familienkonstellationen und -situationen sind die Akteure von der Verfügung über Ressourcen [wie bspw. Zeit für bildungsförderliche Interaktionen] stärker als andere abgeschnitten (...). Dies geht mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, für die dort aufwachsenden Kinder lediglich suboptimale Lebens- und Entwicklungsbedingungen bereitstellen zu können“ (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 26).

Das Deutsche Rote Kreuz betont: „Alle Kinder haben ein Recht auf inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung. Sie haben ein Recht darauf – egal an welchem Ort – gleich gute Rahmenbedingungen vorzufinden. Wenn alle Kinder ihren Anspruch auf Kindertagesbetreuung entsprechend ihrem individuellen Bedarf umsetzen, setzt dies die interdisziplinäre Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams voraus“ (DRK 2016, S. 1). Ferner heißt es: „Auf das Wohlbefinden von Kindern zu achten, bedeutet auch wahrzunehmen, wann sie unseren besonderen Schutz benötigen. Lebensgeschichtlich belastete Kinder sind auf handlungssichere Fachkräfte angewiesen, die ihnen einen sicheren Ort bieten und ihnen beiseite stehen. Einrichtungsträger, Leitungs- und Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen haben deshalb auch die Verantwortung Schutzkonzepte für ihre Einrichtungen zu entwickeln und Kindern Teilhabe durch Mitgestaltung zu ermöglichen (ebd., S. 2). Der Aspekt der Chancengerechtigkeit des Bildungssystems wird auch seitens des Bundesverbands katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) betont: „Bildung von Kindern darf nicht von Herkunft und Status abhängen, sondern muss in jedem Bundesland in öffentlich geförderten Einrichtungen qualitativ gleich- und hochwertig sein“ (Jansen 2016, S. 3). Doch aktuell gelingt es der Familien- und Sozialpolitik noch nicht, „Kinder- und Familienarmut zu vermeiden und allen Kindern und Jugendlichen faire Teilhabechancen zu eröffnen. Die Gesellschaft muss daher mehr Verantwortung übernehmen und Rahmenbedingungen und Ressourcen für den besonderen Schon-, Schutz- und Lernraum in Kindheit und Jugend bereitstellen“ (Funcke/Menne 2018, S. 530). „Nach Auffassung des KTK-Bundesverbandes liegt eines der wichtigsten Qualitätsziele darin, die Weiterentwicklung des sozialräumlichen Arbeitens von Kindertageseinrichtungen durch gute strukturelle Rahmenbedingungen zu un-

⁵⁷ vgl. u.a. BMFSFJ 2019 (<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/chancen-und-teilhabe-fuer-familien>, 26.02.2019)

terstützen. Anders ist es für pädagogische Fachkräfte nicht möglich, den differenzierten Bedarfslagen von Eltern entsprechen zu können“ (ebd., S. 1). Neben zahlreichen Akteurinnen und Akteuren der Frühen Bildung fordert auch die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) bessere Rahmenbedingungen: „Wenn wir die Bedingungen für pädagogische Qualität verbessern, dann verbessern wir zugleich die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte – kleinere Gruppen, höhere Fachkraft-Kind-Schlüssel und Leitungszeitfreistellung kommen allen zugute. (...) Unser evangelisches Gütesiegel BETA legt großes Gewicht auf die Qualität pädagogischer Kernprozesse von der Eingewöhnung der Kinder über die religiöse Bildung bis zur Zusammenarbeit mit Eltern. Es kommt darauf an, dass Kinder sich in unseren Einrichtungen willkommen und geborgen fühlen, ihre Gaben entfalten können und Eltern die Kita als wertvolle Unterstützung in ihrem Leben mit Kindern erfahren“ (Benedix 2016, o.S.). Eine bessere Fachkraft-Kind-Relation für die Betreuung von Kindern mit Unterstützungsbedarfen, wie zum Beispiel Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache oder Kinder, die von Armut betroffen sind, empfehlen u.a. auch Susanne Viernickel und Kirsten Fuchs-Rechlin (vgl. 2016). Die Bundeselternvertretung fordert, dass „Eltern (...) aus dieser Zwickmühle, zwischen Vertragspartner_in und „Kontrollleur_in“ befreit werden“ (2016, o.S.) und schlägt „eine neutrale Schlichtungsstelle nach niederländischem Vorbild [vor], die eine zentrale Anlaufstelle für Informationen, Fragen und Beschwerden ist. Es soll eine Anlaufstelle sein, die über die rechtlichen Besonderheiten der einzelnen Bundesländer Auskunft geben kann. Mit der Kenntnis über regionale Ansprechpartner_innen und Wege, wird diese Stelle Eltern helfen“ (ebd.). Schließlich stellt die Bundeselternvertretung neben diesen Aspekten fest: „Eine qualitativ gute Kita hat nicht nur ausreichend, sondern bestens ausgebildetes Personal“ (ebd.).

Fazit

Derzeit hat „die Herkunftsfamilie nach wie vor den größten Einfluss auf Entwicklung und Gesundheit, auf Werte und Perspektiven des Kindes“ (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin 2016, o.S.). Gleichzeitig haben „wachsende soziale Ungleichheiten (...) zunehmende Armut und soziale Ausgrenzungen von Individuen und einzelnen Bevölkerungsgruppen zur Folge (Huster u. a. 2012)“ (Hock/Holz/Kopplow 2014, S. 40). Ebenso wie Armut ein mehrdimensionales Problem darstellt, sollte armutsensibles Handeln als ein multidimensionaler Ansatz verstanden werden, der sowohl inklusive, partizipative, kooperierende als auch interaktionistische bzw. kommunikative Kompetenzen voraussetzt. Den Ausgangspunkt bildet eine kinder- und elternfreundliche und -sensible Haltung, die sich durch Respekt und Wertschätzung gegenüber allen Beteiligten auszeichnet. Dies ist nicht nur im Hinblick auf die Gestaltung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit wichtig, sondern auch, um ein negatives Selbstbild der Kinder gezielt auszugleichen, denn Kinder nehmen das gesellschaftliche Ansehen ihrer Bezugsgruppen wahr und integrieren die Bewertung in ihr Selbstbild (vgl. Richter 2014).

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen können mit ihrem täglichen Handeln dazu beitragen, dass alle Kinder mit ihren Bedürfnissen gesehen werden und sie gezielt unterstützen. Dazu ist das System insgesamt zu professionalisieren, um an unterschiedlichen Steuerungsebenen Qualität zu entfalten. Die Kopplung von sozialer

Herkunft und Bildungserfolg kann durch zusätzliche Förderangebote durchbrochen, die soziale Mischung der Einrichtungen durch einheitliche (Prozess-)Qualität der Kitas erreicht werden. Allerdings zeigt sich aktuell eher ein „Trend in Richtung Teilprivatisierung und Marktöffnung des Kita-Bereichs (...). Problematisch ist dies, da nur eine gute soziale Durchmischung in den Einrichtungen positive Effekte für die Entwicklung von Kindern hat und hilft ungleiche Bildungschancen für Kinder zu reduzieren (vgl. Groos/Jehles 2015)“ (Apel et. al. 2017, S. 47). Die Jugend- und Kultusminister betonen dazu: „Um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und angemessen zu begegnen, wird auf die Zusammenstellung der Gruppen geachtet. Individuelle Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen werden gesehen und anerkannt. Sie werden in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht berücksichtigt. Bildungsangebote sollen allen Kindern offenstehen und ihnen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen bieten. Soziale und kulturelle Vielfalt wird als Chance betrachtet, das globale Zusammenleben der Zukunft zu sichern“ (JMK/KMK 2004, S. 7).

„Inwieweit sich soziale Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen verbessern können, hängt neben der materiellen Existenzsicherung vom Zusammenspiel individueller Faktoren, vom familiärem bzw. sozialem Umfeld und von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab. Zu Letzteren gehören ein diskriminierungsfreies Bildungs- und Gesundheitssystem, angemessener Wohnraum und ein kinderfreundliches Wohnumfeld, Partizipationsmöglichkeiten sowie Kultureinrichtungen. Um Kindern Teilhabe zu ermöglichen, müssen daher eine Vielzahl von Schutzfaktoren in den Blick genommen werden: innerfamiliärer, aber auch außerfamiliärer Art“ (Apel et. al. 2017, S. 3). Kindertageseinrichtungen sollten ihre Potentiale bzw. ihren Einfluss auf die Entwicklung der betreuten Kinder nicht unterschätzen, denn sie können Kindern wichtige Lebens- bzw. Bildungsräume eröffnen: „Um die Welt zu entdecken, brauchen Kinder ein vielseitiges, vielsinnliches, vielfältiges Angebot, das sich auf ihren lebensweltlichen Kontext bezieht und diesen immer wieder erweitert sowie den aktuellen Entwicklungsbedürfnissen entspricht“ (Rau/Saumweber/Kluge 2018, S. 7). Voraussetzung dafür ist, dass sich das Kind wohlfühlt: „Nur in einer Umgebung, in der ein Kind sich wohl fühlt, ist es bereit, Anregungen aufzunehmen. Und andererseits braucht es eben diese, um sich engagieren zu können. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, das emotionale Wohlbefinden der Kinder in den Blick zu nehmen und sich dabei immer auch selbstkritisch zu reflektieren: Was können wir tun, damit sich das Kind in unserer Einrichtung wohl fühlt und sich in einer positiven Atmosphäre offen, mutig und neugierig auf den Weg machen kann, die Welt zu entdecken?“ (ebd., S. 8) Mit der qualitätsvollen Beantwortung dieser Fragen tragen Kitas maßgeblich dazu bei, die Lebenssituation von Kindern in Armutslagen aktuell und zukünftig zu verbessern.

Zentrale Publikationen:

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

Deutsches Jugendinstitut /Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München

Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 18. München

Marion von zur Gathen (2014): Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 43. München

Richter-Kornweitz, Antje/Weiß, Hans (2014): Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 42. München

Achermann, B.; Amirpur, D.; Braunsteiner, M.-L.; Demo, H.; Plate, E. & Platte, A.; (Hrsg.) (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

(Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München

Rau, Anna-Christina; Saumweber, Katja; Kluge, Lucie (2018): Der Early Excellence-Ansatz:

Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. o.O.

Kompetenzprofil „übergeordnete Handlungsanforderungen“ (Wohlbefinden und Bildungsteilhabe). In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München, 85-95

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2018): Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin

Inklusion von Kindern mit Behinderung

Inklusion in der Kita

Seit einigen Jahren hat sich das Verständnis des Umgangs mit Heterogenität im deutschen Bildungssystem radikal verändert. Der heute umzusetzende Anspruch der Inklusion fordert die Teilhabe aller Menschen unabhängig ihrer jeweiligen Unterschiede bzw. Heterogenitätsmerkmale: das Inklusionsverständnis negiert nicht die Unterschiede von Menschen. Sie sind verschieden, ohne aber einander untergeordnet zu sein (Prenzel 2010, S. 20). Nach Prenzel zeigt sich Heterogenität u.a. in den Dimensionen Alter/Generationen, Schicht/Milieu, Gender, Kultur/Ethnie, Disability/Ability, sexuelle Orientierung, Region und Religion. Statt Gleichheit als Ziel zu formulieren, wird die gleichberechtigte Anerkennung von Verschiedenheit und Vielfalt angestrebt. „Aus inklusiver Perspektive sollten Bildungseinrichtungen allen Kindern offenstehen und deren individuellen Bedürfnissen gerecht werden. Behinderung stellt hierbei nur ein Heterogenitätsmerkmal unter anderen dar. Ziel der Inklusionsidee ist es, Vielfalt zur Normalität werden zu lassen und auf Kategorisierungen anhand einzelner Merkmale zu verzichten“ (DJI/WiFF 2013a, S. 5). Die Betrachtung einzelner Heterogenitätsdimensionen ist jedoch notwendig und nützlich, um sich dem Inklusionskonzept und den damit verbundenen Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte anzunähern (Prenzel 2010, S. 21ff.).⁵⁸ Innerhalb einer Heterogenitätsdimension ist zu bedenken, dass auch andere Heterogenitätsdimensionen, wie Alter, Geschlecht oder kulturelle Herkunft berücksichtigt werden müssen (vgl. Heimlich 2013, S. 7).

Inklusion erkennt Vielfalt als Gegebenheit an und begreift sie als Chance, die wertzuschätzen ist. Vor allem die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 und ihre Ratifizierung 2009 haben den Weg für die Umsetzung von Inklusion geebnet.⁵⁹ Darüber hinaus hat das Bundesteilhabegesetz eine weitreichende Reform des Systems der Eingliederungshilfe vollzogen. Diese Maßnahmen haben zusammen „wesentliche Beiträge [geleistet], die Teilhabe als Aspekt der Lebenswelt [behinderter Kinder] und als Bedarfsdimension in gesteigerte Aufmerksamkeit zu rücken“ (vgl. AGJ 2018, S. 1). Fachliche und politische Forderungen eines „humaneren Bildungssystems“ (Sander 2018), das sich allen Kindern bzw. Menschen öffnet, gab es aber schon wesentlich früher (vgl. Müller 2018).

⁵⁸ Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) hat sich für die Eingrenzung auf z.B. kulturelle Zugehörigkeit (DJI/WiFF 2013b), Behinderung (DJI/WiFF 2013a) oder ökonomische Risikolagen (DJI/WiFF 2014) entschieden (DJI/WiFF 2013a, S. 22).

⁵⁹ Rechtliche Grundlagen dieses Inklusionsverständnisses (Friederich 2013a, S. 20) sind folgende Erklärungen und Konventionen: „Salamanca-Erklärung“ (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur 1994), die „UN-Kinderrechtskonvention“ (BMFSFJ 2018) sowie die „UN-Behindertenrechtskonvention“ (Vereinte Nationen 2008); auf Bundesebene der „Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (BMAS 2011).

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung, mit der u.a. auch die Aufnahme behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Regeleinrichtungen verbunden ist⁶⁰, stellt (zusätzliche) Herausforderungen an die Professionalität des Systems sowie das Handeln der verantwortlichen Akteurinnen und Akteure („Inklusionskompetenzen“, vgl. Sulzer/Wagner 2013, S. 49). Vor Ort müssen die Fachkräfte und Leitungen u.a. die Eltern, aber auch die Kinder für eine inklusive Haltung sensibilisieren, diesbezüglich als Vorbild agieren und eigene Vorbehalte (im Team) reflektieren: „Es geht um die Frage der Einstellung der Gesellschaft zu Vielfalt und zum Miteinander. Es geht auch um strukturelle Rahmenbedingungen. Für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern brauchen wir eine inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung. (...) Eine gute sprachliche und ganzheitliche Bildung ist für alle Kinder erforderlich. Jedes Kind ist in seiner Individualität wertzuschätzen und in den sozialen und kognitiven Lernprozess aller Kinder einzubeziehen. Hierbei sind Fachkräfte gefragt, die über ein breites Diversity-Fachwissen, eine Sensibilität für Vorurteile sowie über Fachkompetenzen zur Gestaltung inklusiver Lernprozesse für alle Kinder verfügen“ (Marks 2014, o.S.). Kommunikation und Interaktion sind zielgruppen- und themenunabhängig zentral, daher wird in den Bildungsprogrammen der Länder hinsichtlich der Unterstützung von Kindern mit Behinderungen auch auf den Gebrauch von Gebärdensprache oder unterstützter Kommunikation⁶¹ eingegangen (Viernickel/Schwarz 2009). Mit Perspektive auf die Fachkräfte sollten Spezialisierungen u.a. auf die Entwicklung ihrer Interaktionskompetenzen abzielen, da sie maßgeblich sind für die Prozessqualität der Einrichtung.

Allerdings lebt Inklusion von der Vernetzung und Zusammenarbeit und erfordert eine Weiterentwicklung des gesamten Systems: „Um die vielfältigen Anforderungen, die eine inklusive Pädagogik an die Einrichtungen stellt, schultern und eine fortlaufende Qualitätsentwicklung und -sicherung der fachlichen Arbeit gewährleisten zu können, brauchen (...) Kindertageseinrichtungen die Unterstützung durch externe Expertinnen und Experten (z.B. Unterstützung durch interdisziplinäre Frühförderstellen und Fachberatung oder verschiedene Therapeuten). Denn: Eine Pädagogik der Vielfalt kann nur im Verbund gelingen.“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2017, S. 24) „Ein Team, das sich auf den Weg der Inklusion macht, muss ein gemeinsames Werteverständnis entwickeln, gemeinsame Ziele entdecken und dafür sorgen, dass für alle Prozessbeteiligten das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllt wird. Nur wenn ich mich zugehörig und akzeptiert fühle, fühle ich mich wohl. Das gilt für (...) [Teammitglieder] genauso wie für die (...) anvertrauten Kinder“ (vgl. ebd., S. 11).

Eine konkrete Arbeitshilfe wurde mit dem Index für Inklusion (Booth/Ainscow/Kingston 2006) entwickelt, der Planungs- und Umsetzungshilfen in drei Dimensionen bereithält:

- „Dimension A: Inklusive Kulturen entfalten (Gemeinschaft bilden; Inklusive Werte verankern);

⁶⁰ Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bestätigt und konkretisiert das Recht von Kindern mit Behinderung auf Bildung.

⁶¹ siehe dazu: Hänel-Faulhaber, Barbara (2018): Gebärdensprache, lautsprachunterstützte Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 52. München. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_52_Haenel-Faulhaber_web.pdf

- Dimension B: Inklusive Leitlinien etablieren (Eine Einrichtung für alle entwickeln; Unterstützung von Vielfalt organisieren);
- Dimension C: Inklusive Praxis entwickeln (Spiel und Lernen gestalten; Ressourcen mobilisieren)“ (Heimlich 2013, S. 25).

Einen Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen haben Heimlich und Ueffing (2018) entwickelt. Dieser hat zum Ziel, „die inklusive Qualität von Kitas mit Hilfe von Qualitätsstandards zu beschreiben. Den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung der Qualitätsstandards bildet das ökologische Mehrebenenmodell der Inklusionsentwicklung (Heimlich 2017 b, 2003). Die fünf Ebenen des Modells werden zugleich als Ebenen der Qualitätsentwicklung aufgefasst. Auf diesen Ebenen sollen die Qualitätsstandards zu ausgewählten Schwerpunkten der Inklusionsentwicklung die Beschreibung einer minimalen inklusiven Qualität liefern. Ausgehend von diesen Minimalstandards sind also weitere Entwicklungen im Bereich der inklusiven Qualität möglich.“ (Heimlich/Ueffing 2018, S. 16). Der Leitfaden folgt einem weiten Inklusionsverständnis und geht über die Gruppe von Kindern mit Behinderung hinaus (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Qualitätsstandards der inklusiven Kindertageseinrichtung

| |
|---|
| <p>Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen</p> <p>Qualitätsstandard 1.1: Übergang Krippe bzw. Elternhaus-Kindergarten Qualitätsstandard 1.2: Aufnahmeverfahren Qualitätsstandard 1.3: Soziale Interaktion von Kindern Qualitätsstandard 1.4: Differenzierte und individualisierte Förderung Qualitätsstandard 1.5: Übergang Kindergarten-Schule bzw. Hort</p> <p>Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen</p> <p>Qualitätsstandard 2.1: Allgemeine pädagogische Ziele Qualitätsstandard 2.2: Tagesablauf Qualitätsstandard 2.3: Materialausstattung Qualitätsstandard 2.4: Didaktisch-methodische Umsetzung der inklusiven Ziele Qualitätsstandard 2.5: Inklusive Therapie</p> <p>Ebene 3: Multiprofessionelles Team</p> <p>Qualitätsstandard 3.1: Personelle Ausstattung und Qualifikation der Mitarbeiter/innen Qualitätsstandard 3.2: Leitung der Kindertageseinrichtung Qualitätsstandard 3.3: Organisation der Teamarbeit Qualitätsstandard 3.4: Entwicklung der Teamarbeit Qualitätsstandard 3.5: Fort- und Weiterbildung für Inklusion</p> <p>Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption</p> <p>Qualitätsstandard 4.1: Innenausstattung der Einrichtung Qualitätsstandard 4.2: Außenausstattung der Einrichtung Qualitätsstandard 4.3: Barrierefreiheit der Einrichtung Qualitätsstandard 4.4: Inklusionskonzept der Kindertageseinrichtung Qualitätsstandard 4.5: Arbeit am Leitbild Inklusion</p> |
|---|

Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

Qualitätsstandard 5.1: Fachberatung

Qualitätsstandard 5.2: Kooperation mit externen therapeutischen Fachkräften

Qualitätsstandard 5.3: Kooperation mit externen diagnostischen Institutionen

Qualitätsstandard 5.4: Kooperation mit sozialen Diensten

Qualitätsstandard 5.5: Kooperation mit den Eltern

Quelle: Heimlich/Ueffing (2018, S. 19)

Inklusion ist daher auch eine Leitungs- und Trägeraufgabe und benötigt Ressourcen, wie Zeit und unterstützende Rahmenbedingungen für eine professionelle Praxis. Somit sind beispielsweise „Gruppengrößen und Betreuungsschlüssel (...) entsprechend nach unten anzupassen, um den Herausforderungen nach individueller Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien sowie intensiverer Zusammenarbeit im Team sowie in Netzwerken Rechnung zu tragen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 310). Für die Entwicklung hin zu einer inklusiven Kindertageseinrichtung sind darüber hinaus Unterstützungssysteme notwendig, wie z.B. Fachberatung oder Beratungsfachdienste⁶². Inklusion stellt kein kurzfristiges Ziel dar, sondern ist als langfristiges (Teil-)Ziel kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozesse zu verankern und daher kein abzuschließender Prozess. „Inklusion bedeutet, sich auf den Weg zu machen, das Bestmögliche für alle Menschen, die in der Kindertageseinrichtung zusammenkommen, zu erreichen. Sie bedarf eines ständigen Reflexionsprozesses, immer wieder neuer Ideen, kreativer Lösungen, individueller Anpassungen. Inklusion ist ein Weg, der viele unterschiedliche Abzweigungen hat, die jedes Kita-Team immer wieder vor die Entscheidung stellen, welche Weggabelung für die Kinder, die Eltern und das Team selbst die richtige ist. Und vielleicht ist manchmal ein vermeintlicher Umweg der beste Weg, denn manches braucht Zeit, z.B. das Wachsen einer inklusiven Haltung, die Optimierung der räumlichen Gegebenheiten, der Wissenserwerb zum Umgang mit spezifischen Bedürfnissen einzelner Kinder“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration o.J., S. 62).

Inklusion als individuelle und gesellschaftliche Chance

Mittlerweile werden sehr viele Kinder in Kindertageseinrichtungen oder -pflege frühpädagogisch betreut, auch bereits im Krippenalter. Sie verbringen den ganz überwiegenden Teil ihrer frühen Kindheit in Einrichtungen, die es im Sinne einer gesunden, ganzheitlichen (Persönlichkeits-)Entwicklung bestmöglich zu gestalten gilt. Frühpädagogische Fachkräfteteams, die Leitungen sowie die Träger, aber auch die Kommunen tragen Verantwortung, ebenso das Aus- und Weiterbildungssystem, damit Inklusion zu einem selbstverständlichen Konzept im Alltag der Fachkräfte, Familien und Kinder wird. Dafür sind inklusive Strukturen zu etablieren, die Kindern Teilhabe ermöglichen (möchten), bspw. an Kommunikation und Interak-

⁶² Es gibt bereits eigenständige Systeme bei großen Trägern von Kindertageseinrichtungen (Heimlich 2013, S. 19): z.B. Fachberatung Inklusive Pädagogik und Koordination Prävention, Frühförderung, Integration – Grundsatz und Strategie Inklusion (Landeshauptstadt München (2013): Umwandlungskonzept – von der Regeleinrichtung zur inklusiven Kindertageseinrichtung (<https://www.ris-muenchen.de/RII/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/3789481.pdf>, 01.03.2019)).

tion(en) mit Peers, Eltern, Fachkräften und generell der Umwelt, d.h. auch mit Gegenständen, Materialien und Räumen. Der gemeinsame Fokus von Fachkraft, Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern und weiteren Beteiligten sollte immer das individuelle Wohl des Kindes sein, das es zu stärken und zu schützen gilt (Artikel 3 UN-Kinderrechtskonvention). Geschieht dies, entstehen Räume für Austausch und Unterstützung und werden die individuellen Potentiale des Kindes gesehen und gefördert. Inklusion stärkt den Blick für das individuelle Kind mit seinen Bedürfnissen und Stärken. Daher profitieren letztlich alle Kinder von inklusiven Prozessen. „Erforderlich ist, dass [die Fachkräfte] über eine professionelle Haltung verfügen, die eine Entfaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglicht und gleichzeitig den Schutz, die Sicherheit und die Pflege der Kinder als einen Teil des Bildungsauftrages versteht“ (JFMK/KMK, 2010, S. 5).

Inklusion ist auch eine ressourcenorientierte Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen. Denn in einer immer heterogener werdenden Welt können Bildungseinrichtungen Orte gelebter Wertschätzung von Vielfalt und damit demokratische Bildungs- bzw. Lebensorte werden. Dies trägt letztlich zum Wohlbefinden aller bei, da u.a. das altersunabhängige Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit berücksichtigt und erfüllt wird. Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen die Heterogenität der Menschen bzw. Kinder auf drastische Art auf: Weltweit sind beispielsweise aktuell fast 70 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. www.uno-fluechtlingshilfe.de). Fluchterfahrungen sind für die allerwenigsten Deutschen Realität, aber für alle nach Deutschland Geflüchteten eine gerade erst überstandene ggf. traumatische Erfahrung. Kindertageseinrichtungen betreuen daher auch Kinder in Extremsituationen. Gerade diese Kinder mit ggf. sehr besonderen Situationen und zu bewältigenden Herausforderungen benötigen besonderen Schutz ihres Wohlbefindens bzw. den Blick auf ihre Bedürfnisse sowie passgenaue Unterstützung. Kitas erfüllen dadurch ihren rechtlichen Auftrag der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung nach §22 SGB VIII und stärken die individuellen Chancen für ein gesundes Aufwachsen. Artikel 7 Absatz 2 der UN-Kinderrechtskonvention unterstreicht die Wichtigkeit der Berücksichtigung des Kindeswohls für Kinder mit Behinderungen. Darüber hinaus heißt es in Absatz 1: „Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.“ Absatz 3 betont das Recht auf Partizipation: „Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.“ Zentrales Element der Inklusion ist daher Partizipation. Im Rahmen des Projekts WiFF wurde ein Wegweiser Weiterbildung entwickelt, der Handlungsanforderungen und Kompetenzen für partizipatives Handeln formuliert (vgl. Abb. 2) und beispielhafte Weiterbildungseinheiten skizziert (DJI/WiFF 2017).

Abb. 2: Bildungsteilhabe und Partizipation – Handlungsanforderungen im Überblick

A Handlungsfeld Kind in der Gruppe

- A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen
- A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen
- A3 Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen
- A4 Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen
- A5 Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten
- A6 Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten
- A7 Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen

B Handlungsfeld Team und Leitung

- B1 Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern
- B2 Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen
- B3 Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen
- B4 Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten

C Handlungsfeld Familie

- C1 Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden
- C2 Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen
- C3 Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen

D Handlungsfeld Sozialraum

- D1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen
- D2 Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen
- D3 Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen

Quelle: DJI/WiFF (2017, S. 74)

Multiprofessionelle Teams in der (inklusive) Frühpädagogik

Insbesondere in inklusiven Kindertageseinrichtungen setzen sich Teams aus unterschiedlichen Professionen zusammen, werden um Kompetenzen erweitert, und stehen in einem intensiven Austauschprozess mit Eltern und Kindern (Heimlich 2017, S. 30). Heimlich und Ueffing (2018, S. 18) beziehen dabei auf der Ebene des multiprofessionellen Teams folgende Personen mit ein: pädagogische Fachkräfte (v.a. Fachkräfte der Kindheitspädagogik sowie der Heil- und Sozialpädagogik, Erzieherinnen bzw. Erzieher, Kinderpflegerinnen bzw. -pfleger), Hilfskräfte und Ehrenamtliche (z.B. Sozialdienstleistende oder Vorlesepatinnen und -paten) sowie externe Fachkräfte (etwa aus dem therapeutischen Bereich, wie Logopädinnen und Logopäden). Die Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen ermöglicht dabei einen

Kompetenztransfer zwischen den Fachkräften und eine Erweiterung der Angebote, wenn bestimmte Therapien in den Alltag der Kinder integriert werden und diese keine isolierte Sonderleistung darstellen (Richter 2017, S. 12). Für einen inklusiven Entwicklungsprozess bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen in der personellen, räumlichen und materiellen Ausstattung sowie professioneller Begleitung, z.B. durch die Fachberatung (Heimlich/Ueffing 2018, S. 16).

Die Relevanz der kollegialen Zusammenarbeit soll an dieser Stelle betont und entfaltet werden. Der Begriff „multiprofessionelles Team“ verweist nach Ansicht des Deutschen Vereins (DV 2016, S. 8) auf eine konzeptionelle Ebene, bei der es um den Einsatz von pädagogischen und anderen Kompetenzen entsprechend eines bestimmten Aufgabenprofils und einer Konzeption geht. Dabei sind zwei Aspekte in den Blick zu nehmen: 1. „das Team, welches sich aus unterschiedlichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen zusammensetzt, und 2. das „multiprofessionelle Arbeiten“, welches auch additiv zum Team einer Einrichtung (z.B. im Rahmen zeitlich begrenzter Projekte) oder in „interdisziplinären Settings“ zum Tragen kommen kann“ (DV 2016, S. 8).

In der Diskussion um multiprofessionelle Teams liegt kein geteiltes Konzept vor, welche Berufsgruppen genau angesprochen sind. In einem engeren Verständnis bezieht sich Multiprofessionalität auf Teams, in denen einschlägige Fachkräfte⁶³ zusammenarbeiten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 72). Daneben berücksichtigen andere Ansätze auch heilpädagogische, pflegerische und therapeutische Berufsgruppen oder auch nicht einschlägig qualifizierte Quereinsteigerinnen und -einsteiger (ebd.; DV 2016, S. 8).⁶⁴

Im Sinne von Diversität, z.B. auf inklusives Arbeiten bezogen, steigt der Bedarf an Fachkräften unterschiedlicher Fachrichtungen; das damit verbundene Potential wird hervorgehoben (DV 2016, S. 6). Dies spiegelt sich auch in den Einrichtungs-teams anhand der unterschiedlichen Berufsabschlüsse und deren Zielgruppen wider. Die heilpädagogisch erweiterten sozialpädagogischen Teams⁶⁵ sowie die gemischten Teams⁶⁶ sind stärker verbreitet, wenn zunehmend Kinder mit Förderbedarf betreut werden (27 Prozent und 62 Prozent in Einrichtungen mit mehr als 20 Prozent an Kindern mit Förderbedarf; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 76). Das „multiprofessionelle Arbeiten“ selbst ist geprägt durch einen besonders hohen Anteil von Fachkräften mit befristeter Anstellung, die die Eingliederung und Förderung von Kindern mit (drohender) körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung übernehmen (30 Prozent) (ebd., S. 44f.). Die Befristungen unterscheiden sich allerdings zwischen West- und Ostdeutschland sehr stark: „Im Westen waren 37% der

⁶³ z.B. Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und -assistenten sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

⁶⁴ Die Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017, S. 72) verweist auch auf folgende Literatur: Ostendorf-Servissoglou 2016; Stahlmann 2015; Schneewind 2011.

⁶⁵ „In diesen Teams sind zusätzlich zum sozialpädagogischen Personal (mit und ohne einschlägig qualifizierte Akademiker/innen) heilerziehungspflegerische und heilpädagogische Berufsangehörige mit Fachschul- und Hochschulabschluss tätig (d.h. Heilerzieher/innen bzw. Heilerziehungspfleger/innen, Heilpädagogen/-innen [FS] sowie Heilpädagogen/-innen [FH])“ (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 73).

⁶⁶ „In gemischten Teams wird das sozialpädagogische und/oder heilpädagogische Personal durch tätige Personen ohne Berufsausbildung sowie weitere akademische und nichtakademische Berufe ergänzt, zum Beispiel aus dem Bereich der Gesundheitsdienstberufe (wie Kranken- und Altenpflege, Motopädie, Psychologie) oder andere Einzelberufe (wie Lehrkräfte oder soziale und medizinische Helferberufe)“ (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 73).

Arbeitsverhältnisse befristet, im Osten 11%. Die hohe Differenz könnte darauf zurückzuführen sein, dass dieses Tätigkeitsgebiet in Ostdeutschland überdurchschnittlich oft zusätzlich als zweiter Arbeitsbereich ausgeübt wird“ und nicht (nur) an den Förderungsbedarf der Kinder bzw. die Förderungsdauer gekoppelt ist (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 45).

Unterstützung von Kindern mit Behinderung

Die Situation von Kindern mit Behinderung wird rechtlich u.a. im Neunten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB IX) konkretisiert („Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“).⁶⁷ Darin wird u.a. auch die Notwendigkeit von Partizipation unterstrichen, bspw. im Hinblick auf die Gestaltung der Wohn- bzw. Lebenssituation der Betroffenen oder unterstützende Fördermöglichkeiten. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. 77) berücksichtigt „Kinder, die laut Kinder- und Jugendhilfestatistik eine an die Tageseinrichtung bzw. Kindertagespflege gebundene Eingliederungshilfe gemäß §§ 53, 54 SGB XII oder § 35a SGB VIII erhalten, sowie jene Kinder in Förderschulkindergärten bzw. schulvorbereitenden Einrichtungen. Eingliederungshilfen werden unabhängig vom Alter gewährt, um Menschen mit vorhandener oder drohender Behinderung die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Je nach Altersgruppe, Behinderungsform und Lebensbereich stehen unterschiedliche Eingliederungshilfen zur Verfügung“. Im März 2017 wurden insgesamt 78.440 Kinder mit sog. Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen oder Tagespflege betreut (Autorengruppe Bildungsbericht 2018, S. 76). „Diese Kinder werden sowohl in eher inklusionsorientierten als auch in tendenziell separierenden Einrichtungen und Gruppen betreut, wobei sich der Trend zu Inklusionsorientierten Angeboten fortgesetzt hat. Zuletzt wurden 45 % der Kinder mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, in Gruppen betreut, in denen maximal jedes 5. Kind Eingliederungshilfe erhält (...). Dieser Anteil ist seit 2013 ebenfalls um 7 Prozentpunkte gestiegen, während die Anteile der Kinder mit Eingliederungshilfe in allen weiteren Gruppenformen mit Kindern mit Eingliederungshilfe leicht zurückgegangen sind. Dies zeigt einmal mehr, dass die Bemühungen hierzulande in der Kindertagesbetreuung anhalten, die inklusionsorientierte Förderung von Kindern mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, voranzutreiben“ (ebd., S. 76). Daneben fallen weiterhin große Unterschiede zwischen den Ländern und hinsichtlich der Trägerschaft integrativer Kindertageseinrichtungen auf (ebd., S. 76; Heimlich 2013, S. 17).

Für die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen müssen sich Kitas evtl. vorbereiten bzw. konzeptionell neu aufstellen, was bspw. die Ausstattung oder Gestaltung der Räumlichkeiten betrifft. Auch benötigen manche Kinder, wie bereits angesprochen, eine (stärkere) Kooperation mit weiteren Akteurinnen und Akteuren im Stadtteilnetzwerk, bspw. Logopädinnen und Logopäden. Auch die Elternarbeit ist zu intensivieren, auch wenn sie für alle Kinder eine Kernaufgabe der Fachkräfte darstellt.⁶⁸ Zusätzliches Wissen und Fertigkeiten sind ggf. notwendig, um Eltern verstehen oder beraten und die Entwicklung der Kinder nachvollziehen zu können. Die

⁶⁷ „Für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen besonders bedeutsam sind der § 55 (Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft) und der § 56 (Heilpädagogische Leistungen) (Heimlich 2013, S. 14).

⁶⁸ siehe Kapitel „Kinder und Familie in Armutslagen/ Zusammenarbeit mit Familien“

Studie von Seitz, Korff und Thim (2010) im Bereich der Einzelintegration untersucht Peer-Interaktionserfahrungen von Kindern mit und ohne Behinderung. Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 103f.) fassen die Studie folgendermaßen zusammen: „Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die befragten Fachkräfte gelingende Peerinteraktion zwar als wesentlich für eine gelingende Inklusion erachten; die teilnehmenden Beobachtungen verweisen jedoch nur auf ein geringes Maß an Unterstützung „zur Anbahnung bzw. Aufrechterhaltung von Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern“ (ebd., S. 83).

Insgesamt zeigen die pädagogischen Fachkräfte eine eher geringe Aufmerksamkeit für die Peerinteraktionen, die den eigenen inklusiven Leitvorstellungen der Fachkräfte deutlich widerspricht (Lütje-Klose, 2013, S. 30f.).⁶⁹

Mit Blick auf inklusive frühpädagogische Kompetenzen und die Arbeit mit Kindern mit Behinderung unterscheidet Heimlich (2013, S. 25) in seinem Mehrebenenmodell folgende Ebenen: Kinder mit individuellen Bedürfnissen, Inklusive Spiel- und Lernsituationen, Multiprofessionelles Team, Inklusive Kindertageseinrichtungen/Einrichtungskonzeption, Externe Unterstützungssysteme. Die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen weisen dabei körperliche, geistige oder seelische Behinderungen auf oder erhalten erzieherische Hilfen (Heimlich 2013, S. 41). Dabei werden folgende Kompetenzschwerpunkte (bezogen auf Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen) unterschieden:

- mit Heterogenität umgehen lernen;
- inklusive Gruppenarbeit gestalten;
- Teamarbeit entwickeln;
- inklusive Konzeptionen erstellen;
- regionale Netzwerke bilden (ebd., S. 29ff.).

„Im Sinne der pädagogischen Professionstheorie werden Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik als pädagogische Fähigkeiten zur Gestaltung solcher Situationen angesehen, die eine Begegnung von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen ermöglichen. Zum anderen umfasst inklusive Kompetenz stets auch eine berufsethische Reflexion im Sinne einer Haltung bezogen auf die Aufgabe der selbst bestimmten Teilhabe aller Kinder – auch von Kindern mit Behinderung“ (Heimlich 2013, S. 31).

Darauf Bezug nehmend betrachtet die Expertengruppe „Kinder mit Behinderung“ den Begriff Behinderung als eine Heterogenitätsdimension unter vielen anderen möglichen (wie Alter, Geschlecht, soziale oder kulturelle Herkunft) und als Gegenstand der inklusiven Frühpädagogik (DJI/WiFF 2013a, S. 77). Sie distanziert sich von einem Denken in zwei Gruppen (behindert – nicht behindert) und folgt einem systemischen Verständnis von Behinderung. Behinderung wird nicht als Problem eines einzelnen Menschen betrachtet, sondern als gestörte Person-Umfeld-Interaktion verstanden. Die Handlungsanforderungen (vgl. Abb. 3) verweisen zudem auf weitere Kompetenzprofile der Wegweiser Weiterbildung, etwa zur Zusammenarbeit mit Eltern (DJI/WiFF 2011). Das Kompetenzprofil beschreibt die Kategorien

⁶⁹ vgl. auch Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München

„Wissen“, „Fertigkeiten“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ der frühpädagogischen Fachkräfte, und bezieht sich auf alle Kinder in Kindertageseinrichtungen, berücksichtigt aber ausdrücklich die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung (DJI/WiFF 2013a, S. 82-128). Daneben beschreiben auch Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 255ff.) in ihrer Kompetenzmatrix die erforderlichen Kompetenzen im Bereich „Inklusion – Kinder mit Behinderung“.

Abb. 3: Kinder mit Behinderung – Handlungsanforderungen im Überblick

A Handlungsfeld Kind

- 1 Beziehung zu jedem einzelnen Kind aufbauen
- 2 Entwicklung jedes Kindes einschätzen
- 3 Bildungsprozesse des Kindes unterstützen, beobachten und dokumentieren
- 4 Individuellen Plan zur Unterstützung der Entwicklung entwerfen
- 5 Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder (mit)gestalten
- 6 Pflege beziehungsvoll gestalten
- 7 Kind in seiner Kommunikation und Interaktion begleiten und fördern
- 8 Übergänge (z. B. bevorstehende Einschulung) mit dem Kind gestalten

B Handlungsfeld Gruppe

- 1 Bildungspotenzial von Formaten nutzen
- 2 Inklusive Spiel- und Lernsituationen (mit)gestalten
- 3 Peer-Kommunikation anregen und moderieren
- 4 Zurückweisungen moderieren, Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken
- 5 Geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen

C Handlungsfeld Eltern

- 1 Die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität, der Erwartungen und Bedarfe der Eltern gestalten
- 2 Eltern in ihrer Kommunikation und Interaktion untereinander unterstützen
- 3 Eltern informieren und beraten

D Handlungsfeld Team

- 1 Inklusive Teamkultur entwickeln
- 2 Pädagogische und therapeutische Angebote planen, umsetzen, besprechen und reflektieren
- 3 Kompetenztransfer zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten sicherstellen
- 4 Regelmäßig Fallbesprechungen im Team durchführen
- 5 Für Schutz vor Kindeswohlgefährdung sorgen

E Handlungsfeld Einrichtung und Träger

- 1 Die pädagogische Konzeption der Einrichtung unter inklusiven Aspekten weiterentwickeln
- 2 Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen bzw. sicherstellen
- 3 Einrichtung und Sozialraum für Kinder und Eltern barrierefrei (um)gestalten
- 4 Regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit

F Handlungsfeld Sozialraum/Kommune

- 1 Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für alle Kinder nutzen, gestalten und entwickeln
- 2 Regionale Netzwerke aufbauen und sich beteiligen
- 3 Kooperation mit externen Fachdiensten
- 4 Sozialraumorientierung
- 5 Kooperation mit der Schule

Quelle: DJI/WiFF (2013a, S. 80f.)

Wie bereits aufgezeigt, verändern sich die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Sie zeichnen sich durch eine höhere Komplexität aus. Ausgangspunkt sind Formen der differenzierten Beobachtung und Dokumentation von Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder, die Gestaltung der Spiel- und Lernangebote, ein enger Austausch und die Beziehungsgestaltung zu den Kindern und Eltern. Hinzu kommt die Abstimmung mit externen Fördermaßnahmen sowie die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit (Heimlich 2013, S. 28). Neben der Erweiterung fachlicher Kompetenzen liegt eine besondere Herausforderung in der Weiterentwicklung personaler und sozialer Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften. „Das gilt bezogen auf Kinder mit Behinderung ganz besonders für die Reflexion von Werthaltungen, eigenen Grenzen, subjektiven Prozessen der Bewältigung sowie für den professionellen Umgang mit spezifischen Formen der Belastung“ (Heimlich 2013, S. 32). Hinsichtlich der Multiprofessionalität in der Teamarbeit, werden „soziale Fähigkeiten in der Akzeptanz von unterschiedlichen Kompetenzen, in der Empathie für andere Menschen und in der Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten erwartet“ (ebd., S. 31; vgl. auch Weltzien et al. 2016).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 303) beschreiben Differenzierungen (und notwendige Kompetenzen) möglicher spezialisierter Funktionsstellen, so beispielsweise die „Fachkraft für Integration/Inklusion“. Folgende erweiterte und vertiefte Kompetenzen in Bezug auf „Inklusion – Kinder mit Behinderung“ (ebd., S. 320) werden festgehalten:

1) Individuelle Planung der Entwicklungsunterstützung

- Kenntnis weiterer Möglichkeiten der Diagnostik
- Anwendung weiterer diagnostischer Angebote bei Bedarf
- Qualifizierung der Teammitglieder in Wahrnehmung/Erkennen, Verstehen und gezielter Intervention bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen

2) Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen

- Wissen um Zugang zu Spielsituationen und unterstützter Kommunikation
- Breite/vertiefte Kenntnis inklusiver Spiel- und Lernsituationen [vgl. u.a. Heimlich 2017]
- Kenntnis von Möglichkeiten unterstützter Kommunikation
- Qualifizierung der Teammitglieder

Aufgrund der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz der Frühen Bildung u.a. für die Bildungschancen sowie gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten eines Kindes sowie der veränderten Aufgaben bzw. des zu gestaltenden Paradigmenwechsels stellt eine Spezialisierung für Inklusion bzw. die Arbeit mit behinderten bzw. von Behinderung bedrohten Kindern eine unverzichtbare Qualitätsmaßnahme für den frühpädagogischen Bildungsbereich dar.

In einer bundesweiten Befragung gaben rund neun Prozent der pädagogischen Fachkräfte an, mit der „Förderung von Kinder[n] mit Behinderung“ inklusive Aufgaben in der Einrichtung zu übernehmen (Behr/Walter 2012, S. 13). Befragte mit einschlägigem Hochschulabschluss sind dabei mit dieser Aufgabe häufiger betraut (ebd., S. 17). In der Wahrnehmung der Fachkräfte sehen sie sich selbst jedoch in Bezug auf verschiedene Facetten der Umsetzung inklusiver Pädagogik als sehr unterschiedlich kompetent an. So beschreiben sie die stärkste Einschränkung u.a. bei der Integration von Kindern mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen (Behr/Walter 2012, S. 26). In einer Studie von Viernickel et al. (2013, S. 46) gaben 22 Prozent der befragten Fach- und Leitungskräften an, eine Zusatzausbildung absolviert zu haben. Fünf Prozent sowohl der Fach- als auch der Leitungskräfte haben eine Zusatzausbildung als „Fachkraft für Integration“ absolviert (Viernickel et al. 2013, S. 46). Heimlich (2013, S. 32) setzt sich mit der Frage auseinander, wie inklusive Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden können, und betrachtet dazu eine Ebene der selbstorganisierten Qualifikation, die Ebene der Fort- und Weiterbildung und die Ebene der Berufsausbildung (incl. des akademischen Studiums). Zu letzterem stellt er fest, dass „die Themen der inklusiven Pädagogik (...) gegenwärtig zunehmend in pädagogische Ausbildungsstrukturen ein[dringen], angefangen bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern einschließlich der heilpädagogischen Zusatzausbildung über die Fachhochschulstudiengänge für Sozial- und Heilpädagogik bis hin zu den Lehramtsstudiengängen und erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen an Universitäten. Die größte Herausforderung bleibt auch unter Berücksichtigung dieser höchst heterogenen Qualifikationsstrukturen im pädagogischen Sektor die Zusammenarbeit der Beteiligten sowie das Miteinander der unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen (Heimlich/Behr 2009)“ (Heimlich 2013, S. 32).

Im Folgenden wird exemplarisch auf Weiterbildungskonzepte und Handreichungen verwiesen.⁷⁰ Dittrich (2013, S. 152ff.) hat ein Weiterbildungskonzept entwickelt, das den Abbau von Barrieren für Kinder mit Behinderung stärkt, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Ein wissenschaftsbasiertes Weiterbildungscurriculum für „Inklusionskompetenz in Kita-Teams“⁷¹ wird aktuell am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Verbund mit der Universität Paderborn entwickelt. Weitere Vorarbeiten bzw. Curricula sind für unterschiedliche Bereiche wie Schule, Kita oder Kindertagespflege erarbeitet worden. Die 2016 veröffentlichte Qualifizierung „Inklusion als

⁷⁰ Daneben beschäftigen sich verschiedene Projekte mit dem Thema Inklusion: z.B. Evangelischer Landesverband Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V. (o.J.): Projekt INKLusion: Teilhabe gestalten - Benachteiligung vermeiden. Kitas entwickeln eine inklusionsorientierte Praxis. Stuttgart (<https://www.evlvKita.de/der-landesverband/projekte/>, 27.02.2019); Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin e. V. (DAKJ) (o.J.): Aufnahme chronisch kranker oder behinderter Kinder in Gemeinschaftseinrichtungen (<https://www.kita-gesundheit.de/organisatorisches/aufnahme-chronisch-krank-behinderte-kinder/>, 27.02.2019)

⁷¹ abrufbar unter: <http://www.zfkj.de/index.php/forschungsprojekte/professionsentwicklung/92-forschungsprojekte/professionsentwicklung/213-prof-inkludit, 01.03.2019>

Menschenrecht. Curriculum für Diversität“ unter der Herausgeberschaft der Stadt Oldenburg richtet sich an alle in der Bildungslandschaft Tätigen.⁷² Die Themen des Curriculums sind:

- Werte und Haltung;
- Stereotype, Vorurteile und Vorurteilsbewusstsein;
- Empathie und Partizipation;
- Kommunikation und Konfliktmanagement;
- Vielfalt und Diversität;
- praxisorientiertes, lebendiges Erleben (vgl. ebd.).

Darüber hinaus sind einschlägige Handreichungen erarbeitet worden, so die Publikation „Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Handreichung zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung“.⁷³

Fazit

In den vergangenen Jahren wurden viele fachliche Impulse zur Inklusionsthematik erarbeitet sowie entsprechende Fachdiskurse geführt. Das Bundesjugendkuratorium spricht sich „für eine nachdrückliche, abgestimmte und realitätsnahe Umsetzung von Inklusion aus, die (...) sich an den jeweiligen Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen orientiert, seien diese seelisch, geistig oder körperlich behindert oder nicht. Im Sinne einer Generationenpolitik muss das bedeuten, dass Inklusion nicht nur dann gelungen ist, wenn sie Kinder und Jugendliche in »inkluisiven« Einrichtungen fördert, sondern auch, wenn Inklusion als gesellschaftliches Klima verankert ist und Erwachsene (nicht nur Fachkräfte, sondern auch Eltern und alle anderen Beteiligten) wie Kinder und Jugendliche gleichermaßen verpflichtet“ (BJK 2012, S. 44).

Kindertageseinrichtungen können als erste öffentliche Bildungsinstanzen entscheidend dazu beitragen, dass Kinder ein aktiver Teil des jeweiligen Geschehens werden und möglichst verhindern, dass diese frühe Ausgrenzung erfahren. Sie tragen dann maßgeblich zu mehr Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem bei. „Gerade Menschen mit Behinderung machen deutlich, dass die Gewährung von Teilhabe nur die eine Seite des Inklusionsprozesses darstellt. Menschen mit Behinderung wollen auch aktiv an der Gesellschaft partizipieren und selbst etwas beitragen. Zur Teilhabe gesellen sich so stets auch Prozesse der Teilgabe, in denen Menschen mit Behinderung selbst etwas einzubringen wünschen.“ (DJI/WiFF 2013a, S. 78) Allerdings profitieren nicht nur diese Kinder, die nun ggf. die Chance bekommen, in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe betreut zu werden und gemeinsam zu lernen und sich zu entwickeln. Alle Kinder gewinnen durch die Wertschätzung von Vielfalt (zusätzliche) Bildungs- bzw. Entwicklungsmöglichkeiten, denn sie setzt eine hochgradig individualisierte Frühe Bildung voraus, die Kinder ressourcen- und stärkenorientiert betrachtet. Ein solcher Bildungsort zeichnet sich durch eine wertschätzende, emphatische Haltung und Atmosphäre aus und lässt Kindern (Spiel-)Räume

⁷² abrufbar unter: https://www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/Benutzer/PDF/50/Curriculum/CurriculumInklusion_web.pdf, 01.03.2019

⁷³ abrufbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/stmas_just-und-mut-inklusion-kita_-_kennwort.pdf, 01.03.2019

für ihre eigene Entfaltung. Spezialisierungen für die Verankerung und Umsetzung von Inklusion sowie für die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung sollten daher nicht zuletzt auf die Entwicklung von Empathiefähigkeit und einer stärkenorientierten Perspektive auf die Vielfalt von Kindern und Eltern abzielen. Dies gilt in einem doppelten Sinne, für die Fachkräfte selbst als auch für ihre Kompetenzen, Empathie bei den Kindern zu wecken. Denn Untersuchungen in der Schule zeigen, dass es „die Kinder und Jugendlichen selbst [sind], die alltäglich damit umgehen, dass sich der Grundsatz der Gleichbehandlung und der Wunsch nach Gleichberechtigung in der Schule nur partiell realisieren lassen und in ganz unterschiedlichem Maße auch realisiert werden“ (Prenzel 2011b, o. S.). Allerdings sind „die Handlungsweisen, mit denen Kinder einander adressieren, und auch die Leistungssteigerungen (...) in hohem Maße von der didaktischen Kompetenz, den Handlungsmustern der Lehrkräfte und vom Klassenklima, an dessen Etablierung sie mitwirken, abhängig. Die Beobachtungen im Anfangsunterricht des Potsdamer IN-TAKT-Projekts belegen, wie sehr Lernaktivitäten von Anerkennung abhängen und wie sich Kinder, wenn sie andere anerkennen oder ablehnen auch am Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer orientieren“ (ebd.). Daher sollten die Angebote der Weiterqualifizierung neben didaktischen Kompetenzen vor allem für die kommunikative und interaktionistische Arbeit mit Kindern, Eltern sowie (Fach-)Kolleginnen und Kollegen vorbereiten und dies mit Blick auf frühpädagogische Alltagssituationen, die in ihrer Dynamik häufig wenig planbar sind. Entsprechend weitergebildete Fachkräfte wären dadurch wichtige Qualitätsimpulsgeberinnen und -geber für das gesamte System, weil sie u.a. auf die Weiterentwicklung der maßgeblichen Prozessqualität der Einrichtungen wirken, von der letztlich alle Kinder profitieren.

Schließlich bleibt das Team der frühpädagogischen Fachkräfte die entscheidende Entwicklungseinheit einer inklusiven Kindertageseinrichtung und erfordert von diesen „die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und die darauf bezogene Fähigkeit zur Teilnahme an Teamentwicklungsprozessen“ (Heimlich 2013, S. 30). In diesem Zusammenhang werden eine regelmäßige (Selbst-)Reflexion der Arbeit (Richter 2017) und eine gemeinsame Planung von inklusiven pädagogischen Angeboten sowie Fallbesprechung vorausgesetzt, in die auch Fachkräfte anderer Professionen einbezogen werden sollten (Heimlich/Ueffing 2018, S. 13). Voraussetzung hierfür ist eine offene professionelle Haltung aller Mitglieder eines Kita-Teams, welche auf der individuellen und auf Team- und Leitungsebene weiterzuentwickeln ist (ebd.). „Für die Begleitung, Beobachtung und gemeinsame Reflexion inklusiver Spielprozesse im Team ist es auch wichtig, dass frühpädagogische Fachkräfte die Bereitschaft mitbringen, sich selbst beraten zu lassen und sich in ihrer sozialen Kompetenz nicht nur während der Ausbildung, sondern auch berufsbegleitend stets weiterzuentwickeln“ (Heimlich 2017, S. 35).

Zentrale Publikationen

- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013a): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 6. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg im Breisgau
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 33, München
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München
- Heimlich, Ulrich /Jeffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 51. München
- Pregel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München

Literatur

9.

- Anders, Yvonne (2012): Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. In: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München
- AOK-Bundesverband, Berlin und SINUS-Institut, Heidelberg/Berlin (2014): AOK Familienstudie 2014. Berlin
- Apel, Peter/Bonin, Holger/Holz, Gerda/Lenze, Anne/Borkowski, Susanne/Wrase, Michael (2017): Wirksame Wege zur Verbesserung der Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Kindern aus Familien in prekären Lebenslagen. In: Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (Hrsg.): E-Paper. Abrufbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/20170515_wirksame_wege_zur_teilhabe_1.pdf?dimension1=division_sp (Zugriff am 20.02.2019)
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2018): Teilhabe: ein zentraler Begriff für die Kinder- und Jugendhilfe und für eine offene und freie Gesellschaft. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin (<https://www.agj.de/artikel/na/detail/News/agj-positionspapier-teilhabe-ein-zentraler-begriff-fuer-die-kinder-und-jugendhilfe-und-fuer-eine-off.html>, 26.02.2019)
- Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv: Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf (Zugriff am 19.02.2019)
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich: Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 101-130
- Barkemeyer, Insa/Günther, Frederike/König, Anke (2015): „Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Reihe: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Band 2. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 216-231
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2017): Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Handreichung zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung. München. Abrufbar unter: (https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/stmas_lust-und-mut-inklusion-kita_-_kennwort.pdf, 28.02.2019)
- Becker-Stoll, Fabienne (2016): Sofort abmelden! Interview: Jeannette Otto. In: ZEIT ONLINE. DIE ZEIT Nr. 28/2016, 30. Juni 2016. Abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2016/28/kita-qualitaet-fabienne-becker-stoll>

- Beher, Karin (2018): Kita-Leitung: Profil und Ressourcen. WiFF-Bundeskongress 2018 (<https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungsdocu/november-2018-wiff-bundeskongress/>, 04.02.2019)
- Beher, Karin/Hoffman, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Weinheim
- Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Benedix, Monika (2016): Stellungnahme der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. - BETA zum Thema: "Frühe Bildung finanziell sichern und weiterentwickeln". Berlin. Abrufbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschriebener_Erklaerung.pdf (Zugriff am 18.02.2019)
- Bertelsmann Stiftung (2018): Faktor Vielfalt – Die Rolle kultureller Vielfalt für Innovationen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung (o.J.): Kita-Leitungskräfte als zentrale Akteure im FBBE-System.
- Bundesjugendkuratorium (2012): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. <https://www.bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen> (01.03.2019)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Frühe Chancen (2019): Alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Bundesprogramm Sprach-Kitas.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin (<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes/86530>, 21.02.2019)
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Frankfurt am Main
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen. Band 16. München
- Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart.
- Born-Rauchenecker, Eva/Drexler, Doris/Weber, Katharina/Wolfspurger, Joana (Hrsg.) (2018): Frühe alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung. Handreichung für Lehrende. Reihe: LuPE – Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung. Seelze: Friedrich
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen. Abrufbar unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/78> (Zugriff am 20.02.2019)

- Bundeselternvertretung der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (2016): Stellungnahme der BEVKi zur Qualitätsdebatte. Abrufbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschiedlicher_Erklärung.pdf (Zugriff am 18.02.2019)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Bundesprogramm „Lernort Praxis“. Abschlussbericht. Berlin. (<https://www.bmfsfj.de/blob/jump/117924/lernort-praxis-abschlussbericht-data.pdf>, 13.02.2019)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg.) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg.) (2014): Communiqué Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg.) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz.
- Bundesregierung/Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden
- Bund-Länder-Kommission für Bildung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Studien, Band 30. München
- Deiss-Niethammer, Birgit (2017): PiA- Die praxisintegrierte Ausbildung. Ein Erfolgsmodell mit Zukunft. In: kindergarten heute, Ausgabe 3_2017, S. 34-38
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2018): Wer die Armen sind. Der Paritätische Armutsbericht 2018. Berlin
- Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin (DAKJ) (2016): Anregungen der Kommission „Frühe Betreuung und Kindergesundheit“ der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendmedizin (DAKJ). Abrufbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschiedlicher_Erklärung.pdf (Zugriff am 18.02.2019)
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand (2018): DGB- Empfehlungen zur Gewinnung und Sicherung von Fachkräften (Erzieher*innen) in der Kindertagesbetreuung. Berlin. Abrufbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschiedlicher_Erklärung.pdf (Zugriff am 18.02.2019)
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Einführung in den Wegweiser Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische

- Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentor/in am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, 8-10
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 10. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 11. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013b): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 5. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilnahme und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2008): Forderungen und Handlungsfelder des Deutschen Kinderhilfswerkes zur Bekämpfung der Kinderarmut in Deutschland. Berlin. Abrufbar unter: https://www.kinderarmut-bonn.de/wp-content/uploads/DKHW_Forderungskatalog.pdf
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2018): Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin. Abrufbar unter: https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2018/DKHW_Kinderreport_2018.pdf?_ga=2.78065044.1068751047.1517820709-1245909147.1485959369&_gac=1.197348765.1517821823.CKWYgoGO79ECFYIK0wod5zolCA (Zugriff am 19.02.2019)

Deutsches Rotes Kreuz (DRK) Generalsekretariat e.V. (2016): DRK-Stellungnahme und Positionen zum Qualitätsprozess der Bund-Länder AG „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. o.O., S. 1-2. Abrufbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschriebener_Erklaerung.pdf (Zugriff am 25.2.2019)

Die Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin

Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Dittrich, Gisela (2013): Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013a): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 6. München, S. 152-171

Durand, Judith/Winklhofer, Ursula (2018): Spielraum für Partizipation. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts 1/18: Demokratie lernen. München. Abrufbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull119_d/DJI_Impulse119_PolitischeBildung.pdf (Zugriff am 19.02.2019)

Ebert, Sigrid (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/professionalisierung-als-selbstbildungsprozess/> (Zugriff am 11.03.2019)

Ebert, Sigrid/König, Anke/Uihlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1, München.

Faas, Stefan/Geiger, Steffen (2017): Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Abschlüsse in der Frühpädagogik. Potential- und Bedarfsanalyse. Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd/Institut Kindheit, Jugend und Familie. Schwäbisch-Gmünd (https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-02/Anerkennung_berufliche_Abschluesse_in_der_Fruehpaedagogik_Ausland.pdf, 21.02.2019)

Flämig, Katja/Spiekermann, Nicole (2015): Kita als Ausbildungsort. Potenziale des Lernorts Praxis und der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Band 3 München, S. 126-141

Friederich, Tina (2011): Die fachpolitische Diskussion zur Sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 1. München, S. 18-19

Friederich, Tina (2011): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München, 18-67

- Friederich, Tina (2013a): Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013a): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 6. München, S. 18-23
- Friederich, Tina (2014): Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München, 18-23
- Friederich, Tina (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München, 118-122
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg im Breisgau
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse Maik (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg im Breisgau/online abrufbar unter: https://www.slfg.de/files/2014/04/Curriculum_Gesund_aufwachsen_in_der_Kita.pdf (Zugriff am 18.2.19)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2015): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ März 2014. Freiburg und Berlin.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2014): Frühpädagogische Ausbildungen international. Reformen und Entwicklungen im Blickpunkt. Köln: Bildungsverlag EINS
- Fthenakis, Wassilios/Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin
- Fthenakis Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied: Luchterhand
- Funcke, Antje/Menne, Sarah (2018): Kinderarmut überwinden: Kinder und Jugendliche ins Zentrum der Politik rücken. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. (NDV) 98. Jahrgang, 11/2018, Berlin, 529-533
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, 34-53
- Garbuszus, Jan Marvin/Ott, Notburga/Pehle, Sebastian/Werding, Martin (2018): Wie hat sich die Einkommenssituation von Familien entwickelt? Ein neues Messinstrument. Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Einkommenssituation_von_Familien_2018.pdf (Zugriff am 19.02.2019)

Geiger, Kristina (2018): Rahmenbedingungen der Leitungstätigkeit. Zwischenergebnisse einer bundesweiten quantitativen Studie zur Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. WiFF-Bundeskongress 2018

Gernhardt, Ariane/Herrmann, Karsten/Korte-Rüther, Maria (2013): Interkulturelle Kompetenz in der KiTa. Nifbe-Themenheft Nr. 16 (<https://www.nifbe.de/nifbe-publikationen>, 18.02.2019)

Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (2018) (https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s2696.pdf#_bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s2696.pdf%27%5D__1548228015024)

Gessler, Angélique/Hanssen, Kirsten/Peucker, Christian (2018): Akademisierung in der Frühen Bildung – Empirische Ergebnisse aus dem Fachkräftebarometer zu einschlägigen Studiengängen und Personal im Arbeitsfeld. WiFF-Bundeskongress 2018 (<https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungsdocu/november-2018-wiff-bundeskongress/>, 14.02.2019)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2007): Wie geht's im Job? KiTa- Studie der GEW. Darmstadt. http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Personal_und_Qualifikation/GEW-Kitastudie.pdf (Zugriff: 18.01.2019)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): So viel Zeit muss sein! Wie geht's im Job? Auswertung des Fragebogens 2012. [https://www.gew-berlin.de/public/media/Eins_Auswertung\(1\).pdf](https://www.gew-berlin.de/public/media/Eins_Auswertung(1).pdf) (Zugriff 21.01.2019)

Girlich, Sarah/Steinmetzer, Christine (2014): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Bereich alltagsintegrierte frühe Sprachbildung. In: Blechschmidt, Anja/Schräpler, Ute (2014) (Hrsg.): Frühe sprachliche Bildung und Inklusion. Schwabe AG Verlag: Basel, S. 93-101

Göbel, Anika/Cloos, Peter (2014): Kindheitspädagogische Fallarbeit als professionelle Kernaktivität. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 64-73

Hammes-Di Bernardo, Eva (2014): 140 Jahre pfv – Blick auf ein bewegtes Feld der Frühpädagogik. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 29-37

Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 33, München

Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München

Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 51. München

Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 18. München

- Hübgen, Sabine (2017): Armutsrisiko alleinerziehend. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 30-31/2017, Bonn. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/252655/armutsrisiko-alleinerziehend?p=all> (Zugriff am 25.2.2019)
- Iller, Carola (2015): Lebenslanges Lernen. Weiterbildung in der Frühpädagogik im Spiegel aktueller Debatten. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Bildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Perspektive Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Band 3 Weinheim /Basel, S. 165-179
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.) (2013): Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Teilhabe von (benachteiligten) Familien – Welchen Beitrag können Einrichtungen frühkindlicher Bildung leisten? Frankfurt am Main. Abrufbar unter: http://www.iss-ffm.de/m_100_dl (Zugriff am 19.02.2019)
- Jansen, Frank (2016): Stellungnahme des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) - Bundesverband e.V. zum Qualitätsprozess und zu den Handlungsfeldern des Communiqués „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. Freiburg/Berlin. Abrufbar unter: <https://www.ktk-bundesverband.de/cms/contents/ktk-bundesverband.de/medien/dokumente/zwischenbericht-der/zwischenbericht-bund-laender-konferenz-fruehe-bildung-data.pdf> (Zugriff am 18.02.2019)
- JMK/KMK: Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Forum Jugendhilfe, H. 3, S. 18-31
- Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, S. 193-205
- Kieferle, Christa (2013): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG: Göttingen, S. 131-157
- Kolbe-Peythieu, Julia (2017): Rollenspiel. In: Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.): Didaktik der Sozialpädagogik. Hamburg, S. 358-373
- König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, 177-181
- König, Anke/Friederich, Tina (2014): Vorwort: Inklusion durch Sprachliche Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe von Anfang an. In: König, Anke/Friederich, Tina (2014) (Hrsg.): Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 9-14
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2018): Erzieherinnenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung. Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, S. 253-268

- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München
- König, Anke/Meyer, Anita (2014): Vorwort. In: von zur Gathen, Marion (2014): Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 43. München. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_43_vonzurGathen_web.pdf (Zugriff am 19.02.2019)
- Kratz, Johanna/Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 24. München
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katarina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, 159-178.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011. o.O.
- Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. Stand 01.07.2012. (www.boefae.de, 07.02.2019)
- Lengyel, Drorit (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Waxmann Verlag GmbH: Münster, S. 273-286
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Lichtblau, Michael (2016): Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule. (<https://www.kita-fachtexte.de/texte-findet/detail/data/entwicklung-inklusive-bildungssysteme-in-kita-und-schule/>, 26.02.2019)
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Deutsches Jugendinstitut e.V. München
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München

- Marks, Caren (2014): Inklusion in der Kinderbetreuung. o.O. Onlinebeitrag. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/inklusion-in-der-kinderbetreuung/89526?view=DEFAULT> (Zugriff 18.03.2019)
- Mecheril, Paul (Hrsg.) Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Meisel, Jürgen M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG: Göttingen, S. 118-130
- Meyer, Anita (2015): Inklusion verwirklichen - Armut begegnen. Kinder und Familien in Armutslagen in der Kita. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, S. 26-29
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (o.J.): Sprachbildung – Qualifizierung von Sprachförderkräften (<https://kita.rlp.de/de/themen/sprachbildung/qualifizierung-von-sprachfoerderkraeften/>, (06.02.2019)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (o.J.): Lebenslanges Lernen. (https://www.km-bw.de/Len/Startseite/Kultur_Weiterbildung/Lebenslanges_Lernen, 04.02.2019)
- Müller, Frank J. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): Kita-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 24. München
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kindgerecht aus Kindersicht – die QuaKi-Studie. Abrufbar unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/03/17.03.2017_Zusammenfassung_QuaKi.pdf (Zugriff am 20.02.2019)
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (1994): Salamanca Erklärung. (<https://www.unesco.de/document/1730/salamanca-erklarung-und-aktionsrahmen-zur-paedagogik-fuer-besondere-beduerfnisse>, 21.02.2019)
- Ostendorf-Servissoglou, Eike (2016): Multiprofessionelle Kita-Teams: ein Gewinn für alle Beteiligten. In: KiTa aktuell BW, H. 7–8, S. 152–154
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF Expertisen, Band 46. München
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Preiß, Christine (2013): Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze, WiFF Expertisen, Band 31. München

- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München
- Prinz, Tina/Teuscher, Lucia/Wünsche, Michael (2015): Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 16-69
- Rau, Anna-Christina/Saumweber, Katja/Kluge, Lucie (2018): Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. o.O. Abrufbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf (Zugriff am 20.02.2019)
- Reker, Sarah/Spiekermann, Nicole (2018): Handlungsanforderungen Frühe naturwissenschaftliche Bildung im Überblick. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München, 23-67
- Reker, Sarah/Spiekermann, Nicole (2019): Wohlbefinden als Motor für Lebenslanges Lernen. Loseblattsammlung Wolters Kluwer.
- Richter, Kathrin (2017): Selbstreflexion und Inklusion – am Beispiel von Kindern mit Behinderung in der Kita. (<https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/selbstreflexion-und-inklusion-am-beispiel-von-kindern-mit-behinderung-in-der-kita/>, 26.02.2019)
- Richter, Sandra (2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf (Zugriff: 18.02.2019)
- Richter-Kornweitz, Antje/Weiß, Hans (2014): Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 42. München. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Richter-Kornweitz_Weiss_web.pdf (Zugriff am 19.02.2019)
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart.
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2014): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.) (2014): Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 248-274.
- Sallat, Stephan/Hofbauer, Christiane/Jurleta, Robert (2017): Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 50. München

- Sander, Alfred (2018): Inklusion macht Schule - Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen, S. 23-34
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. Der Wandel vom fordistischen zum postfordistischen Geschäftsmodell. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 34/2007). Frankfurt am Main, 10-17
- Schneider, Helga (2013): Der Diskurs der Sprachförderung. In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG: Göttingen, S. 260-265
- Seitz, Simone/Korff, Natascha/Thim, Anja (2010): Inklusiv Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren – Herausforderungen, Erkenntnisse, Perspektiven. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheiten der Lebensspanne: Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensspanne. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 79-86
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Berlin.
- Simsa, Ruth/Patak, Michael (2008): Leadership in Non- Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitleben. Wien
- Skoluda-Feldes, Susanne (2014): Vorbemerkung der Expertengruppe. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 10. München, S. 124-127
- Sozialgesetzbuch Achte Buch – Kinder- und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 10 Absatz 10 des Gesetzes vom 30. Oktober 2017 (BGBl. I S. 3618) geändert worden ist. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#BJNR111630990BJNG000506140 (Zugriff: 25.01.2019)
- Spiekermann, Nicole/Reker, Sarah (2018): Handlungsanforderungen Frühe naturwissenschaftliche Bildung im Überblick. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München, S. 25-55
- Stahlmann, Martin (2015): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Erfolgreich starten. Kiel
- Stitzinger, Ulrich/Lüdtke, Ulrike M. (2014): Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams. Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2 (<https://www.nifbe.de/nifbe-publicationen>, 18.02.2019)
- Strehmel, Petra (2016a): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Verlag Herder GmbH: Freiburg im Breisgau, S. 131-252
- Strehmel, Petra (2016b): KiTa-Leitung: Über Aufgaben, Kompetenzen und (Doppel-) Rollen. Prof. Dr. Petra Strehmel im Interview mit Karsten Herrmann (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung)

- Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2013): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München
- Textor, Martin: Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. In: Das Kita-Handbuch (Online). <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html> (Zugriff am 17.10.2018)
- Thon, Christine (2017): Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München, S. 67-72
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a., S. 16-35.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) Lason, Andrea/Boekhoff, Jannes/Lambertz, Martina/Cremers, Michael/Krabel, Jens (2016): Den Lernort Praxis entwickeln. Ein Weiterbildungscurriculum. (https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Lernort_Praxis/Einfuehrungstext_LOP_Weiterbildungscurriculum_final.pdf, 12.02.2019)
- Ueffig, Claudia M. (2013): Beispiel A: Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung – Umsetzung einer kompetenzorientierten Inhouse-Fortbildung. In: DJI/WiFF (Hrsg.) (2013): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 5. München, S. 180-216
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, Wassilios Emmanuel (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA (S. 152-168). Herder: Freiburg i.Br., S. 152-168
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Waxmann Verlag GmbH: Münster.

- Verband binationaler (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit – die vergessene Ressource. Eine Positionierung des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. Frankfurt (<https://www.verband-binationaler.de/mehrsprachigkeit/>, 18.02.2019)
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Waxmann Verlag GmbH: Münster.
- Vereinte Nationen (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd/>, 21.02.2019) (http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf, 05.02.2019)
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. korr. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 11–130
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. (https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=1013294, 21.01.2019)
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. GEW: Berlin.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2012): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (Zugriff 18.03.2019)
- Wagner, Antje (2010): Zum Stand frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. In: Das Kita-Handbuch (Online). <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/2071> (Zugriff am 24.01.2019)
- Walper, Sabine (2012): Vom Einfluss der Eltern. In: DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts, H. 4, S. 10-13
- Weberling, Birgit (2016): Kultursensitivität als Grundlage pädagogischen Handelns- vom Verstehen unterschiedlicher Kulturen. Kita-Fachtexte (<https://www.kita-fachtexte.de/texte-findern/detail/data/kultursensitivitaet-als-grundlage-paedagogischen-handelns-vom-verstehen-unterschiedlicher-kultur/>) (18.02.2019)
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Beltz Juventa: Weinheim und Basel

Wollnitz, Theresia (2016): Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Kita-Fachtexte (<https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/alltagsintegrierte-sprachbildung-in-bilingualen-erziehungs-und-bildungseinrichtungen/>) (12.02.2019)

Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. (Hrsg.) (2017): Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Reichtum. Positionspapier Mehrsprachigkeit. Integration, Chancengleichheit, Mehrsprachigkeit – von Anfang an! München (<https://www.kikus.org/mehrsprachigkeit/unsere-haltung.html>) (18.02.2019)

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162

www.dji.de