



Positionspapier zu aktuellen Themen der Frühen Bildung

Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB)



Positionspapier zu aktuellen Themen der Frühen Bildung

Inhalt

Aktuelle Themen der frühen Bildung - Zur Einführung	4
Zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte – Potenziale und Hürden für eine Professionalisierung in Sachsen-Anhalt	6
Zusammenarbeit von Kita, Schule und Hort	12
Zusammenarbeit mit Eltern / Familienzentren	25
Digitalisierung am Anfang der Bildungsbiografie	37
Fazit	47

Aktuelle Themen der Frühen Bildung – Zur Einführung

Das Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB) wurde im Jahr 2013 auf Initiative des Kompetenzzentrums Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal gegründet. Es macht sich zur Aufgabe Universitäten, Hochschulen, Bildungsträger, -werke und -initiativen aus ganz Sachsen-Anhalt zu vernetzen mit dem Ziel der Förderung von Forschung zu Themen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung im Rahmen eines Wissenschafts- und Praxistransfers.

Das FFB ist ein selbstverwalteter, unabhängiger und für neue Mitglieder stets offener Fachkreis wissenschaftlicher Expertinnen und Experten zum Thema Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt und in diesem Zusammenhang auch ein Ort für entsprechende fachpolitische Debatten sowie ein Ansprechpartner für die Öffentlichkeit in Sachsen-Anhalt.

Ausgangspunkt für dieses Positionspapier waren Workshops auf der Fachtagung „*Bildungsbiographien erfolgreich gestalten – Möglichkeiten, Chancen und Aufgaben von Kitas in Sachsen-Anhalt*“, welche gemeinsam vom Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt und vom Kompetenzzentrum Frühe Bildung am 21. April 2017 an der Hochschule Magdeburg-Stendal stattfand. An der Tagung nahm auch die Staatssekretärin Frau Susi Möbbeck vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt teil und eröffnete diese mit einem rahmenden Vortrag.

Ziel der Tagung war ein Austausch zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Erstere wurde durch die Teilnehmer*innen vertreten, welche aus unterschiedlichen Bereichen der Frühen Bildung kamen.

Im Rahmen der Workshops sollten verschiedene Themenfelder der Frühen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und diskutiert werden, umso mögliche Handlungsstrategien und zukünftige Entwicklungen zu erarbeiten und sichtbar zu machen, die wissenschaftlich fundiert, praxistauglich und politisch umsetzbar sind.

Folgende vier Workshops, die jeweils von Mitgliedern des FFB geleitet wurden, fanden auf der Tagung statt: *Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte – Hürden und Potenziale für eine Professionalisierung in Sachsen-Anhalt* geleitet von Prof. Dr. Peer Pasternack (Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), *Zusammenarbeit von Kita, Schule und Hort* geleitete von Prof. Dr. Annette Schmitt und Dr. Anja Schwentesius (Hochschule Magdeburg-Stendal), *Zusammenarbeit mit Eltern/ Famili-*

zentren geleitet von Prof. Dr. Frauke Mingerzahn (Hochschule Magdeburg-Stendal) und *Digitalisierung am Anfang der Bildungsbiographie* geleitet von Dr. Henry Herper (Otto-von-Guericke Universität Magdeburg).

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen und Diskussionen dieser aus einer wissenschaftlichen und praktischen Sicht in den Workshops entstand in der Folge dieses Positionspapier. In ihm werden zu den vier Themenfeldern der aktuelle Stand der Wissenschaft skizziert sowie die derzeitige Situation der Umsetzung im Land Sachsen-Anhalt mit den damit verbundenen positiven Entwicklungen wie auch mit den sich daraus ergebenden Notwendigkeiten und Wünschen für die weitere Entwicklung beschrieben.

Das Positionspapier soll die weitere Diskussion und den Dialog zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft anregen und vertiefen. Es versteht sich somit auch als eine Grundlage für den weiteren Austausch zwischen den politischen Verantwortungsträger*innen im Land Sachsen-Anhalt und dem FFB, um auch auf diese Weise dazu beizutragen, die Qualität der Frühen Bildung weiterzuentwickeln.

Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte – Potenziale und Hürden für eine Professionalisierung in Sachsen-Anhalt

Von 2003 bis 2015 hat es an den Hochschulen bundesweit einen Zuwachs von 9 auf 120 frühpädagogische Studiengänge gegeben. Bei den Fachschulen für Sozialpädagogik war ein Zuwachs von 400 auf 620 Schulen zu verzeichnen. Daher stehen heute im Bereich der Frühpädagogik bundesweit rund 2.000 jährlich ausgebildete Hochschulabsolvent*innen rund 26.000 jährlich ausgebildeten Fachschulabsolvent*innen gegenüber. Insoweit ist von einer Teilakademisierung des Berufsfeldes zu sprechen. Im internationalen Vergleich und im Vergleich mit anderen pädagogischen Berufsfeldern stellt das zudem eine Spätakademisierung dar.

Doch erfolgt die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte nicht nur auf zwei, sondern auf drei Qualifikationsebenen, so auch in Sachsen-Anhalt: (1) Berufsausbildung zur/m Kinderpfleger*in bzw. zu Sozialassistent*innen, (2) Fachschulausbildung zur/m Erzieher*in sowie (3) durch ein Hochschulstudium. Für ein umfassendes Bild der Ausbildungssituation sowie ihrer Potenziale und Herausforderungen müssen alle drei Säulen in den Blick genommen werden. Wird indes betrachtet, welche Berufe in sachsen-anhaltischen Kindertageseinrichtungen real anzutreffen sind, erweitert sich das Bild nochmals: Als Fachpersonal mit Fachschulausbildung finden sich nicht nur Erzieher*innen, sondern auch Heilerziehungspfleger*innen und Heilpädagog*innen. Von den Hochschulen kommen nicht allein Kindheitspädagog*innen, sondern auch Kindheitswissenschaftler*innen und Erziehungswissenschaftler*innen.

In Sachsen-Anhalt stellen die einzelnen Ausbildungssegmente aktuell in folgendem Umfang Fachpersonal bereit:

- Berufsfachschulausbildung: jährlich rund 900 Kinderpfleger*innen und Sozialassistent*innen
- Fachschulausbildung: jährlich rund 900 Erzieher*innen und Heilerziehungspfleger*innen
- Hochschulstudium: jährlich rund 75 Kindheitspädagog*innen bzw. Kindheitswissenschaftler*innen

Eine wichtige Ressource dieses differenzierten Ausbildungssystems wird dann erschlossen, wenn Durchlässigkeit gegeben ist:

- Die Ausbildungen an Berufsfachschulen zur/m Kinderpfleger*in bzw.

Sozialassistent*in eröffnen über den Erwerb des (erweiterten) Realschulabschlusses (Deutscher Qualifikationsrahmen Niveau 4) die Möglichkeit des Besuchs einer Fachschule für Sozialpädagogik oder einer Fachschule für Heilerziehungspflege.

- Mit dem Besuch einer der beiden Fachschularten kann die Fachhochschulreife (DQR 6) erworben werden, so dass sich bei Interesse ein Bachelor-Studium anschließen (oder später aufnehmen) lässt.

Es ist davon auszugehen, dass die Vielfalt in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft noch Jahrzehnte lang existieren wird, zumindest die Dualität von Fachschul- und Hochschulausbildungen. Um negative Auswirkungen auf die Berufsmotivationen zu vermeiden, ist es hier einerseits wichtig, einer Abwertung des an Fachschulen ausgebildeten Personals entgegenzuwirken. Andererseits muss sich aber eine akademische Ausbildung vor allem auch finanziell lohnen.

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

POSITIVE WAHRNEHMUNGEN

Kompetenzorientierung der fachschulischen Ausbildung ist durch deren Strukturierung nach Lernfeldern umgesetzt worden

staatliche Anerkennung als Kindheitspädagog*in für Stendaler Studienabschlüsse in Kindheitspädagogik = wichtiger Schritt zur Akzeptanzsteigerung

Problemfelder im Zusammenhang der Akademisierung:

Einschätzung der Arbeitgeber zur Akademisierung ist ambivalent

Einsatz Kindheitspädagog*innen oft in gleichen Arbeitsfeldern und mit gleichen Aufgabenprofilen wie Erzieher*innen mit Fachschulausbildung → Differenzierung von Karrierepfaden kaum möglich

Spannungsfeld zwischen Anforderungen Praxis und Reflexionskompetenz: in Praxis noch als ‚verkopft‘ wahrgenommen, aber nur dadurch hat akademisch ausgebildetes Personal anderen Blick auf Praxis und kann Themen anders durchdringen

Mangel an inhaltlichen und finanziellen Aufstiegsmöglichkeiten: Wie lassen sich Karrieren in der Frühpädagogik sinnvoll gestalten? Wie ist eine Differenzierung bei der Vergütung von Fachschul- und Hochschulabsolvent*innen möglich?

Handlungsoptionen für die Politik

Signale nötig (z. B. im KiFöG), dass die Akademisierung politisch gewollt ist, weil Qualitätsverbesserungen gesellschaftlich dringlich sind

Gültigkeit des Programms „Bildung: elementar“ sollte beständig betont werden

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

HERAUSFORDERUNGEN / UNSICHERHEITEN

Heilerziehungspfleger*innen derzeit in Einrichtungen nur als Gruppenhelfer*innen eingesetzt → widerspricht Niveau ihrer Ausbildung an Fachschule

Fachschulausbildung dauert zwei Jahre, nicht wie bei Erzieher*innen drei Jahre für analogen Einsatz und Bezahlung zur/m Erzieher*in müssen Heilerziehungspfleger*innen 60-Stunden-Nachqualifizierung absolvieren

Frage nach der Rolle von akademischen Abschlüssen in Praxis ist unbeantwortet

Wieviel Akademisierung soll im Feld der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung stattfinden? Welche Aufgaben soll das akademische Personal vorrangig übernehmen?

WÜNSCHE

Deutlicher Widerspruch bei Rekrutierung von Lehrkräften für Berufsfachschulen und Fachschulen: einerseits Quereinsteiger*innen andererseits Absolvent*innen des Bachelorstudien-gangs Kindheitspädagogik nicht für Lehramtsstudium zugelassen

Qualifizierungen für Anleitung von Auszubildenden in Praxisphasen bislang freiwillig → unzulängliche Kompetenzen für Praxisanleitung

LITERATUR

Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. Zugriff am 15.10.2017 unter <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/TeilakademisierungDerFruehpaedagogik.pdf>

Handlungsoptionen für die Politik

Ausweitung der Ausbildung von zwei auf drei Jahren erscheint sinnvoll, auch da kein Unterschied bei fachlichen Anforderungen in Kitas und Heilerziehungspflege besteht

politische Entscheidung, die zugleich zeichensetzend wirkt, so dass Einrichtungsträger auch Problemlagen in ihrer Zuständigkeit bearbeiten: Wer soll akademisiert sein – z.B. grundsätzlich die Einrichtungsleitungen?

vergleichbaren Regelung wie für berufspädagogischen Lehramts-Master Gesundheit/Pflege: Möglichkeit eines Einstiegs qua Brückenmodul

verbindliche Regelung von Fort- und Weiterbildungserfordernissen (vergleichbar zu Mentor*innen und Ausbildungslehrer*innen für praktische Ausbildung von Lehramtskandidat*innen)

Zusammenarbeit von Kita, Schule und Hort

Spätestens seit der Einführung des Bildungsprogramms des Landes Sachsen-Anhalt stehen Kindertageseinrichtungen, einschließlich der Horte, und Grundschulen vor der Herausforderung einer intensivierten Kooperation. Dies begründet sich durch den in den Bildungsplänen allgemein stärker in den Vordergrund rückenden Bildungsaspekt, wodurch Kitas – im Unterschied zu dem früheren eher zentral gestellten Fürsorge- und Betreuungsmodell – zunehmend als Bildungsorte wahrgenommen und konzipiert werden. Darüber hinaus betonen die Bildungspläne lebenslanges Leben und eine Orientierung bei der Gestaltung von Bildungssituationen an den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fragen der Kinder, anstelle einer Institutionsorientierung (Fthenakis, 2008; Fthenakis & Schmitt, 2014). Auf der anderen Seite findet eine Individualisierung der Lehrpläne für die Schulen statt, indem hier weniger auf die Vermittlung von Wissen und stärker auf die Förderung von Kompetenzen gezielt wird (Schmitt, 2012). Grundsätzlich kann also von einer konzeptionellen Annäherung der Institutionen ausgegangen werden.

Dennoch scheint sich die Kooperation der Einrichtungen (zu großen Teilen) schwierig zu gestalten. Als Gründe dafür können historisch gewachsene unterschiedliche Profile der Institutionen gesehen werden, was sich gegenwärtig noch darin zeigt, dass sie weitgehend personell, curricular und räumlich getrennt sind und trotz der veränderten Ausrichtung der Bildungs- und Lehrpläne immer noch unterschiedliche pädagogische Konzepte verfolgen. So steht in der Kita und im Hort eine Kindzentrierung im Vordergrund, wodurch hier ein geringer Normierungsdruck und eine größere Möglichkeit zur Individualisierung von Bildungsprozessen vorliegt (z.B. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2014). Im Unterschied dazu orientiert man sich in einem traditionellen Verständnis in der Schule eher an allgemeinen Standards und Normen (z.B. Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, 2013). In der Folge liegen unterschiedliche Professions- und Selbstverständnisse von Pädagog*innen in den unterschiedlichen Institutionen vor, die eine weitreichende Zusammenarbeit erschweren.

Eine Betrachtung der gegenwärtigen Entwicklungen, die sich insbesondere durch eine sich zunehmend etablierende Vorstellung der Kita als Bildungsort und Individualisierungstendenzen in den Grundschullehrplänen auszeichnen, legt geteilte Bildungsvorstellungen als potenziellen Anknüpfungspunkt für die Überschreitung dieser historisch gewachsenen Grenzen nah (Fthenakis, 2014, Schwentesius, Mey, Schmitt & Wolff, 2014). Ein Beispiel dafür liefert das Projekt *Kita und Schule im Dialog* (Mey, Schmitt, Schwentesius, Wolf, & Kraft, 2012; Schwentesius et al., 2014), welches das Ziel verfolgte, die

Zusammenarbeit der beiden Institutionen Kita und Schule durch fachlich-themenbezogenes Arbeiten zu stärken und auf diese Weise zur Entwicklung eines gemeinsamen und anschlussfähigen Bildungskonzeptes, das Kinder als Akteure in Bildungssituationen versteht, anzuregen. Entscheidend dabei war, dass das Projekt nicht als Fortbildungsreihe konzipiert war, die Veranstaltungen vielmehr zu einem institutionsübergreifenden Diskurs sowie einer entsprechenden Zusammenarbeit mit dem Ziel der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses bewegen sollten. Den Ergebnissen folgend kann die Entwicklung von gemeinsamen Handlungsorientierungen eine Möglichkeit darstellen, die Grenzen zu reduzieren und im besten Fall zu überwinden. Als Herausforderung in dem Projekt stellte sich allerdings eine Übertragung des gemeinsam erarbeiteten Wissens in die pädagogische Handlungspraxis dar, wodurch eine vollständige und nachhaltige Überwindung der Differenzen im Projekt nicht erfolgte. Diese bedarf vielmehr weitreichender Unterstützungsmöglichkeiten in Bezug auf die Planung und Durchführung von längerfristigen gemeinsamen Aktivitäten sowie auf die Veränderung und Reflexion der eigenen Arbeit.

Mit Blick auf Sachsen-Anhalt zeigt sich rückgreifend auf eine regional geschichtete Stichprobe mit 150 Kitas (Schwentesius & Schmitt, 2016), dass sich aus Sicht der Kitas die Zusammenarbeit mit der Grundschule auf einer praktischen, organisatorischen Ebene zwar gut etabliert hat, die sozialen Praktiken der in beiden Einrichtungen arbeitenden Pädagog*innen aber zur Aufrechterhaltung der Grenzen zwischen den Institutionen und den Professionen beitragen. So gestaltete sich die Kooperation größtenteils lediglich als Austausch über die Kinder und Arbeitsmethoden bzw. punktuelle Teilnahmen am Tagesablauf des anderen. Hingegen fehlt, was sich im zuvor vorgestellten Projektes als bedeutsam herauskristallisiert hatte, die Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten inklusive der anschließenden Reflexion, wodurch letztendlich eine Annäherung der beiden Professionen erschwert wurde und wird (vgl. Schwentesius & Schmitt, 2016). Diese fachliche Kooperation sollte jedoch angestrebt werden, um Kindern eine stimmige, die Bildungseinrichtungen übergreifende Gestaltung ihrer Bildungs- und Entwicklungsbiografien zu ermöglichen.

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

POSITIVE WAHRNEHMUNGEN

punktuelle Kooperationsaktivitäten: gemeinsame Treffen von Mitarbeiter*innen aus Kita, Hort und Schule, gegenseitige Hospitationen und Schulbesuche mit den Kindern → entscheidend hierbei fixe Termine/ Kontinuität, klare Zuständigkeiten und Transparenz

kurzfristige Kooperationsaktivitäten gehören in vielen Einrichtungen (in Sachsen-Anhalt) zum Alltag und sind wichtig, sollten aber im Rahmen von konkreten und längerfristigen gemeinsamen Aktivitäten ausgebaut werden (Schwentenius, Mey, Schmitt & Wolff, 2014; Schwentenius & Schmitt, 2016)

gleichzeitiges Arbeiten von pädagogischen Mitarbeiter*innen in Schule und Hort; allerdings besteht die Herausforderung eines separaten Arbeitsvertrags aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten

zum Umgang mit Computer als Kommunikationsmittel von pädagogischen Fachkräften liegen noch keine Daten vor

Digitalisierung als gute Möglichkeit für Absprachen (z.B. Mails, Plattformen zum Austausch etc.) → schnelle Kommunikation mit vergleichsweise geringem Aufwand

HERAUSFORDERUNGEN / UNSICHERHEITEN

fehlende Zeit für Kooperationsaktivitäten

fehlende Zeit wird als größte Hürde für Kooperation von pädagogischen Fachkräften in Sachsen-Anhalt wahrgenommen (Schwentenius & Schmitt, 2016)

unterschiedliche Statuswahrnehmungen, stereotypische Zuschreibungen und fehlende Offenheit in der Kommunikation

traditionell bedingte unterschiedliche Statuswahrnehmungen erschweren die Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Konrad, 2014; Schwentenius et al., 2014)

Differenz zwischen Selbstverständnis der Horte und Zuschreibung an diese durch die Schule sowie zwischen Strukturen der beiden Institutionen (Wahrnehmung einer Strukturierung des Hortes durch Schule)

Erzieher*innen im Hort fühlen sich den Anforderungen der Schule gegenüber häufig ohnmächtig (Preissing, 1998)

Handlungsoptionen für die Politik

Festschreibung und Berücksichtigung von zeitlichen Ressourcen für Kooperationsaktivitäten in administrativen Dokumenten

Festschreibung von klaren gemeinsamen Zuständigkeiten

klare und transparente Regelungen über Zuständigkeiten für Kooperation

verbesserte Abstimmung zwischen Ministerien
 Abbau von Bürokratie bzw. Zuständigkeiten bei einem Ministerium

Förderungen der Digitalisierung durch Qualifizierungsangebote und entsprechende Ausstattung

Festschreibung und Berücksichtigung von zeitlichen Ressourcen für kooperationsbezogene Aktivitäten mit und ohne Kinder

gesellschaftliche und politische Aufwertung des Berufsbildes „Erzieher*in“ fördern z.B. Sicherung einer hohen Qualität in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, stärkere Akademisierung, besser Arbeitsbedingungen (Bezahlung, Personalschlüssel etc.)

Erarbeitung und Verabschiedung eines handlungsleitenden Dokuments für Arbeit im Hort, das insbesondere auch das Selbstverständnis herausstellt

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

HERAUSFORDERUNGEN / UNSICHERHEITEN

Trennung zwischen Kita, Hort und Schule auf administrativer Ebene mit dem Ergebnis starker Differenzen (Druck und Verpflichtungen vs. größere Offenheit und Freiwilligkeit des Einrichtungsbesuchs)

traditionell bedingt liegen bei den Institutionen immer noch Grenzen vor, die die Kooperation erschweren (Cloos, Baader, Hauenschild & Pieper; Schwentesius et al., 2014)

unterschiedliche Bildungsverständnisse in den jeweiligen Institutionen (Fthenakis, 2014)

Diskrepanz zwischen Bildungsvorstellungen/ Gestaltung von Bildungsprozessen in der pädagogischen Handlungspraxis

Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses als Ausgangsbasis für nachhaltige Kooperation und erfolgreiche Übergangsgestaltung (Hildebrandt, 2007; Hofmann, 2009; Schwentesius et al., 2014; Schwentesius & Schmitt, 2016)

Erfordert gemeinsame Handlungen sowie deren Reflexion (Schwentesius et al., 2014; Schwentesius & Schmitt, 2016)

WÜNSCHE

Ausbau der Kooperation von kurzzeitigen Besuchen zur Institutionalisierung

Kooperation darf nicht an einzelne Personen, sondern sollte an die Institution gebunden sein (Schwentesius et al., 2014)

mehr Sichtbarkeit und Wertschätzung der Horte

Studien zur pädagogischen Arbeit im Hort fehlen größtenteils

Handlungsoptionen für die Politik

verbesserte Abstimmung zwischen Ministerien bzw. Zuständigkeit bei einem Ministerium

Erarbeitung und Etablierung eines instituti-
 onsübergreifenden Bildungsverständnisses /
 Bildungsplans

Festschreibung und Berücksichtigung von zeitlichen Ressourcen für gemeinsame Aktivitäten in administrativen Dokumenten

Festschreibung der gemeinsamen Zuständigkeit für Kooperation inkl. zeitlicher Ressourcen für gemeinsame Aktivitäten

Erarbeitung und Verabschiedung eines handlungsleitenden Dokuments für Arbeit im Hort, das insbesondere auch das Selbstverständnis herausstellt, inkl. entsprechender Qualifizierung

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

WÜNSCHE

institutionsübergreifende Programme und Projekte

Modellprojekte zeigen positive Ergebnisse institutionsübergreifender Programme und Projekte, z.B. ponte, Kita und Schule im Dialog, TransKiGs:

Eröffnung neuer Erfahrungs- und Reflexionsräume; Stärkung des Selbstbewusstseins der Erzieher*innen (Hildebrandt, 2007)

Verständnis für jeweils andere Institution, Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses (Schwentesi et al., 2014)

Arbeit in Netzwerken aus Vertreter*innen aus Kita, Schule und Hort

Netzwerke sollen die Professionalisierung der beteiligten Akteure, bei Bewältigung konkreter Entwicklungsaufgaben unterstützen und die Qualität der pädagogischen Arbeit verbessern (Huber, 2012)

begleitete Prozessen der Kooperation und Netzwerkbildung, z.B. in Form von Moderator*innen, Koordinator*innen und Mediator*innen

unterschiedliche Ergebnisse in der Empirie:

Befragung in Sachsen-Anhalt: Wunsch eher geringer; vielmehr Bevorzugung einer eigenverantwortlichen Kooperationsgestaltung (Schwentesi & Schmitt, 2016)

Moderator*in als entscheidender Faktor bei Kooperationsgestaltung, insbesondere leitende und koordinierende Rolle (Knoke, 2014; Schwentesi et al., 2014)

Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kita und Hort durch Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Projekte

Handlungsoptionen für die Politik

Förderung und Initiierung von institutionsübergreifenden Programmen/ Projekten, Verstetigung erfolgreicher Programme/ Projekte

Festlegung und Berücksichtigung von zeitlichen Ressourcen für Netzwerkarbeit

Qualifizierung und Förderung von professionellen Prozessbegleiter*innen in der Praxis

adäquate Professionalisierung künftiger Fachkräfte durch Qualitätssteigerung auf Fachschul-, Weiterbildungs- und Hochschulebene

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

WÜNSCHE

gemeinsame Qualifizierungen für Pädagog*innen aus allen drei Einrichtungen

teilweise liegen in Deutschland gemeinsame Studiengänge für Erzieher*innen und Lehrer*innen vor; europaweit ist dies stärker verbreitet (Forschungsstelle Elementarpädagogik, 2011; Koch, 2014, Oberhuemer, 2008; Schwentesius et. al 2014, Leuchter, 2014)

intensiverer Austausch zwischen Politik und Praxis

Transparenz über Zuschreibungen, Verantwortungen und strukturellen Gegebenheiten für alle

bisher Diffusion in handlungsleitenden Dokumenten für elementaren und primären Bereich hinsichtlich Verantwortlichkeiten
 -> Bedarf nach klarer Zuschreibung einer gemeinsamen Verantwortung (Schwentesius & Schmitt, 2016)

Handlungsoptionen für die Politik

Schaffung von institutionsübergreifenden Qualifizierungsangeboten in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Schaffen von Settings für die Kommunikation zwischen Praxis und Politik

klare und einheitliche Regelung über die gemeinsame Verantwortung für die Kooperation in den jeweiligen institutionsspezifischen Dokumenten

Zusammenfassung:

- politische Instrumentarien müssen zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellen
- verbesserter Personalschlüssel
- Qualifizierung des Personals durch veränderte Ausbildung (stärkere Akademisierung; Annäherung der Inhalte, ggf. auch gemeinsame Ausbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften)
- Abbau gesetzsvorgegebener Bürokratie würde zusätzliche Zeitressourcen freisetzen
- Verbesserung der Kooperation von Kita, Hort und Schule durch Klarstellung der gemeinsamen Verantwortung sowie förderliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote, beispielsweise zeitliche Ressourcen für die Planung, Durchführung und Reflexion von gemeinsamen Aktivitäten, gemeinsamen Fortbildungen und Arbeitstreffen etc.

Literatur

Cloos, P. Hauenschild, K. Pieper, I. & Baader, M. (Hrsg.) (2014). *Elementar- und Primärpädagogik Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer VS.

Cloos, P. Hauenschild, K. Pieper, I. & Baader, M. (2014). *Zur Frage einer gemeinsamen hochschulischen Ausbildung von für die Elementar- und Primärpädagogik*. In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primärpädagogik Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 1-7). Wiesbaden: Springer VS.

Forschungsstelle Elementarpädagogik (Hrsg.). (2011). *Gemeinsame Ausbildung elementar- und primärpädagogischer Fachkräfte. Eine Studie zu Entscheidungsbedarfen bei der Konzeption und Implementierung einer gemeinsamen akademischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehrkräften an Grundschulen*. Osnabrück. Zugriff am 01.08.2017 unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Expertise_GemeinsameAusbildung_E-Version.pdf

Fthenakis, W. E. (2008). *Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf*. In V. Kauder & O. von Beust (Hrsg.), *Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegs-gesellschaft* (S. 85-111). Freiburg: Herder.

Hildebrandt, F. (2007). *Kindergärten und Grundschulen bauen Brücken*. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (INA) (Hrsg.). *Bildungsqualität von Anfang an. Berichte und Erfahrungen aus dem Programm „ponte“*. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen (S. 9-11). Zugriff am 01.08.2017 unter https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/ponte_Bildungsqualitaet_von_Anfang_an.pdf

Hofmann, J. (Hrsg.) (2009), Lenkungsgruppe TransKiGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKiGs. *Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung*. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Zugriff am 01.08.2017 unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2775/pdf/A_Bericht_25_09_2_D_A.pdf

Knoke, A. (2014). *Lernen durch Kooperation. Über die Zusammenarbeit in Kita-Grundschul-Netzwerken und wie sie gelingen kann*. In A. Schmitt, G. Mey, A. Schwentesius & R. Vock (Hrsg.), *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten - Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Schule* (S. 121-130). Neuwied: Carl Link.

Konrad, F.-M. (2014). *Frühe Bildung. Thesen und Anmerkungen zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Verhältnisses von Kindergarten und (Grund-)Schule*. In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primärpädagogik Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 11-22). Wiesbaden: Springer VS.

Leuchter, M. (2014). *Anschlussfähige Bildungskonzepte für pädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte*. In A. Schmitt, G. Mey, A. Schwentesius & R. Vock (Hrsg.), *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten - Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Schule* (S. 27-40). Neuwied: Carl Link.

Mey, G., Schmitt, A., Schwentesius, A., Wolf, S., & Kraft, M. (2012). *„Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.“ – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen*. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 155-183). Freiburg: FEL.

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2014). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Berlin/ Weimar. verlag das netz. Oberhuemer, P. (2008): Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich? Konzepte im europäischen Vergleich. In Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.). *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule*. (S.16-28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Preissing, C. (1998). *Wenn die Schule aus ist. Der Hort zwischen Familie und Schule*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Schmitt, A. & Schwentesius, A. (2016). *Wie konzipieren Erzieher_innen frühe mathematische Bildung? Eine Analyse von Praxisberichten berufsbegleitend Studierender*. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.). *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 275-292). Heidelberg: Springer Spektrum.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013. Zugriff am 01.08.2017 unter <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true>

Schwentesius, A., Mey, G., Schmitt, A. & Wolff, S. (2014). *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten – Möglichkeiten und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Grundschule*. In A. Schmitt, G. Mey, A. Schwentesius & R. Vock (Hrsg.), *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten - Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Schule* (S. 41-54). Neuwied: Carl Link.

Schwentesius, A. & Schmitt, A. (2016). *Kooperation von Kita und Grundschule aus der Sicht von Erzieher_innen*. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.). *Neue Wege für Frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Technik (MINT)* (S. 114-122). Hohengehren: Schneider.

Zusammenarbeit mit Eltern / Familienzentren

Die Thematik der Zusammenarbeit von Kita und Eltern wirft nach derzeitigem Stand nach wie vor Fragen auf. Ein erster Schwerpunkt diesbezüglich ist die bisher ungenügende Berücksichtigung des Themas bei der Berufswahl in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Weiterhin stellt sich die Sichtweise der pädagogischen Fachkräfte auf die Eltern und die Zusammenarbeit als „Spannungsfeld zwischen zufriedenstellender Zusammenarbeit und fast völligem Scheitern“ (Schmidt, 2008) dar. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Kita und Eltern. Fachkräfte erhoffen sich selbst Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung für ihre Arbeit. Diese wird ihnen ihrer Meinung nach zu wenig zuteil, weder von Eltern, noch vom Träger und schon gar nicht von Politik und Gesellschaft.

Zur Diskussion stehen auch die Bedingungen, welche zum Gelingen einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften beitragen können. Eine gute Zusammenarbeit kann dann gelingen, wenn eine hohe Fachlichkeit gegeben ist. Hierbei wird aber kritisiert, dass das Thema Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern in der Ausbildung bisher zu wenig eine Rolle gespielt hat. Dies ist in den neuen Curricula der Fachschulen verändert, kommt aber erst langsam in der Praxis an.

Von Seiten der Fachkräfte werden folgende Faktoren genannt, die zum Gelingen einer Zusammenarbeit beitragen:

- hohe Transparenz der eigenen fachlichen Arbeit
- professionelle Haltung der pädagogischen Fachkräfte
- Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Kommunikation auf Augenhöhe
- „bewährte Wege“ hinterfragen
- wertschätzender und authentischer Umgang mit den Eltern
- Ideen der Eltern offen und aufgeschlossen begegnen
- Eltern an Entscheidungen und Projekten beteiligen
- Eltern als Expert*innen ihrer Kinder wahrnehmen und anerkennen, eine vertrauensvolle Beziehungsebene aufbauen, besonders die Eingewöhnungszeit nutzen für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Eltern

Kontrovers lässt sich hier diskutieren, dass es einen gesetzlichen Auftrag an die Kitas gibt, die Kooperation mit den Eltern zu gestalten, aber keine Ressourcen für diese, wie Vor- und Nachbereitung für Gespräche bzw. zusätzliche Stunden, um diese durchzuführen usw.

Als bedeutsam in diesem Zusammenhang kann auch die Weiterentwicklung von Kitas zu Familienzentren angesehen werden. Beispielhaft kann hier das „Weltkinderhaus“ in Magdeburg angeführt werden. Ihnen kommt eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Frühen Bildung zu. Familienzentren reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen (z.B. Migration, Alleinerziehende usw.). Nur eine qualitativ hochwertige institutionelle Betreuung kann zur Chancengleichheit beitragen. Familien finden in den Familienzentren einen Ort für fachlichen Rat und Austausch. Unterstützung der Familien geschieht z.B. durch Elternbildung, Elternbegegnung, Elternarbeit und Elternberatung. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Prävention, Ressourcen von Familien werden wahrgenommen und gestärkt.

Gewarnt wird vor dem gesellschaftlichen Leistungs- und Erwartungsdruck, der nicht nur auf Eltern, sondern auch auf Familienzentren lastet (vgl. auch Behnisch, 2014). Von Familienzentren wird vielfach erwartet, dass sie soziale Benachteiligungen ausgleichen und für mehr Bildungsgerechtigkeit in bestimmten Familientypen sorgen. Behnisch (2014) appelliert, die gesellschaftlichen und auch die persönlichen Familienbilder kritisch zu reflektieren und stets zu fragen: Was brauchen Kinder, was brauchen Familien?

Folgende Ziele und Wünsche für die weitere Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern und den Ausbau von Familienzentren lassen sich formulieren:

- mehr Zeit und finanzielle Unterstützung für Elternarbeit und Kooperationsgespräche
- entsprechende Rahmenbedingungen, z.B. entsprechende Räumlichkeiten
- verstärkte Fort- und Weiterbildungen sowie Ausbildung zu diesem Thema und Supervisionen
- gegenseitige Öffnung:
 - der Einrichtung zu den Eltern, z.B. durch Hospitationen von Eltern im Kita-Alltag,
 - der Familien zur Kita, z.B. durch Hausbesuche in den Familien von pädagogischen Fachkräften und
 - der Kita zum Stadtteil, z.B. gemeinsame Veranstaltungen; Aufsuchen von Arbeitsplätzen von Eltern oder denjenigen, die Kinder interessieren, Elterncafés, die auch für Eltern aus dem Stadtteil geöffnet werden, unabhängig ob das Kind in der Kita betreut wird oder nicht.
- Beteiligung von Kitas am Bundesprogramm „Kita-Einstieg – Brücken bauen in früher Bildung“. Es sollen Angebote entwickelt und erprobt werden, die den Einstieg von Kindern in das deutsche System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung vorbereiten und ermöglichen. Hier öffnet sich die Kita ganz bewusst zum Stadtteil.

- Netzwerke besser kennen und nutzen, Kooperationen fördern und entsprechende Zeit dafür zur Verfügung stellen.

Und es braucht eine stetige Diskussion darüber, welche Anforderungen an die Wissenschaft, die Politik und die Praxis gestellt werden sollten und wie Forschung/ Hochschule/ Politik die Praxis unterstützen können.

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

POSITIVE WAHRNEHMUNG

Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern in Gesetzen (KJHG, KiFöG) und im Bildungsprogramm positiv beschrieben → gibt Verbindlichkeit und Sicherheit

personelle und räumliche Bedingungen reichen nicht aus, um anspruchsvolle Ziele umzusetzen

Bereitstellung von Zeit für Zusammenarbeit mit Eltern erforderlich (Tietze & Roßbach, 1996) → notwendige Zeit ist „abhängig von anderen Faktoren, wie dem Erzieherin-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße, der Verfügungszeit und der Kontinuität des Personals“ (Friederich, 2012)

viele Kindertageseinrichtungen sind allein aufgrund der Rahmenbedingungen nicht in der Lage, komplexen Anforderungen, die an gute Zusammenarbeit mit Eltern gestellt werden, gerecht zu werden (Sell, 2008)

auch Eltern haben viele Verpflichtungen
 Zwang des ökonomischen Umgangs mit ihrer Zeit → Berücksichtigung durch Fachkräften erforderlich (Textor, 2009; Thiersch, 2006)

Zeit als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern sollte bei Strukturqualität und bei Planung der Personalressourcen berücksichtigt werden

Notwendigkeit mit Eltern stärker zusammenzuarbeiten, wird von pädagogischen Fachkräften gesehen

Fachliche Unsicherheiten, aber Bereitschaft sich fortzubilden.

Unsicherheiten ergeben sich aus unterschiedlichen Rollen- und Zuständigkeitszuschreibungen an pädagogische Fachkräfte → adäquater Umgang erfordert umfangreiches und spezifisches/ professionelles Wissen (Rabe-Kleberg, 2003; Schwentesius, 2016)

Pädagogische Fachkräfte weisen vergleichsweise hohe Bereitschaft zur Fortbildung auf (Schreiber, 2009; Klein, 2010)

Handlungsoptionen für die Politik

Verbesserung der personellen Ausstattung und der Betreuer*in-Kind-Relation in Kitas und vor allem in Horten

Verfügungszeiten für die Zusammenarbeit mit den Eltern/Familien; Beachtung ihrer Unterschiedlichkeit in der Zusammenarbeit; Verankerung von Ressourcen, z.B. Dolmetscher*innentätigkeiten und intensive Begleitung beim Einstieg der Familien mit Migrationshintergrund ins deutsche System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

individuell angepasste Verfügungszeiten, entsprechend einem Schlüssel nach Lebenslagen von Familien, Familien mit Deutsch als Zweitsprache oder von Familien mit Kindern, die von Behinderung bedroht sind (Inklusion)

Verankerung dieser Rahmenbedingungen

100- Stundenprogramm weiterführen → besonders wichtig ist Verbindung von Theorie und Praxis

Angebote von Fort- und Weiterbildung

Verankerung von Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

POSITIVE WAHRNEHMUNG

Familienzentren: Orte, die sich mit der Thematik der Zusammenarbeit mit Eltern intensiv auseinandergesetzt haben → Vorreiter bei dieser Thematik

Familienzentren benötigen für anspruchsvolle Aufgaben Ressourcen und Dialog mit politisch und fachlich Verantwortlichen, um die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien stetig zu verbessern und die Wirkung der Arbeit von Familienzentren mit Betroffenen gemeinsam zu evaluieren und ggf. zu optimieren (Positionspapier des Bundesverbandes der Familienzentren e.V., 2015; Diller, 2008, 2009, 2010)

Kitas bereit sich auf den Weg zu machen und Neues auszuprobieren

Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte entscheidend für gelingende Zusammenarbeit mit Eltern (Fröhlich-Gildhoff, 2006) entscheidend ist Haltung des aktiven Zuhörens auf Eltern: signalisieren von Interesse

in neuen Bundesländern unüberschaubares und wechselndes Angebot von Weiterbildungsveranstaltungen staatlicher und freier Träger (Schwentenius, 2016) → Weiterbildungssystem der Frühpädagogik im Vergleich zu anderen Sektoren des Bildungssystems generell wenig strukturiert und staatlich gesteuert → Strukturen zeichnen sich durch Pluralität der Träger, Veranstaltungstypen und Angebote aus (Beher & Walter, 2010).

differenzierte Sicht auf Qualität der Fortbildungsangebote (Rabe-Kleberg, 2011; Balluseck, 2008)

Handlungsoptionen für die Politik

Potenzial der Familienzentren als Konsultationskitas besser ausschöpfen

Verankerung der Begriffserklärung zum Kinder- und Familienzentrum und dazugehörigen Zielen und Merkmalen in Sachsen-Anhalt im KiFöG

Einführung von Sozialarbeit in Kita

Investitionen in Grundfinanzierung, nicht in vorübergehende Projekte

Sicherstellung von fachlicher Unterstützung, z.B. durch Fachberatung, Fort- und Weiterbildung und entsprechende Ressourcen

Sicherstellung von Qualität der Fortbildungsangebote → Erarbeitung von Qualitätskriterien

Förderung von Chancengerechtigkeit zwischen Kitas

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

HERAUSFORDERUNGEN/ UNSICHERHEITEN

Kommunen, Landkreise, Verwaltung, Hochschulen, Politik und Praktiker*innen sollten stärker zusammenarbeiten und an Prozessen beteiligt werden

Forderung nach Qualitätsgesetz auf Bundesebene (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V., 2017)

Zusammenarbeit mit den Eltern häufig als Randbetreuung abgetan

Herabsetzung des Hochschul- auf Fachschulniveaus mit Wiedervereinigung (Balusek, 2008; Musiol, 2007) führt zu Gefühl der Abwertung (Pasternack & Keil, 2013; Schwentesius, 2016)

Wertschätzung der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte; Weiterentwicklung von Fachlichkeit und Professionalisierung

Übergang vom Fachschulstudium zum/zur Kindergärtner*in, Krippenerzieher*in oder Hortner*in wird von Fachkräften in den neuen Bundesländern häufig als Abwertung, Dequalifizierung und Entprofessionalisierung erlebt

Zu wenig neuere Empirie zum Thema „Familienzentren“ und zur Zusammenarbeit mit Eltern, vorhandene Forschung eher quantitativ

Ältere Forschung über Elternarbeit: von Textor (1992), Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) sowie Honig, Joos und Schreiber (2004): ländervergleichend, länderspezifisch bzw. stadt- oder trägerspezifisch angelegt

WIFF-Expertise gibt Überblick (Friederich, 2012)

Forschung ist bei Weitem nicht ausreichend → zahlreiche Forschungsdesiderate (Schwentesius, 2016); insbesondere bedarf es neuerer Forschung nach Einführung der Bildungspläne, vor allem auch qualitative Forschung

Handlungsoptionen für die Politik

Verbesserung der Kommunikation zwischen Politik, Verwaltung und Wissenschaft

Erwartungen an Landespolitik: Einsatz dafür, dass Verfügungszeiten für Elternarbeit und Qualitätskriterien einheitlich für alle Bundesländer geregelt werden und damit Chancengerechtigkeit hergestellt wird → Begegnung von Abwanderungstendenzen von pädagogischen Fachkräften aus Sachsen-Anhalt

Professionalisierung für Träger und Politik zu diesem Thema: Tagungen auch für Kommunen nicht nur für das Fachpersonal

Wissenserweiterung durch wissenschaftliche Studien durch die Hochschulen bzw. vergleichbare Bildungseinrichtungen und Institute

Einbezug von Studierenden, mögliche Forschungsansätze durch BA-Arbeiten

Zusammenfassung:

- Herstellung von Chancengerechtigkeit in allen Bundesländern über einheitliche Regelung über Verfügungszeiten für Elternarbeit und Qualitätskriterien → Reduzierung von Abwanderungstendenzen von pädagogischen Fachkräften aus Sachsen-Anhalt
- Stärke Zusammenarbeit und Beteiligung von Kommunen, Landkreisen, Verwaltung, Hochschulen, Politik und Praktiker*innen
- Systematische Verankerung von Weiterbildung anstelle einer Abhängigkeit vom persönlichen Arrangement
- Weiterbildungen und Tagungen für Kommunen, Trägervertretungen usw.
- Evaluation von Projekten, wie die Einrichtung von Familienzentren, und nachhaltige Verankerung → Möglichkeit der Weiterentwicklung der Konzepte für alle Einrichtungen und nicht nur für Modelleinrichtungen
- Erweiterung der Grundfinanzierung und damit Schaffung von Entwicklungsanreizen für innovative Veränderungen
- Forschung zum Thema Zusammenarbeit zwischen Kitas und Eltern

Literatur

Balluseck, H. v. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven-Entwicklungen-Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Beher, K. & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern*. WiFF Studien, Band 6. München: Deutschers Jugendinstitut.

Behnisch, M. (2014). *Aktuelle Familienbilder in der Diskussion: Familien zwischen Abgrenzung und Motivation*. Vortrag, Fachtag des Bundesverbandes der Familienzentren, Bielefeld, November 2014.

Bundesverband der Familienzentren (2015). *Positionspapier Bundesverband der Familienzentren*. Zugriff am 01.05.2017 unter <http://www.bundesverband-familienzentren.de/bundesverband-der-familienzentren/>

Diller, A. (2008). *Angebotserweiterung oder neuer Angebotstyp? Konzeptueller Bezugsrahmen von Familienzentren und Eltern-Kind-Zentren*. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6, 8-15.

Diller, A. (2010). *Familienzentren und Co*. In P. Cloos & B. Kramer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 137-152). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Diller, A. & Schelle, R. (2009). *Von der Kita zum Familienzentrum. Konzeptionen entwickeln – erfolgreich umsetzen*. Freiburg i.Br.: Herder.

Dippelhofer-Stiem, B. & Kahle, I. (1995). *Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten*. Bielefeld: USP International.

Friederich, T. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. Zugriff am 17.04.17 unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/zusammenarbeit-mit-eltern-anforderungen-an-fruehpaedagogische-fachkraefte/>

Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006). *Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft*. Kindergarten heute, 10, 6-15.

Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

Klein, U. (2010). *Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Musiol, M. (2007). *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf*. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit* (2. Aufl.) (S. 285-299). Berlin: Cornelsen.

Pasternack, P. & Keil, J. (2013). *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung: Ausbildung für die frühkindliche Pädagogik* (HoF- Handreichungen 3). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.

Rabe-Kleberg, U. (2011). *Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit*. In H.

Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 45-54). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, E. (2008). *Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte*. Zugriff am 18.04.2017 unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1762.pdf>

Schreiber, N. (2009). *Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesstudien*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 431-437.

Schwentesius, A. (2016). *Bildungsreform und Professionalisierung: Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms „Bildung: elementar“ in Sachsen-Anhalt*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Textor, M. R. (1992). *Kind, Familie, Kindergarten*. München: Don Bosco.

Textor, M. R. (1998). *Möglichkeiten und Grenzen der Elternarbeit*. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven*. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion (S. 185-192). Freiburg i.Br.; Lambertus.

Textor, M. R. (2009). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt.

Thiersch, R. (2006). *Familie und Kindertageseinrichtung*. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 80-105). Freiburg i.Br.: Lambertus.

Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (1996). *Familie und familienergänzende Infrastruktur für Kinder im Vorschulalter*. In L. A. Vaskovics & H. Lipinski (Hrsg.), *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1* (S. 227-266). Opladen: Leske + Budrich.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit & Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (2017). *Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler rufen auf: Qualitätsstandards in der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung jetzt angleichen, dauerhaft verbessern und finanziell sichern* (Pressemitteilung). Zugriff am 14.11.2017 unter <https://www.erzieherin.de/files/aktuelles/2017-08-28%20Aufruf%20Qualit%C3%A4tsgesetz.pdf>

Digitalisierung am Anfang der Bildungsbiografie

Digitale Materialien für die Praxis

Eine wichtige empirische Grundlage bildet hier die miniKIM-Studie (mpfs, 2015). Für die Herausbildung und Förderung der Kompetenzen im Bereich der bewussten Nutzung von digitalen Medien und Informatiksystemen der Kinder im Alter von 4-12 Jahren lassen sich dabei verschiedene Bereiche der digitalen Spiel- und Lernmedien für den Primarbereich beschreiben. Resümierend kann hier festgehalten werden, dass Kinder, pädagogische Fachkräfte, Lehrer*innen und Familien stets den Nutzen von digitalen Bildungsmaterialien (z.B. Fisher-Price Smart Toy Bear, Lego WeDo, Schlaumäuse) hinterfragen und negative Einflussfaktoren erkennen sollten. Gute Voraussetzungen für eine gezielte Einführung und Nutzung digitaler Materialien im Bereich der Frühen Bildung stellen folgende Aspekte dar. In den Schulen und Kitas muss eine intrinsische Motivation der pädagogischen Mitarbeiter*innen vorhanden sein oder entwickelt werden, digitale Medien in die Frühe Bildung einzubeziehen. Sie benötigen außerdem zur gezielten Nutzung Zeit für die Vorbereitung/Einführung und Nutzung der Materialien sowie Zeit für die Transparenz gegenüber den Eltern. Die technische Ausstattung mit digitalen Medien muss altersgerecht und für die Nutzung in Kitas geeignet sein. Diese Grundlagen sind notwendig, um auch das Programm „Bildung: elementar“ (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2014) erfolgreich umzusetzen.

Förderliche Faktoren

Aus den theoretischen Grundlagen und den Diskussionen lassen sich für die Digitalisierung in Kita, Schule und Hort sowohl förderliche als auch hemmende Faktoren zusammenfassen. Damit pädagogische Fachkräfte und Lehrer*innen mit Kindern in den Bildungsinstitutionen die digitale Welt kindgerecht entdecken können, benötigen sie zunächst eine technische Ausstattung. Diese sollte stets von Expert*innen ausgewählt, installiert und eingeführt werden. Im Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt wird im Bildungsbereich Technik der Umgang mit Maschinen, Geräten, Apparaturen und Werkzeugen beschrieben, sodass der Umgang mit den digitalen Geräten aufgegriffen wird und pädagogische Fachkräfte dazu verpflichtet werden, bereits in der frühen Kindheit technische Kompetenzen bei Kindern zu fördern. In den Schulen findet die Digitalisierung ebenfalls einen Zugang, da im Rahmen der Kultusministerkonferenz Beschlüsse gefasst wurden, welche beinhalten, dass Kinder in ihrer Bildungsbiographie vor allem im schulischen Bereich umfassende Kompetenzen in der bewussten Nutzung digitaler Lernwerkzeuge erwerben müssen (KMK, 2016).

Hemmende Faktoren

Es lässt sich beobachten, dass sich auch Pädagog*innen in Einrichtungen befinden, die eine eher ablehnende Haltung zur Nutzung digitaler Medien haben. Es ist somit dringend eine Aufklärung der Lehrer*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen zum Thema digitale Bildung und eine neue Einstufung des Bildungsbereiches Technik im Elementar- und Primarbereich erforderlich. Wenn sich Bildungseinrichtungen für den Einsatz von digitalen Medien entscheiden, so wählen Sie häufig die digitalen Bildungsmaterialien aus, ohne Expert*innen hinzuzuziehen. Bezüglich des Bildungsprogramms „Bildung: elementar“ kann resümierend festgehalten werden, dass die in diesem Bereich formulierten Ziele bezüglich der digitalen Bildung nicht mehr den aktuellen Anforderungen entsprechen und die zu erwerbenden Kompetenzen nicht ausreichen, um Kinder angemessen auf das Leben in einer digital beeinflussten Lebenswelt vorzubereiten. Die Sensibilisierung für den Umgang mit den neuen Medien ist in der Praxis für Kitas, Horte und Schulen so relevant und wichtig, dass alle aufgezeigten hemmenden Faktoren die Förderung nur eingeschränkt zulassen.

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

In dieser Tabelle meint Medienbildung die Vermittlung von Wissen über neue Medien. Damit werden heutzutage alle digitalen Medien, wie der Computer, einschließlich Internet und die mobilen Medien zu den neuen Medien gezählt (vgl. Hackl, 2015).

POSITIVE WAHRNEHMUNG

Kinder integrieren den Umgang mit digitalen Medien in ihr Spiel, da diese auch in ihrer Lebenswelt vorkommen

in der Forschung frühestens ab Primarstufe, eingehende Betrachtung digitaler Medien, wie beispielsweise Videospiele oder Internet (vgl. Aufenanger, 2013)

gerade Vorschul- und Grundschulalter ist besonders ausschlaggebende Phase für Herausbildung von relevanten Kompetenzen beim Medienumgang (vgl. Six & Gimmler, 2007, S. 21)

Digitalisierung ist ein Teil der Lebenswelt der Kinder im Kindergartenalter

Kinder beziehen heutzutage viel Wissen aus Auseinandersetzung mit Fernseher, Computer und Kinderzeitschriften → keine alleinige Abhängigkeit von Erwachsenen in Bezug auf Erklärungen und Vorführungen (vgl. Knauf, 2010, S. 26)

HERAUSFORDERUNGEN

bei Erzieher*innen in Kitas herrscht Unsicherheit bei diesen Themen

Medien bieten nicht nur Chancen, sondern auch vielfache Risiken, von daher sollten Kinder lernen sich in der medialen Welt orientieren zu können (vgl. Neuß, 2004, S.1)

digitale Bildung und informatische Bildung werden weder von Erzieher*innen, Eltern, noch von Politik als ein eigener wichtiger Bildungsbereich wahrgenommen und somit im Alltag nicht gefördert

Entwicklung und Nutzung von Technologien in allen Lebens- und Arbeitsbereichen, wie z.B. Smart-Home oder Autobranche

Handlungsoptionen für die Politik

Schaffung von förderlichen Bedingungen für Forschung

Schaffung von Bedingungen für Förderung von digitaler Bildung in Kitas

Bildungseinrichtungen benötigen aktuelle technische Ausstattung mit grundlegenden Datenschutzaspekten → Kitas benötigen ganz klare Datenschutzregeln

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

HERAUSFORDERUNGEN

Viele Erzieher*innen:

- haben keine Ausbildung zur Vermittlung digitaler Medienkompetenz
- haben keine Erfahrungen in der Umsetzung
- haben Ängste vor dem, was auf Gesellschaft zukommt
- können gesellschaftliche Relevanz schwer abschätzen

Auseinandersetzung mit Digitalisierung ist in anderen Ländern weiter vorangeschritten

viele Eltern verschließen sich vor digitaler Bildung in der Kita

digitale Bildung und informatische Bildung erlernt das Kind nicht „nebenbei“, wie es in „Bildung: elementar“ steht

wenig bis keine Berücksichtigung von Medienbildung in 7 Bundesländern (Bremen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Baden-Württemberg, Thüringen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern)

fehlende Grundlagen zur digitalen Bildung im Bildungssystem allgemein und speziell bei frühkindlicher Bildung

Medienbildung als eigener Bereich in Bildungsprogrammen in 4 Bundesländern

Bayern: Fokus auf frühkindliche Medienerziehung und Einbezug von Kindern unter drei Jahren
Hessen: gezielte Stärkung von Medienkompetenz in der frühen Kindheit
NRW: Unterstützung pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf Reflexion zur Medienbildung durch konkrete Fragen, Anregungen und Beispiele, die kritisch-reflexive, kreativ-gestaltende und technisch-nutzende Formen von Medienarbeit umfassen
Rheinland-Pfalz: Vorbereitung von Kindern auf souveränen Umgang mit Medien sowie Förderung einer kritischen Haltung hinsichtlich des Medienkonsums

Handlungsoptionen für die Politik

kontinuierliches Fortbildungsangebot für Erzieher*innen

Weiterbildung im Team um Kindern Kompetenzen im Umgang mit verschiedensten Technologien und bewussten Umgang mit digitalen Medien nahezubringen (Entscheidungskompetenz in Bezug auf Bestimmung, Beeinflussung oder Unterstützung des Lebens durch Digitalisierung bei Kindern fördern)

Überarbeitung von „Bildung: elementar“, die digitale Bildung als eigenständigen neuen Bildungsbereich integriert

Konkrete pädagogische Praxis
Was läuft gut?
Wo zeigen sich Unsicherheiten?
Was fehlt?

Fakten
Was lässt sich aus der vorhandenen
(zum Teil widersprüchlichen)
Empirie dazu sagen?

WÜNSCHE

Fortbildung zum Umgang mit digitalen Medien und zur Vermittlung von Nutzungskompetenz

geeignete technische Voraussetzungen (aktuelle Technologien, sichere Internetverbindungen)

Verfügbarkeit geeigneter Inhalte und Softwarewerkzeuge

Zeit für Weiterbildung und Vorbereitung der Erzieher*innen

Entsprechender Betreuungsschlüssel für Arbeit in Kleingruppen im Alltag (max. 6 Kinder)

Schaffung von Grundlagen im Team für Umsetzung einer Förderung von digitaler Bildung (Bewusstmachen von Ängsten vor der Digitalisierung, Haltung der Erzieher*innen zur Digitalisierung, Interesse wecken und kreative Umsetzung des Bildungsbereiches ermöglichen)

Handlungsoptionen für die Politik

Bereitstellen von finanziellen Mitteln zur Anschaffung von geeigneter Hard- und Software

Schaffen von Zeitressourcen für Erzieher*innen zur Vorbereitungszeit und zur Teilnahme an Weiterbildungen

Besserer Betreuungsschlüssel für pädagogische Arbeit in Kleingruppen

Ausbildung von Erzieher*innen/
 Lehrer*innen muss das Vermitteln von fundierten Fähigkeiten für die Förderung/Umsetzung von digitaler Bildung in den Lehrplan aufnehmen

Literatur

Arbeitskreis »Bildungsstandards Primarbereich« der Gesellschaft für Informatik (GI) e.V. (2017). *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich*. Zugriff am 21.09.2017 unter <http://metager.to/gibspdf>

Aufenanger, S. (2013). *Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren*. Merz 57, 2, 8-14

Hackl, M. (2015). *Neue Medien im Kindergarten*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Herper, H. & Hinz, V. (2016). Das I in MINT - Informatische Kompetenzen im Bereich der frühkindlichen Bildung, In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Neue Wege für Frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Technik (MINT)* (S. 11-17). Hohengehren: Schneider.

Knauf, H. (2010). *Bildungsbereich Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Neuß, N. (2004). *Medienbildung im Vorschulbereich. Ein eigenständiges Lern- und Themenfeld in den Bildungskonzeptionen des Kindergartens*. Zugriff am 01.10.2017 unter www.dr.neuss.de/publikationen/downloads/gutamb.pdf

Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten*. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016) *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 14.11.2017 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015). *miniKIM 2014 – Kleinkinder und Medien*. Zugriff am 14.11.2017 unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013) (Hrsg.). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Berlin: Verlag das netz.

Fazit

1. Erfolgreiche Bildungsbiografien erfordern die Zusammenarbeit von Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Praxis und Sozialraum sowie entsprechende Transparenz.
2. Ein einrichtungübergreifendes Bildungsverständnis sichert Kontinuität und fördert eine erfolgreiche Bildungsbiografie.
3. Die Teilakademisierung stellt einen unabdingbaren Bestandteil der Professionalisierung des elementaren Sektors dar und muss weiter ausgebaut werden.
4. Qualitative hochwertige Arbeit in den Einrichtungen bedarf Qualitätssicherung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.
5. Qualitativ hochwertige Forschung und etablierte Transferstrategien in die Praxis sind entscheidend für die Professionalisierung des kindheitspädagogischen Feldes.
6. Die Attraktivität und Anerkennung der Arbeit von pädagogischen Fachkräften muss politisch und gesellschaftlich gesteigert werden.



Unsere Mitglieder:



INF FAKULTÄT FÜR
INFORMATIK



Institut für Hochschulforschung HoF
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



LIN LEIBNIZ-INSTITUT
FÜR NEUROBIOLOGIE
MAGDEBURG



Landesvereinigung für Gesundheit
Sachsen-Anhalt e.V.



punkt um.



Hochschule
Magdeburg • Stendal



Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Herausgeber

Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)
Hochschule Magdeburg-Stendal/ Standort Stendal
Osterburger Straße 25
39576 Hansestadt Stendal

Redaktion

Anja Schwentesius

Gestaltung

Carsten Boek, Pressestelle

Alle Angaben entsprechen dem Sachstand bis Redaktionsschluss. Eventuelle Änderungen entnehmen Sie bitte dem Internet.