



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben,
Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen

Susanne Viernickel, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz & Luise Zenker

- Einleitung: Kontext, Fragestellungen & Forschungsdesign
 - Ein kurzer Einblick: Die Bildungsprogramme in der Praxis
 - Gruppengrößen, Personalkapazitäten und zeitliche Ressourcen
 - Der Umgang mit den Bildungsprogrammen
 - Schlussfolgerungen für Praxisentwicklung und Professionalisierung
-



1. Einleitung: Kontext, Fragestellungen & Forschungsdesign

Einleitung - Fragestellungen

Expertise

gefördert von



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

– Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der
pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation –

von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz

Alice Salomon
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

Ausgangsbasis: Ergebnisse der Expertise

Im Vergleich der Bildungsvorgaben der 16 deutschen Bundesländer ergeben sich große Unterschiede:

- in den gesetzlich verankerten Personalschlüsseln und rechnerisch vorhandenen Fachkraft-Kind-Relationen
- hinsichtlich der Inhalte und Schwerpunktsetzungen der Bildungsprogramme

Fragestellungen der aktuellen Studie:

- Unter welchen *konkreten* strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen arbeiten pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen?
 - Inwiefern können die in den *Bildungsprogrammen* formulierten Anforderungen – insbesondere in Bezug auf die Handlungsfelder Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, Sprachförderung sowie Qualitätssicherung und -entwicklung – *umgesetzt* werden?
 - Wie wird Qualität in Kitas praktiziert und hervorgebracht, welche *handlungsleitenden Orientierungen* der Fachkräfte lassen sich rekonstruieren und welche Erfahrungsdimensionen spielen dabei eine Rolle?
-

- Bundesweite schriftliche Befragung von Fach- und Führungskräften in Kindertageseinrichtungen
 - Grundgesamtheit: bei Jugendämtern verzeichnete Kindertageseinrichtungen zum Stichtag (bereinigt, Stand 01.03.2011)
 - Stichprobenziehung: Echte Zufallsauswahl, Repräsentativität hinsichtlich Trägerschaft öffentlich / frei und Lage im Bundesgebiet Ost/West (n=2.686 Einrichtungen; Rücklauf:
Leitungen: 680 (25%); Erzieher_innen: 1237 (23%); Einrichtungen: 704 (26%))
 - Durchführung von je fünf Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams in drei deutschen Großstädten sowie je eine pro Stadt mit Führungskräften und lokalen Trägervertreterinnen und -vertretern → insgesamt **21 Gruppendiskussionen**
 - Auswertung mit der **Dokumentarischen Methode**. Diese rekonstruiert das handlungsleitende, explizite und implizite Wissen der verschiedenen Akteure und die Genese dieser habituellen Orientierungen im Kontext spezifischer Erfahrungsräume
-

Vgl. Stichprobe - Grundgesamtheit (KJH-Statistik): Trägerverteilung

Träger	Einrichtungen Bundesweit		Stichprobe	
	n	%	n	%
GESAMT	51484	100,00%	704	100,00%
öff. Träger	17106	33,22%	316	44,90%
freie Träger	34378	66,78%	388	55,10%
Davon				
AWO	2237	4,35%	29	4,10%
Parität	4579	8,89%	60	8,50%
DRK	1302	2,53%	20	2,80%
Diak. W.	8495	16,50%	122	17,30%
Caritas	9435	18,32%	89	12,60%
sonst.	8330	16,18%	68	9,70%

Inhalte Fachkräftefragebogen

- A: Fragen zur Dienstplangestaltung und zu den Arbeitsbesprechungen
 - B: Fragen zur Zusammenarbeit im Team und zur persönlichen Arbeitszufriedenheit
 - C: Fragen zur Kindergruppe und zum Klein-Team
 - D: Fragen zur Arbeit mit dem Bildungsprogramm
 - E: Anforderungen aus dem Bildungsprogramm (**Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung Übergang Kita - Schule, Zusammenarbeit mit Familien, Sprachförderung, Qualitätssicherung und -entwicklung**)
 - F: Wichtigkeit verschiedener Bereiche der pädagogischen Arbeit
 - G: Fragen zur Person
 - H: Fragen zur vertraglichen Arbeitssituation
-

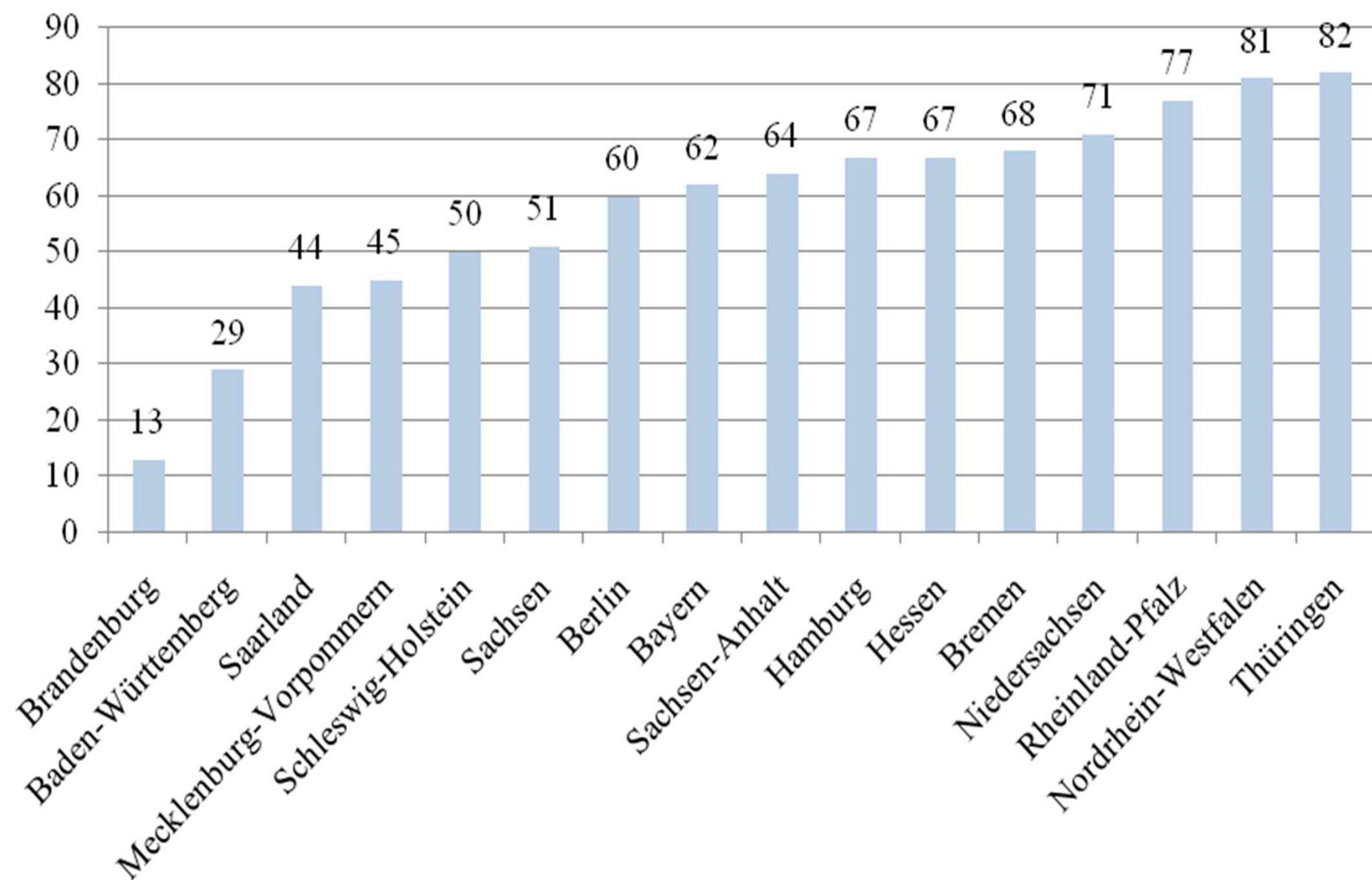
- Die **Einrichtungsgöße** weist eine große Spannweite auf: Die kleinste Kita hat Plätze für 10 Kinder, die Größte für 350 (SD=44,69). Im Durchschnitt haben die befragten Einrichtungen 76 Plätze laut Betriebserlaubnis (n= 674)
 - Die befragten **Leitungskräfte** sind fast alle weiblich (97%) und mehrheitlich zwischen 30 und 50 (56%) bzw. über 50 Jahre alt (41%). Sie haben durchschnittlich 24 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft (SD=9,11) und 13 Jahre Erfahrung als Leitung einer Einrichtung (SD=9,32); 19% besitzen einen akademischen Ausbildungsabschluss
 - 39% der befragten Leitungskräfte sind teilweise freigestellt, 34% sind nicht freigestellt, 23% der Befragten sind für die eigene Einrichtung und 4% für mehrere Einrichtungen freigestellt (n= 669)
-

- Die befragten pädagogischen Fachkräfte sind fast alle weiblich (98%).
 - 18% der Fachkräfte sind unter 30 Jahre alt, 58% zwischen 30 und 50 Jahre und 24% sind über 50 Jahre alt.
 - Durchschnittlich haben sie 17 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft ($SD=10,48$) und arbeiten seit 11 Jahren ($SD=9,04$) in der Einrichtung.
 - Die meisten Fachkräfte haben einen Abschluss zur Erzieherin (87%), rund 7% besitzen einen akademischen Ausbildungsabschluss.
-

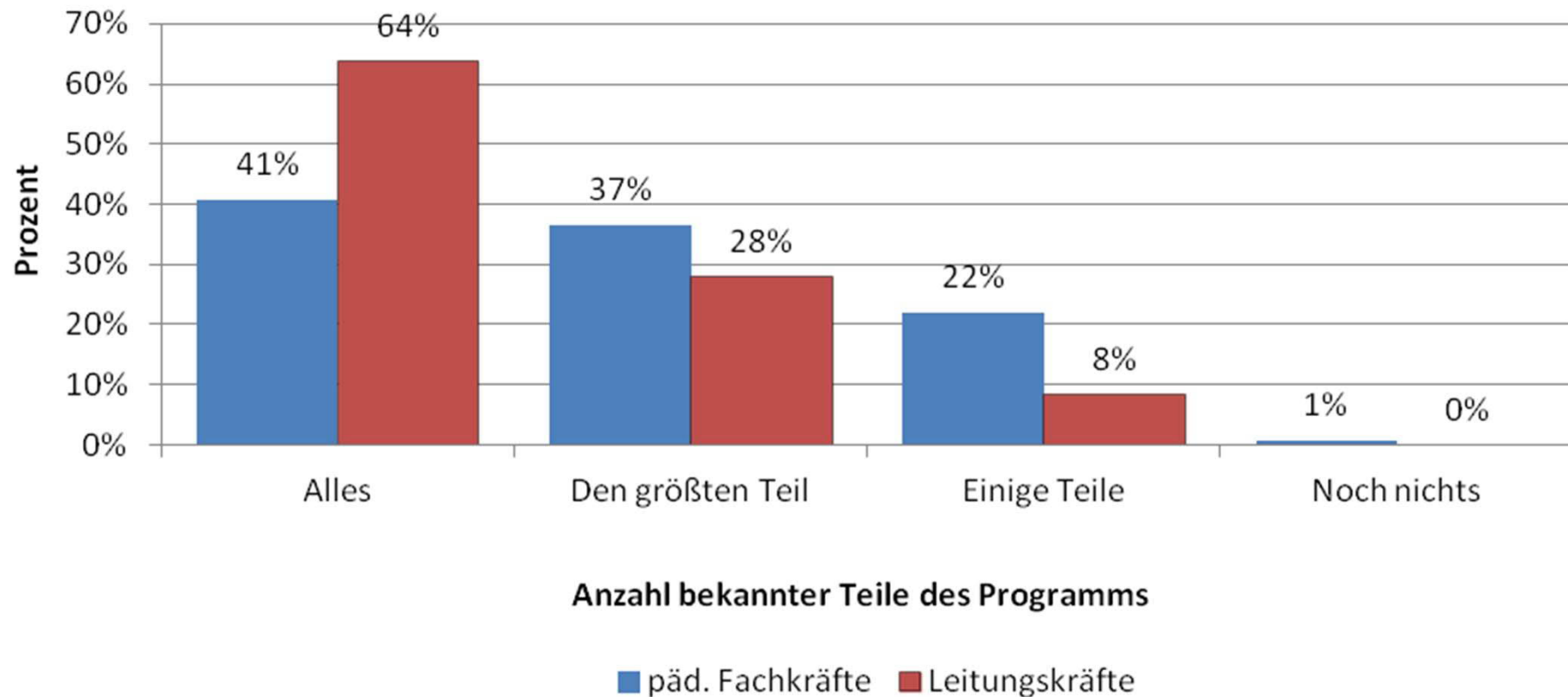


2. Ein kurzer Einblick: Die Bildungsprogramme in der Praxis

Anzahl der Anforderungen in den Bundesländern

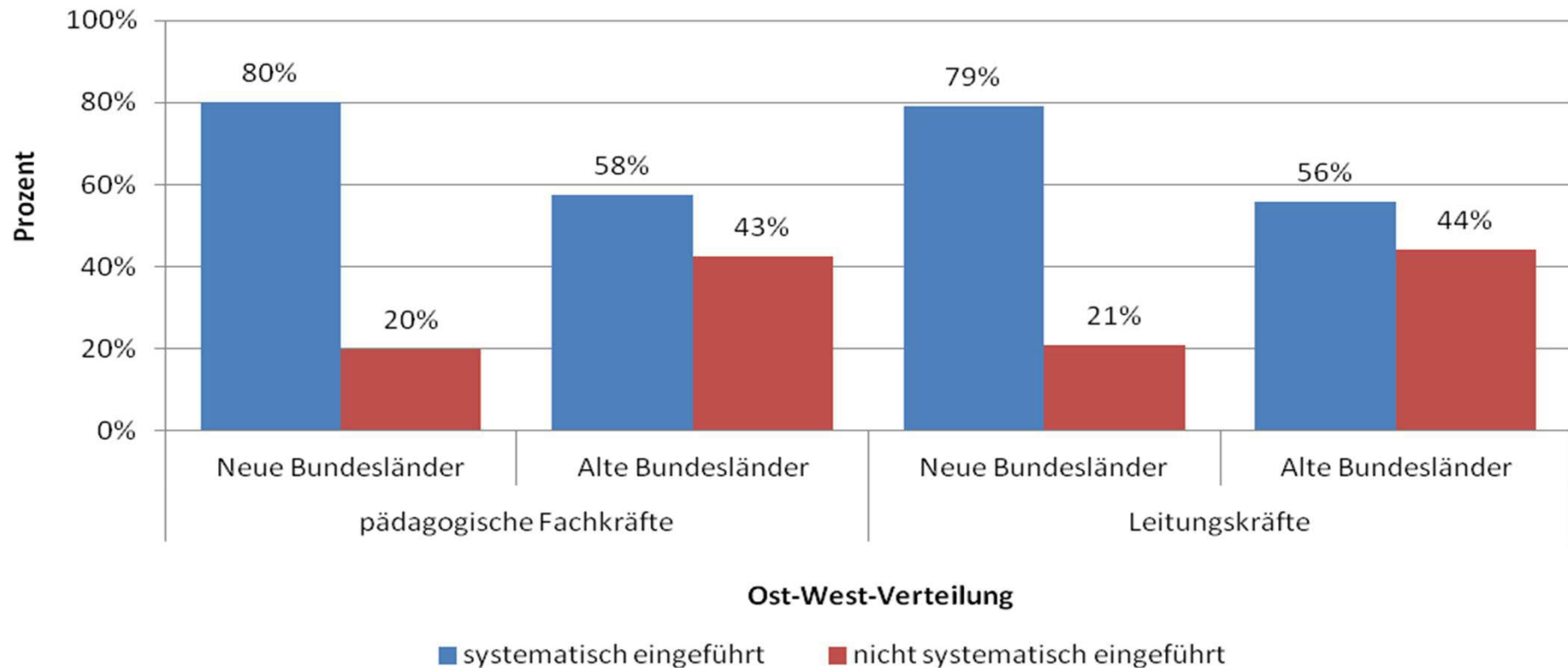


Kenntnis des Bildungsprogramms des Bundeslandes



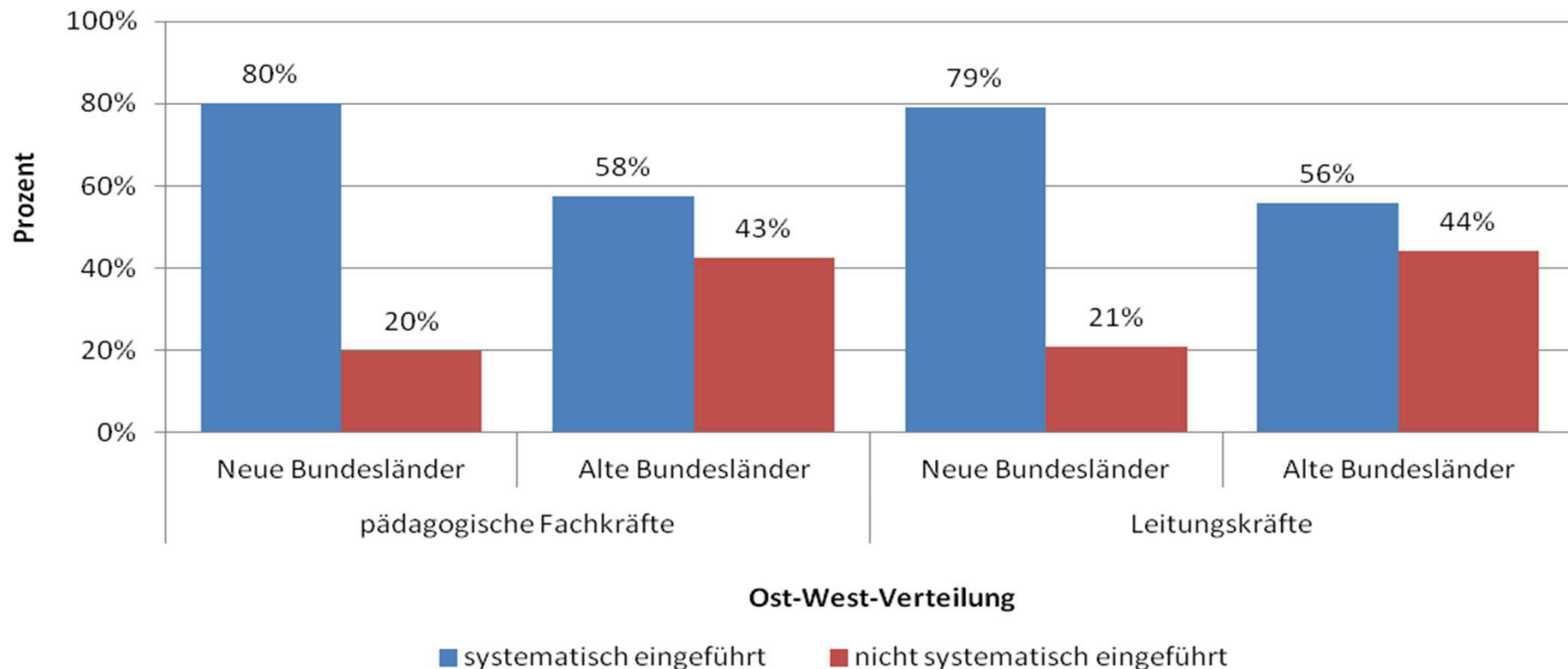
- Fast alle Fachkräfte geben an, das Bildungsprogramm ihres Bundeslandes zu kennen und Teile davon bereits in ihrer Einrichtung umgesetzt zu haben (92%). Ein Fünftel der Fachkräfte hat aber lediglich einige Teile des Bildungsprogramms gelesen.

Systematische Einführung der Bildungsprogramme nach Ost-West-Verteilung



- Während in den neuen Bundesländern 80% der Fach- und Leitungskräfte systematisch in das Bildungsprogramm eingeführt wurden, bejahten dies in den alten Bundesländern lediglich etwas mehr als die Hälfte der Befragten (Pädagogische Fachkräfte: $\Phi=.235$, $p<.001$; Leitungskräfte: $\Phi=.238$, $p<.001$).
- Ein (kleinerer) Teil der Fach- und Leitungskräfte (13,1% bzw. 8,6%) berichtet hierbei über eine Einführung von weniger als 5 Stunden Dauer, was nicht über ein erstes Kennenlernen des Bildungsprogramms hinaus gegangen sein kann.

Systematische Einführung der Bildungsprogramme nach Ost-West-Verteilung

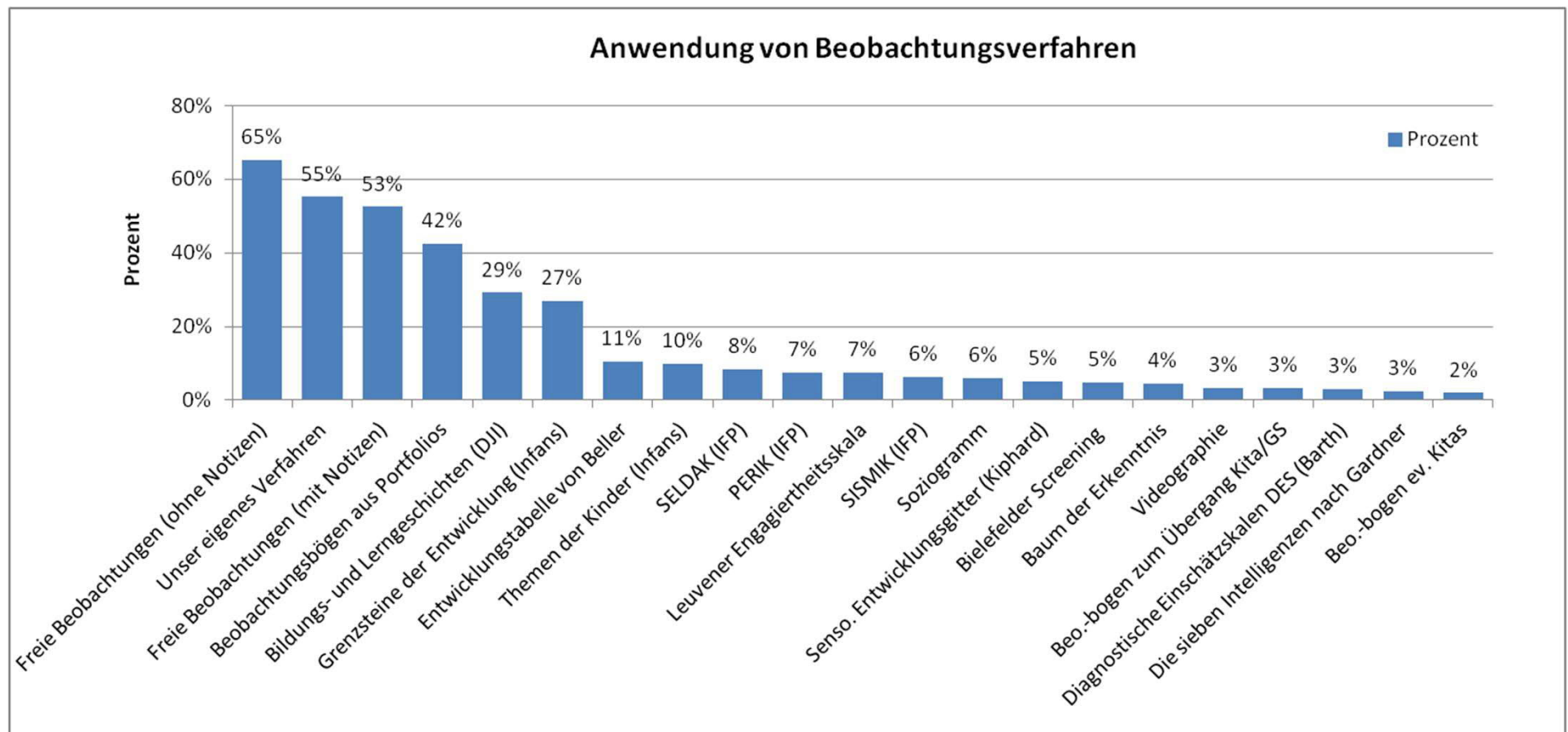


- Systematisch eingeführte Fach- und Leitungskräfte geben an, sich besser auf die Arbeit mit dem Programm vorbereitet zu fühlen, sich stärker daran zu orientieren und sicherer bei der Umsetzung der dort formulierten Anforderungen zu sein. Sie nutzen das Bildungsprogramm häufiger für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit und der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption. Die Unterschiede sind statistisch signifikant (jeweils $p < .001$).
- Auch der Umfang der Einführung hat einen statistisch signifikanten Einfluss.



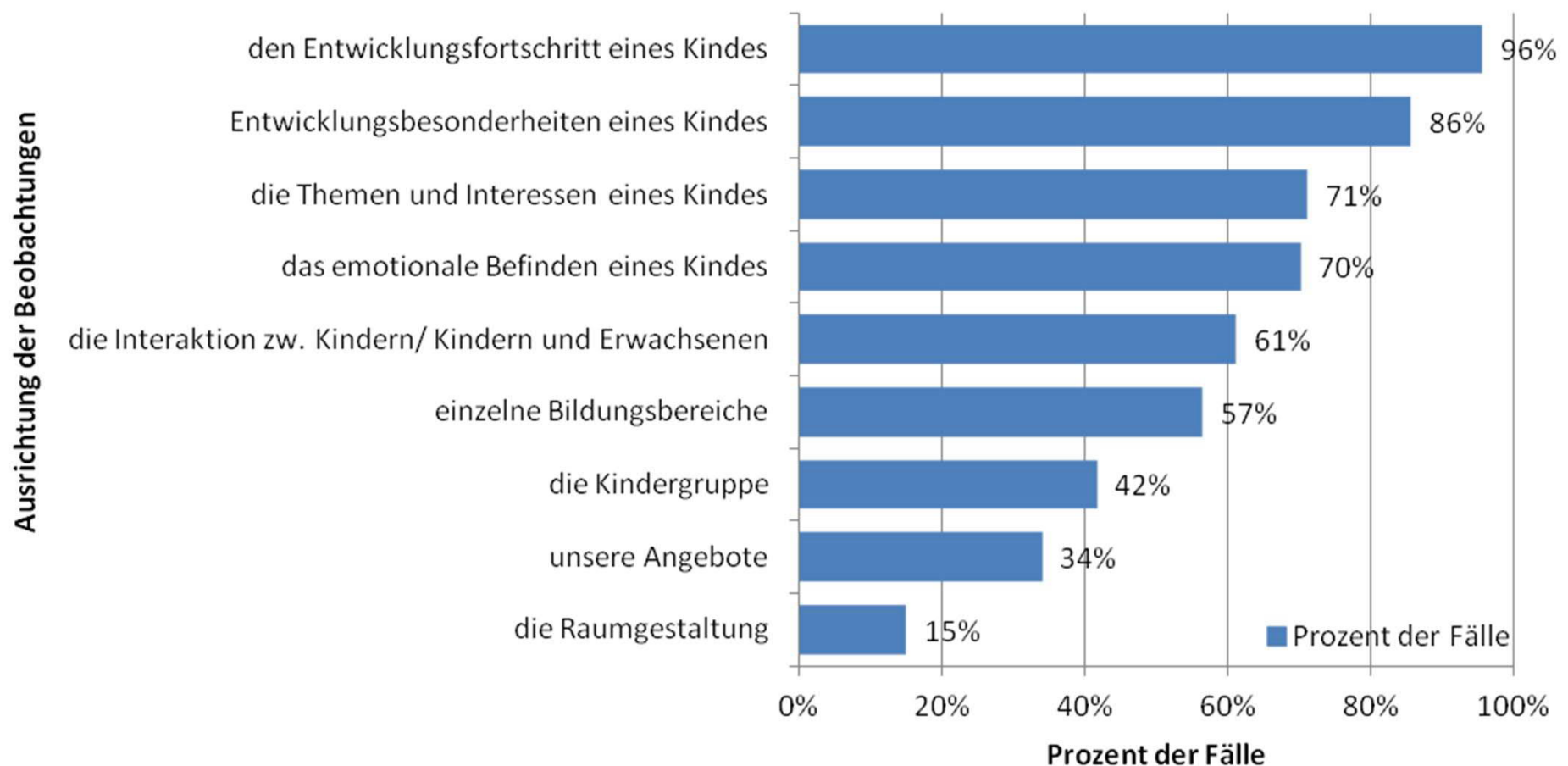
Ausgewählte Ergebnisse zur Umsetzung der Anforderungen

Mit welchen Verfahren wird beobachtet?

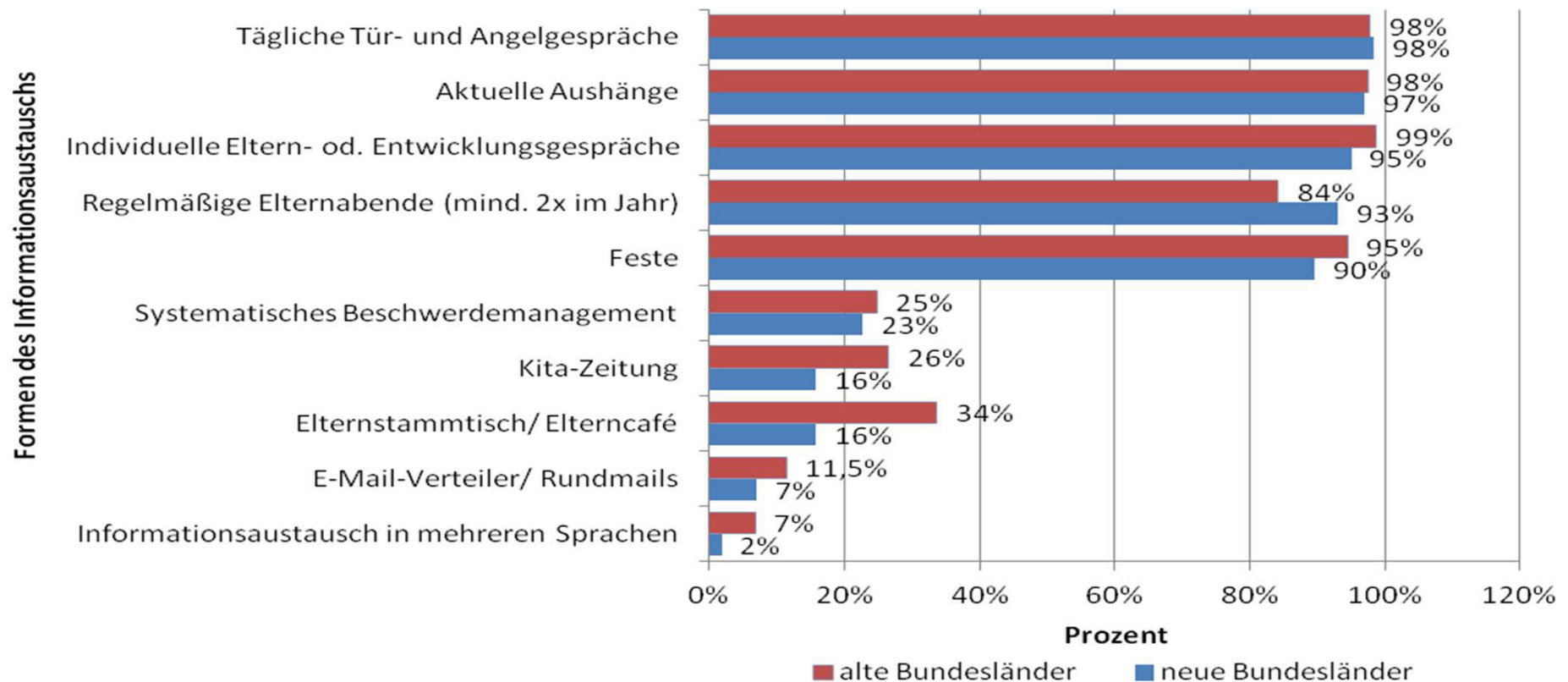


- Mehr als die Hälfte der befragten pädagogischen Fachkräfte (61%) geben an, **mindestens einmal in der Woche** oder häufiger in ihrem Arbeitsalltag ein Beobachtungsverfahren anzuwenden.
 - 72 % der Fachkräfte geben an, **alle** Kinder ihrer Einheit/ Gruppe mit mindestens einem **systematischen** Verfahren zu beobachten.
 - 62% der Fachkräfte beobachten **jedes einzelne** Kind ihrer Einheit/ Gruppe mindestens einmal im Jahr.
 - Zwei Drittel der befragten Fachkräfte (66%) geben an, die Ergebnisse ihrer Beobachtungen immer mit ihrer/ ihrem unmittelbaren Kollegin/ Kollegen zu besprechen.
 - Ein Drittel (34%) der Fachkräfte bespricht die Ergebnisse nach eigener Angabe „immer“ mit den Eltern des beobachteten Kindes.
 - Am häufigsten nutzen die pädagogischen Fachkräfte die Erkenntnisse zur Vorbereitung auf Entwicklungsgespräche (76%).
 - Mit dem Kind selbst besprechen nur rund 8% der Fachkräfte die Beobachtungen „immer“, rund ein Viertel (26%) der Befragten gibt an, dies „nie“ zu tun.
-

Ausrichtung der Beobachtungen im Arbeitsbereich

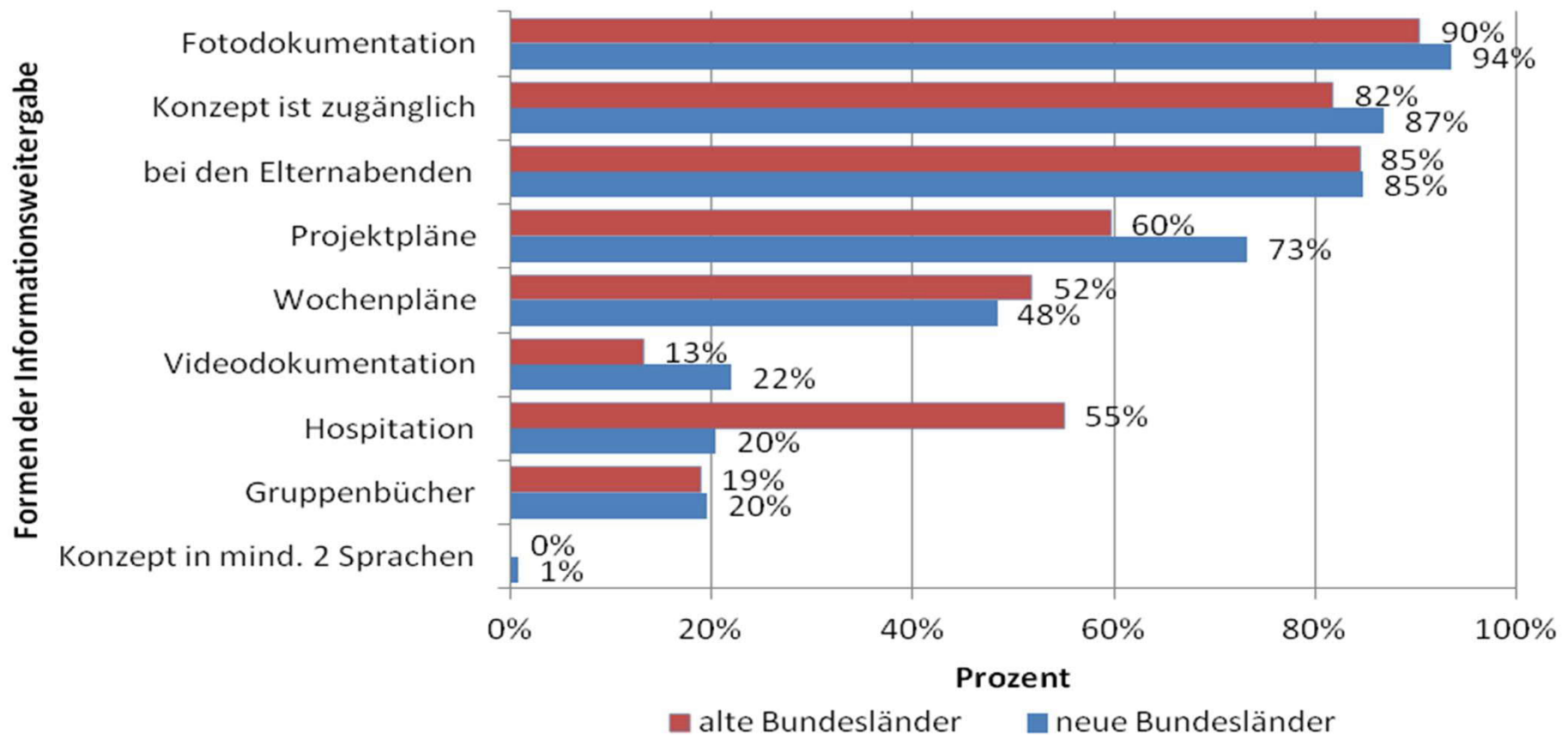


Formen des Informationsaustauschs mit Eltern nach Ost-West-Verteilung



- Tür- und Angelgespräche, individuelle Eltern- und Entwicklungsgespräche, aktuelle Aushänge, Feste und Elternabende sind für Kitas selbstverständliche und etablierte Formen der Informationsweitergabe an Eltern.
 - Kita-Zeitungen, Elternstammtische und die Information per e-mail sind in den alten Bundesländern weiter verbreitet
-
- Rund 65% der Befragten laden die Eltern mindestens einmal jährlich zu individuellen Gesprächen ein, knapp ein Viertel sogar mindestens zweimal jährlich oder häufiger.

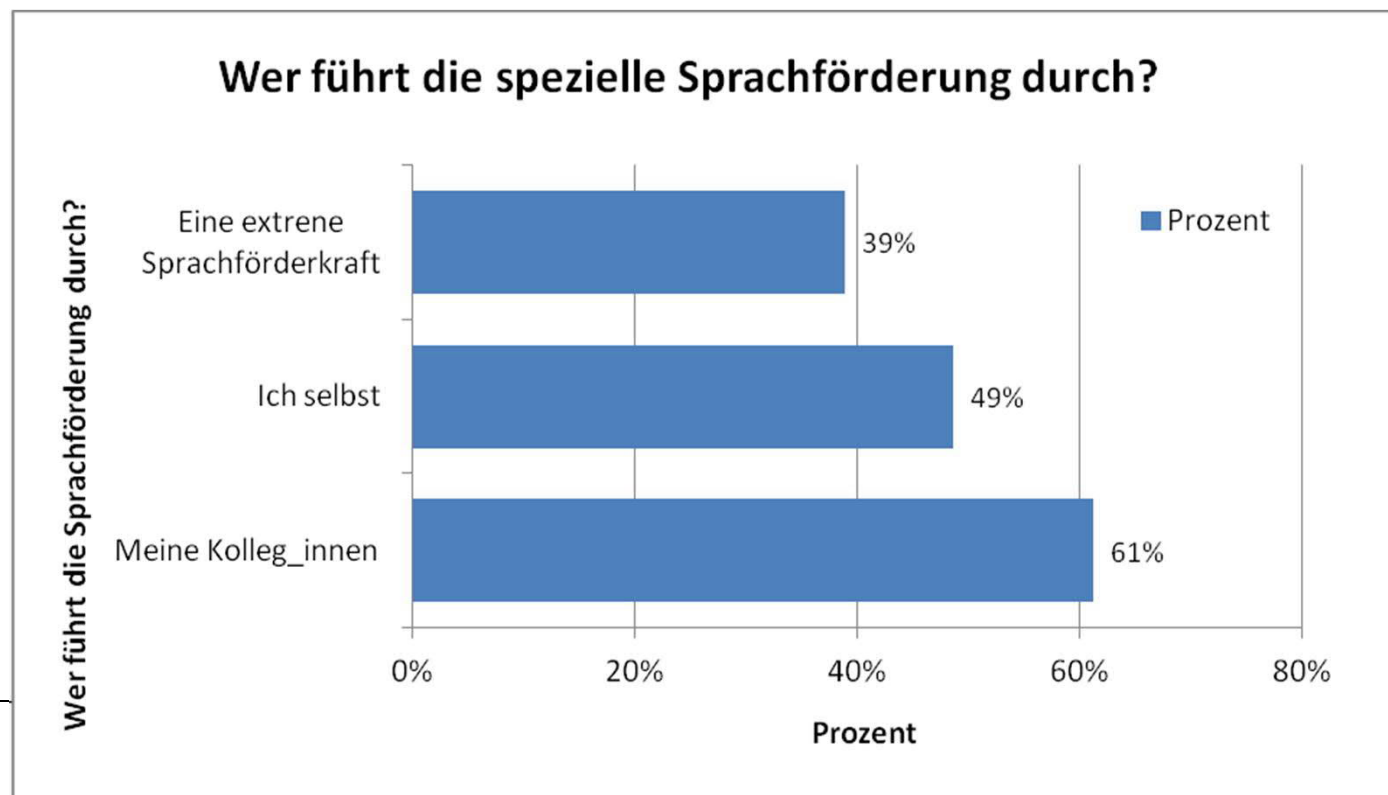
Formen der Informationsweitergabe an Eltern nach Ost-West-Verteilung



- Die Information von Eltern erfolgt regelmäßig durch Fotodokumentationen, die Konzeptionsschrift und bei Elternabenden.
- In den ostdeutschen Einrichtungen sind Projektpläne und Videodokumentationen verbreiteter; in den westlichen Bundesländern ist eine Hospitationskultur etabliert.

Welche der folgenden Aktivitäten finden in Ihrer Gruppe / Einheit regelmäßig statt?	n	selten oder nie	bei Gelegenheit	mind. 1x wöchentlich	täglich
Vorlesen von Geschichten	1.209	1,1	10,3	30,4	58,2
Erzählen von Märchen oder Geschichten	1.206	3,2	34,5	39,6	22,7
Dialogische Bilderbuchbetrachtungen mit einer kleinen Gruppe von Kindern	1.203	3,0	33,8	38,7	24,5
Gesprächsrunden mit Kindern	1.203	2,1	10,1	26,9	60,9
Fingerspiele und Reime	1.210	0,2	12,1	27,4	60,4
Singen mit Kindern	1.206	0,2	1,9	11,4	86,6
Musikalische Bewegungsspiele	1.201	4,6	16,5	37,2	41,7
Philosophische Gespräche	1.169	33,4	47,9	11,7	6,9
Sustained shared thinking (gemeinsames geteiltes Denken)	1.113	56,8	28,1	7,8	7,3
Erzählwerkstattarbeit	1.116	66,7	23,8	7,8	1,7
Aufschreiben, was ein Kind erzählt (Kinderdiktat)	1.190	33,4	54,8	9,0	2,8

- In Kindertagesstätten im Einzugsgebiet eines sozialen Brennpunktes nutzen gut die Hälfte (51%) der Befragten spezielle Sprachförderprogramme; in sozial besser gestellten oder heterogenen Einzugsgebieten nur 37%.
- In 61% der Einrichtungen werden spezielle Sprachförderangebote von den pädagogischen Fachkräften selber durchgeführt.



Fast jede befragte Fach- und Leitungskraft kennt das Bildungsprogramm ihres Landes

Die quantitativen Daten zeigen, dass viele der konsensfähigen Qualitätsziele der Bildungsprogramme umgesetzt werden, allerdings mit individuellen Unterschieden.

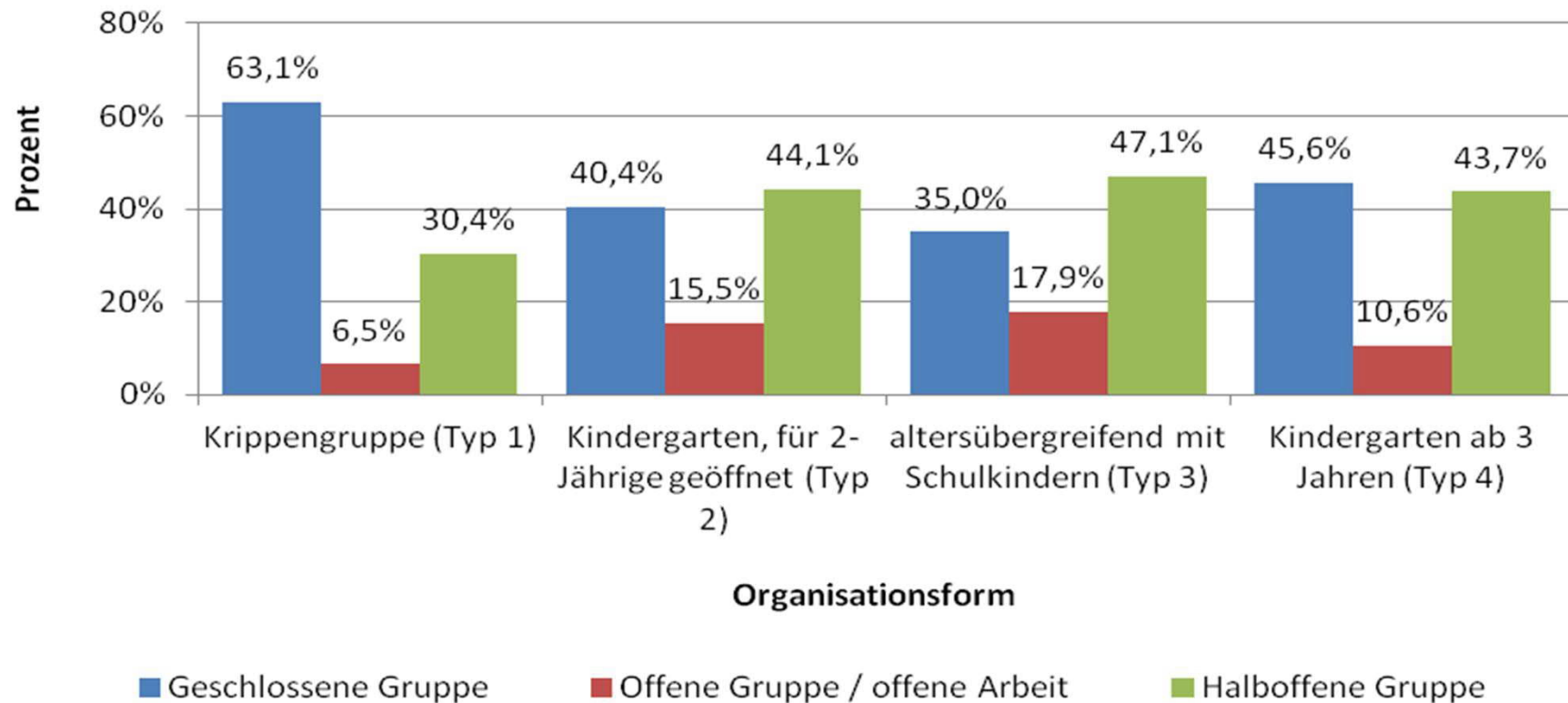
Mit geringen Schwankungen zwischen den Bundesländern lässt sich aus den Angaben von Fach- und Leitungskräften in den Fragebögen in Bezug auf die fünf thematisch fokussierten Bereiche auf einen **Umsetzungsgrad zwischen 50 und 70%** schließen (vgl. Hörmann 2012) – wobei diese Einschätzung aufgrund der bekannten Selbstoptimierungstendenzen in schriftlichen Befragungen vermutlich eher zu positiv ausfällt.

Die Qualität der Umsetzung kann durch die Befragung nur oberflächlich erfasst werden (→ Gruppendiskussionen)



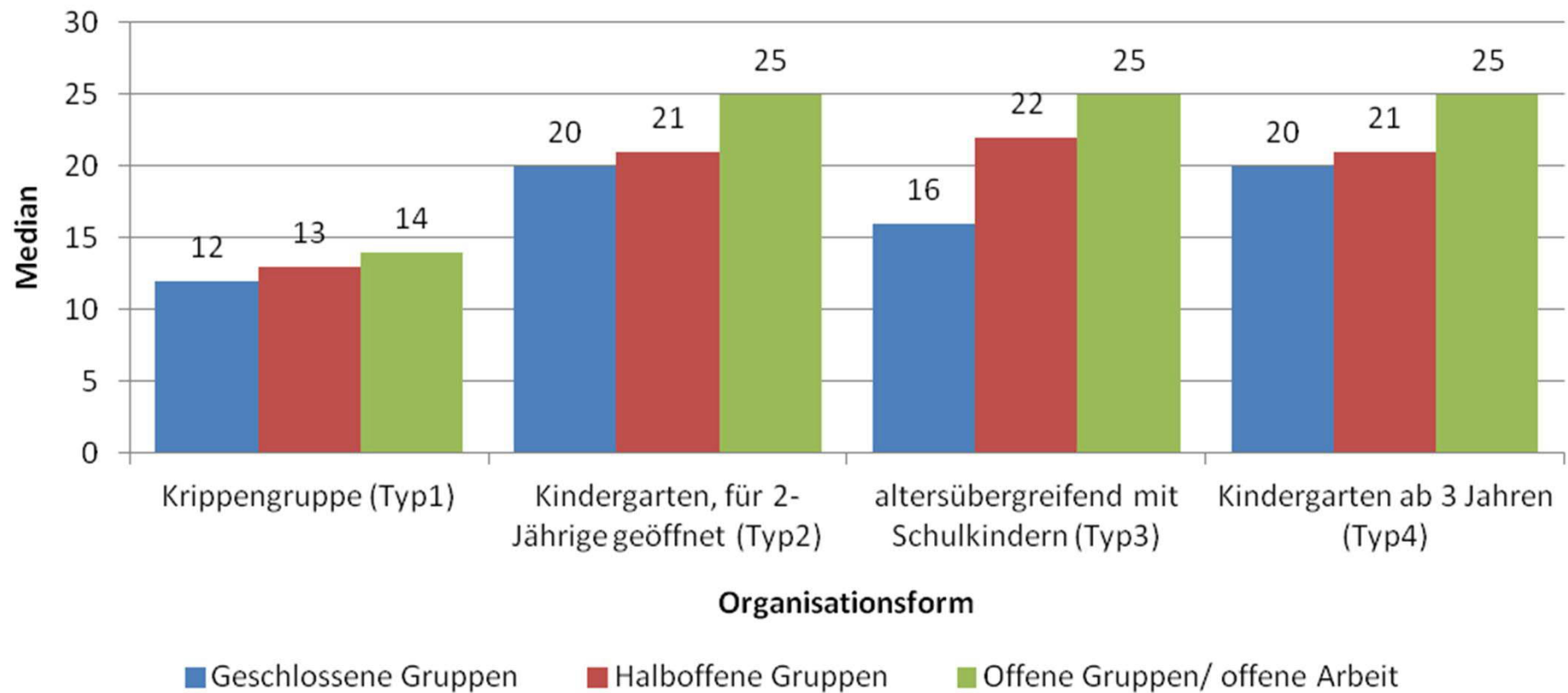
3. Gruppengrößen, Personalkapazitäten und zeitliche Ressourcen

Organisationsformen unterschieden nach Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann Ländermonitor



- Die Arbeit in halb-/teilloffenen Organisationsformen überwiegt (Ausnahme: reine Krippengruppen)
- In den westlichen Bundesländern ist die Arbeit in halb-/teilloffenen und offenen Formen weiter verbreitet als in den östlichen Bundesländern ((n=1141; Cramers V=.11, $p < .001$; o.T.)

Gruppengrößen nach Gruppenstruktur unterschieden nach Organisationsform (Median)



- In geschlossener Gruppenarbeit werden weniger Kinder betreut
- Die Gruppengrößen sind jeweils sehr heterogen; sie streuen z.B. in Gruppen mit halb-/teiloffener Arbeit bei 2/3 der Stichprobe zwischen 13 und 30 Kindern
- Es findet keine Anpassung der Gruppengrößen statt, wenn Zweijährige in Kindergartengruppen oder altersübergreifend betreut werden

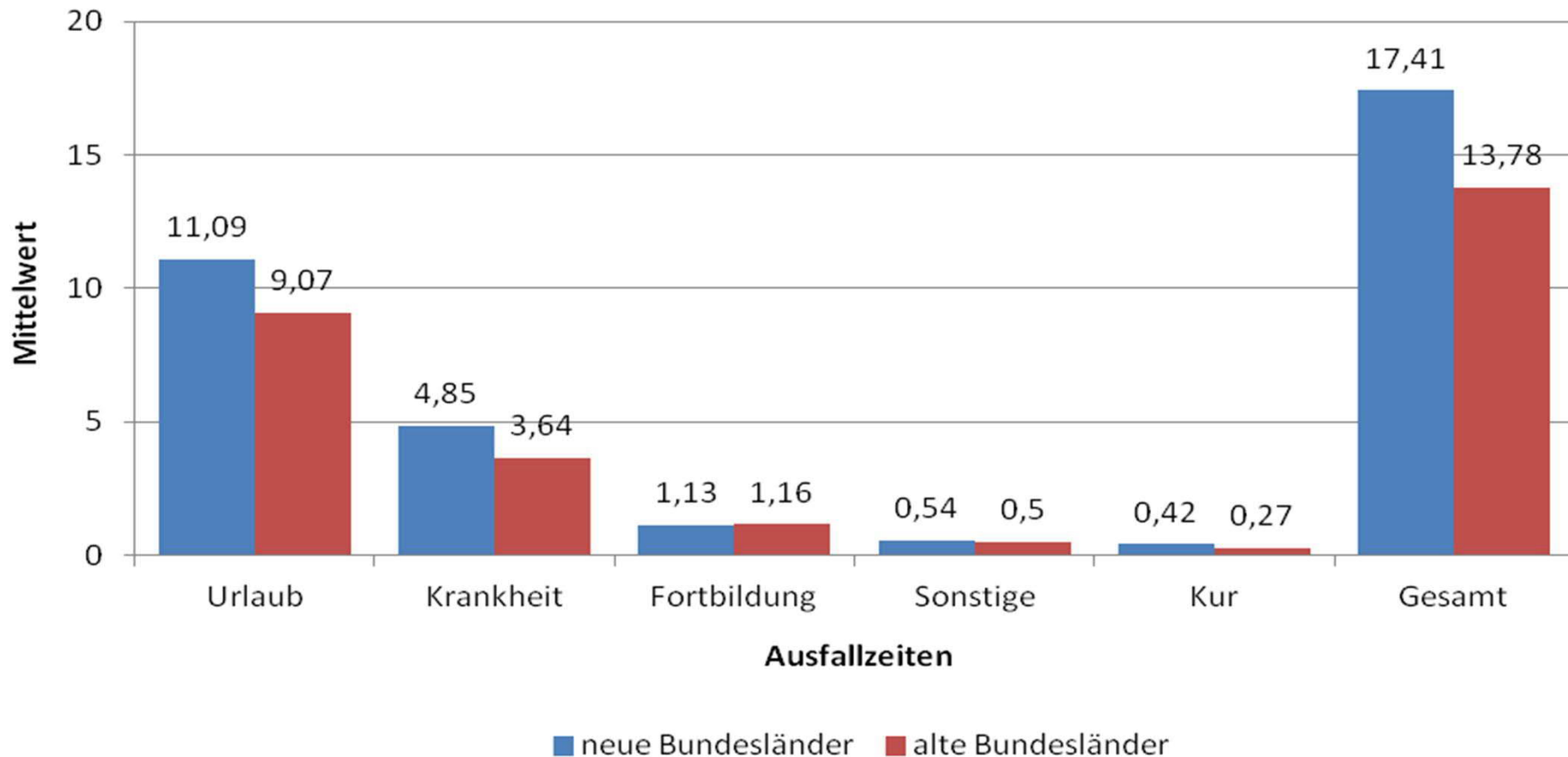
$$\frac{\text{Vollzeitbetreuungsäquivalent}}{\text{Vollzeitarbeitsäquivalent}} = \text{Personalschlüssel } (1 : x)$$

- Die Relation von pädagogischen Fachkräften zu betreuten Kindern gilt als zentraler Aspekt der Strukturqualität, der die Qualität der pädagogischen Prozesse stark beeinflusst
 - Darstellung des Personalschlüssels auf Gruppenebene als Verhältnis von Vollzeitäquivalenten (Basis: Angaben der pädagogischen Fachkräfte)
 - Der Personalschlüssel bildet nicht die Fachkraft-Kind-Relation ab. Dazu muss er um Ausfallzeiten und Zeiten mittelbarer pädagogischer Arbeit korrigiert werden
 - Empirisch gestützte Schwellenwerte für die Fachkraft-Kind-Relation liegen bei ca. 1:3 für Kinder bis zu drei Jahren und bei ca. 1:8 für Kinder im Kindergartenalter
-

Heterogene Personalschlüssel in den Bundesländern, v.a. im Ost-West-Vergleich

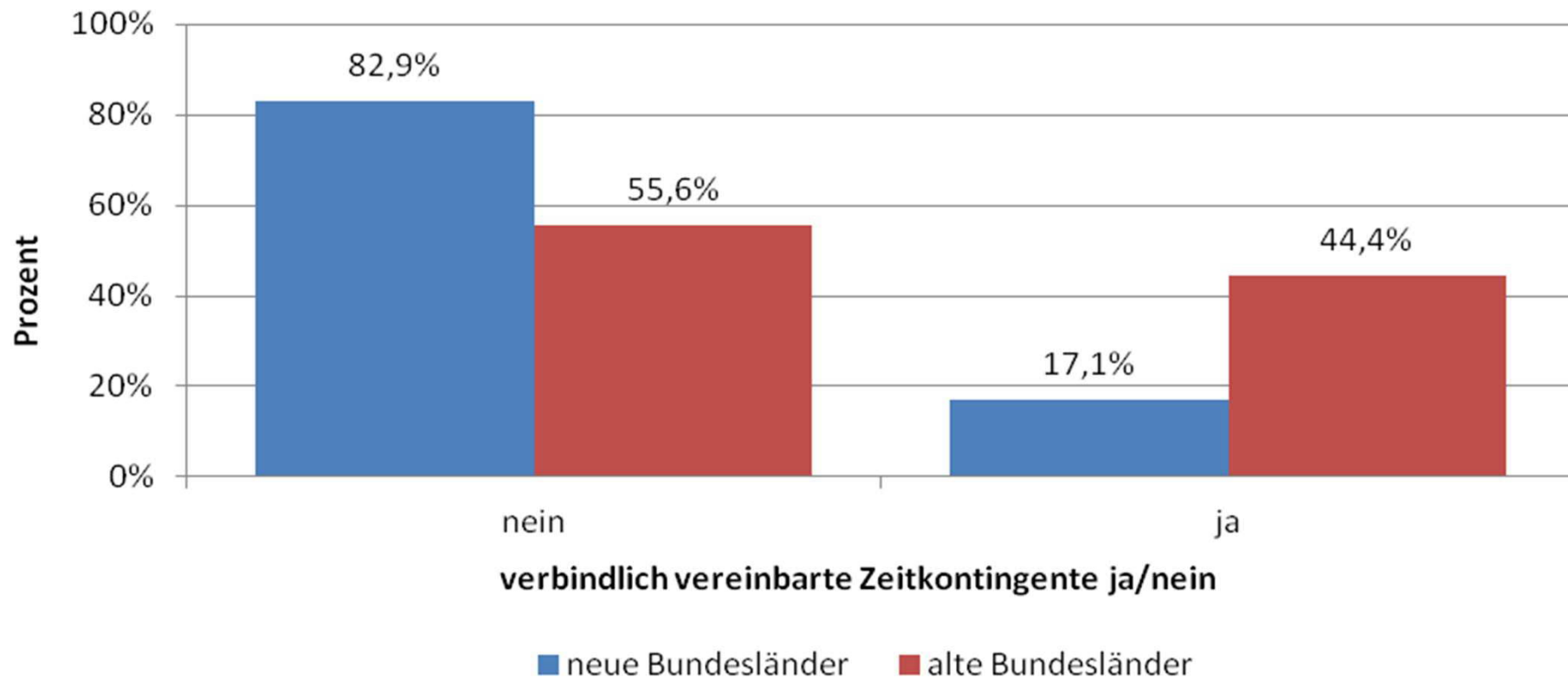
			Schlüssel zu guter Bildung, Betreuung und Erziehung	Referenz: Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme
Organisationsformen gemäß Bertelsmann Ost - West (ohne Berlin)		N	Median	Median; 31.3.11
Krippengruppe (Typ1)	neue Bundesländer	86	6,34	5,7 (89,9%)*
	alte Bundesländer	45	4,85	3,8 (78,4%)
	Insgesamt	131	5,88	4,7
Kindergarten, für 2-Jährige geöffnet (Typ2)	neue Bundesländer	27	10,05	10,5 (104,5%)
	alte Bundesländer	92	8,27	7,7 (93,1%)
	Insgesamt	119	8,47	7,9
altersübergreifend mit Schulkindern (Typ3)	neue Bundesländer	85	8,74	8,1 (92,7%)
	alte Bundesländer	125	7,20	5,0 (69,4%)
	Insgesamt	210	7,54	5,7
Kindergarten ab 3 Jahren (Typ4)	neue Bundesländer	141	11,58	11,5 (99,3%)
	alte Bundesländer	238	8,86	8,3 (93,7%)
	Insgesamt	379	9,54	8,8
Insgesamt	neue Bundesländer	339	9,14	k.A.
	alte Bundesländer	500	8,11	k.A.
	Insgesamt	839	8,42	k.A.

Ausfallzeiten im Ost-West-Vergleich (Mittelwert)



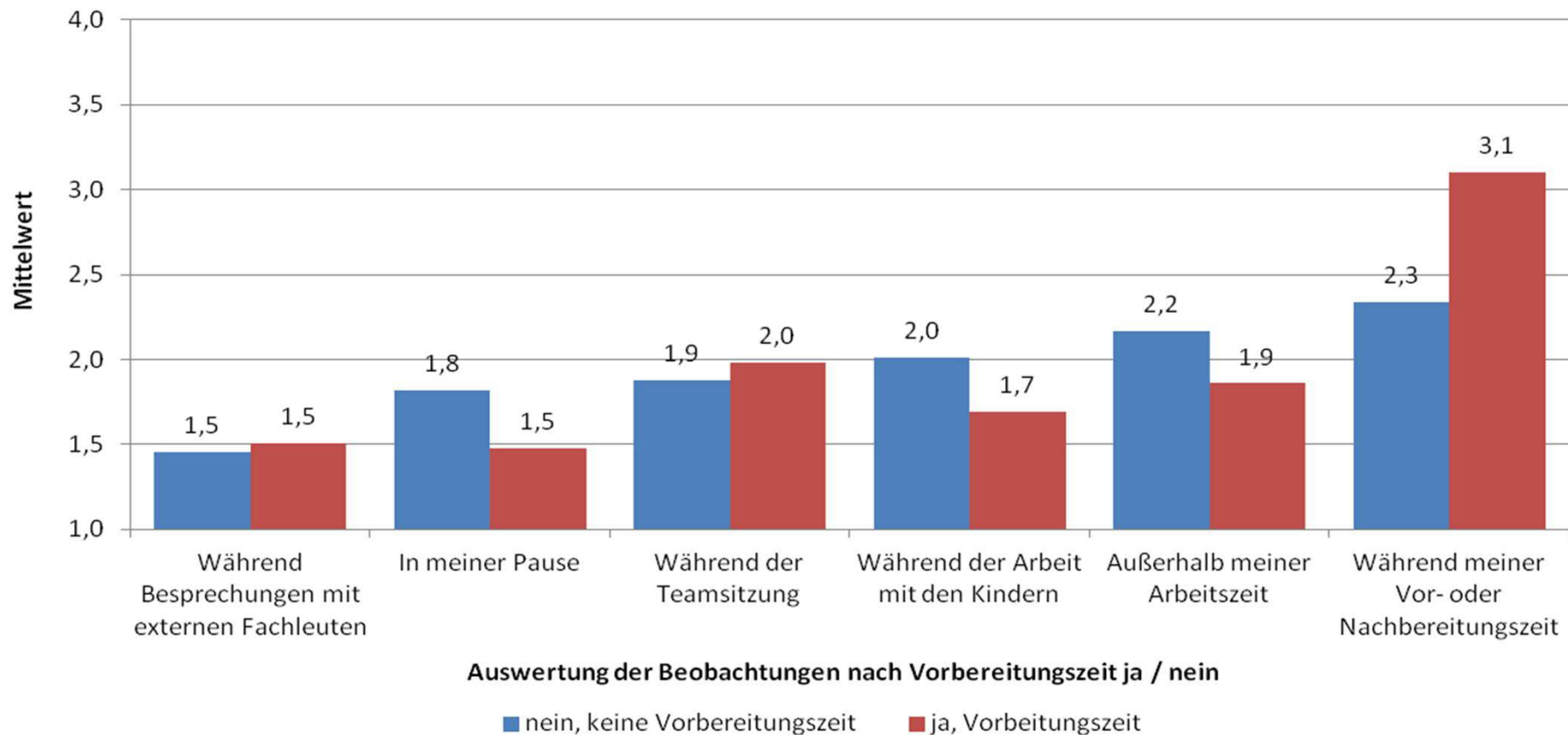
- Die Ausfallzeiten betragen zusammengekommen 13,8% in den alten Bundesländern und 17,4% in den neuen Bundesländern. Signifikant mehr Ausfallzeiten entstehen hier durch Zeiten für Urlaub (Mann-Whitney U-Test, $U=26975,5$, $p<.001$), wegen Krankheit ($U=32.933,0$, $p<.001$) und Kuraufenthalten ($U=28.540,5$, $p<.01$)

Verbindlich vereinbarte Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit im Ost-West-Vergleich (ohne Berlin)



- Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit sind nur unregelmäßig verbindlich vereinbart
- In den neuen Bundesländern hat nur ca. jede sechste Fachkraft eine entsprechende verbindliche Aussage in ihrem Arbeitsvertrag oder von ihrem Träger; in den alten Bundesländern sind es immerhin ca. 44% - ebenfalls noch nicht einmal jede Zweite ($\Phi=.28$, $p<.001$)
- Es finden sich keine unterschiedlichen Regelungen für Teilzeit- und Vollzeitkräfte

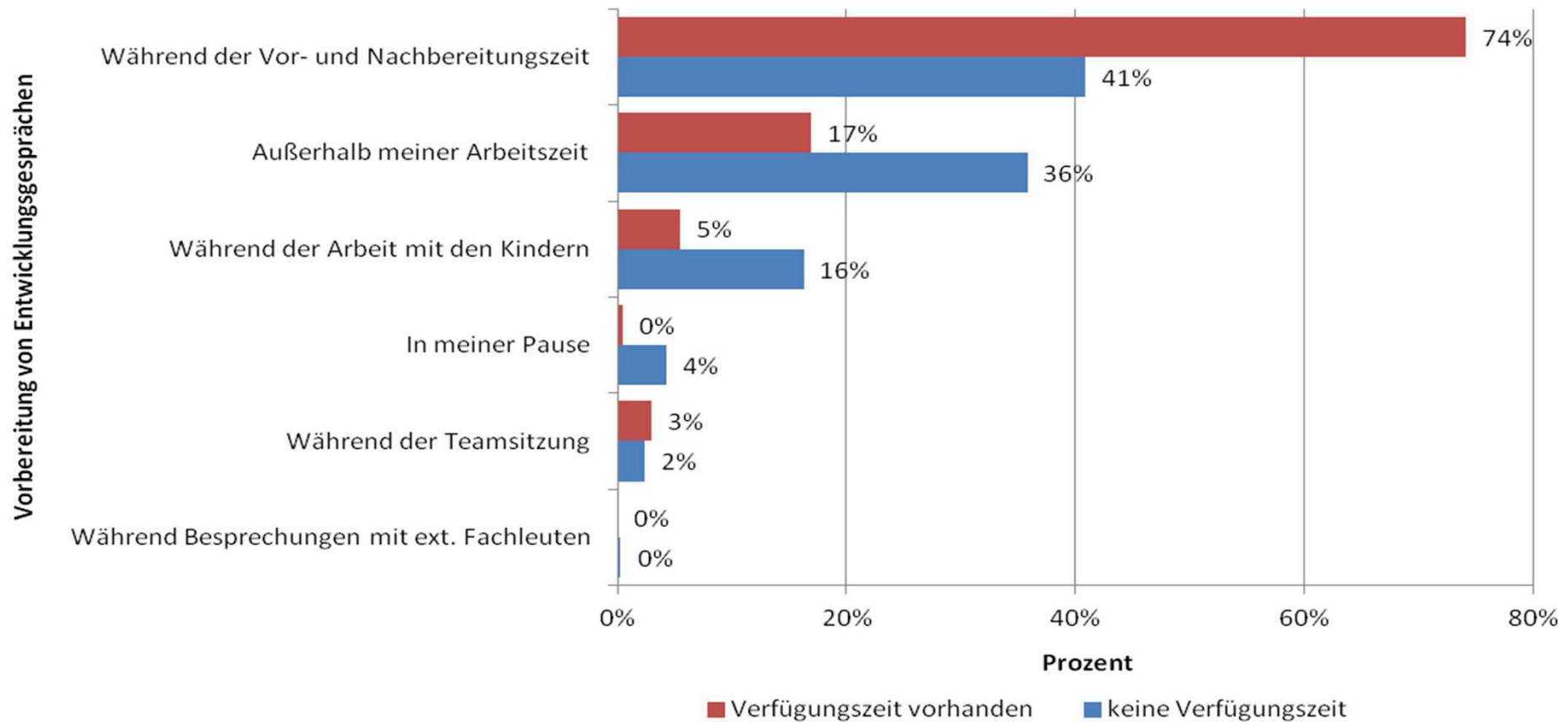
Wann werten Sie die Beobachtungen aus? (Mittelwert)



1=nie, 2=selten 3= meistens 4=immer

- Knapp ein Drittel der Fachkräfte, die keine Vor- und Nachbereitungszeit vereinbart haben, verlagert die Auswertung der Beobachtungen und die Erstellung der Dokumentationen „meistens“ oder „immer“ in Pausen oder ihre Freizeit.
- Von den Fachkräften, die Verfügungszeiten vereinbart haben, geben immerhin noch etwa 18% an, ihre Auswertungen und Dokumentationen in Zeiten außerhalb der regulären Arbeitszeit zu verlagern.

Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen nach Verfügungszeit

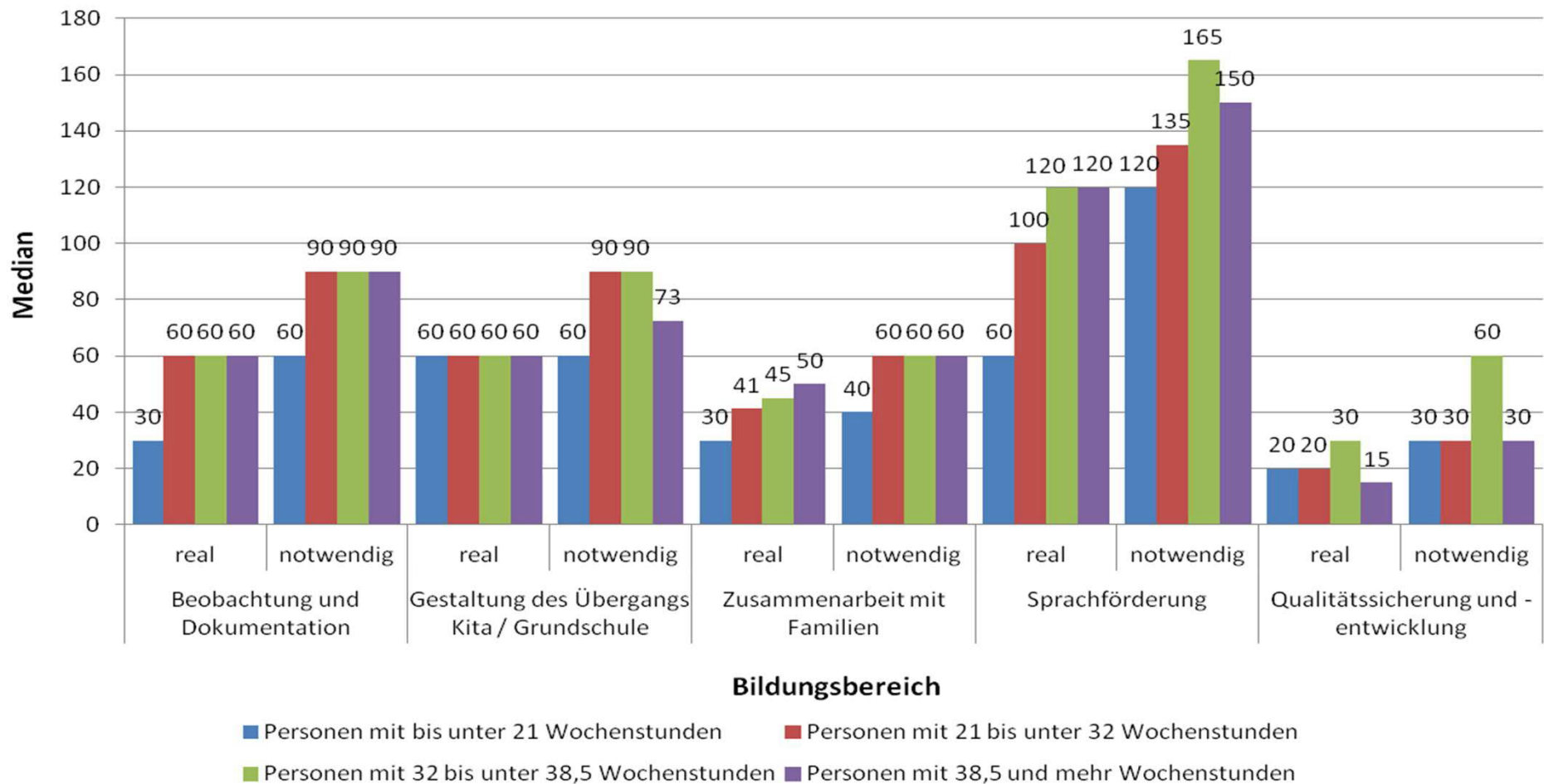


- 56% der Fachkräfte ohne Verfügungszeit verlagern die Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen in die unmittelbare pädagogische Arbeit, in die Pausen oder die Freizeit.
- Auch pädagogische Fachkräfte mit vereinbarter Verfügungszeit verlagern in 23% der Fälle die Vorbereitung von Gesprächen mit Eltern in diese Bereiche.



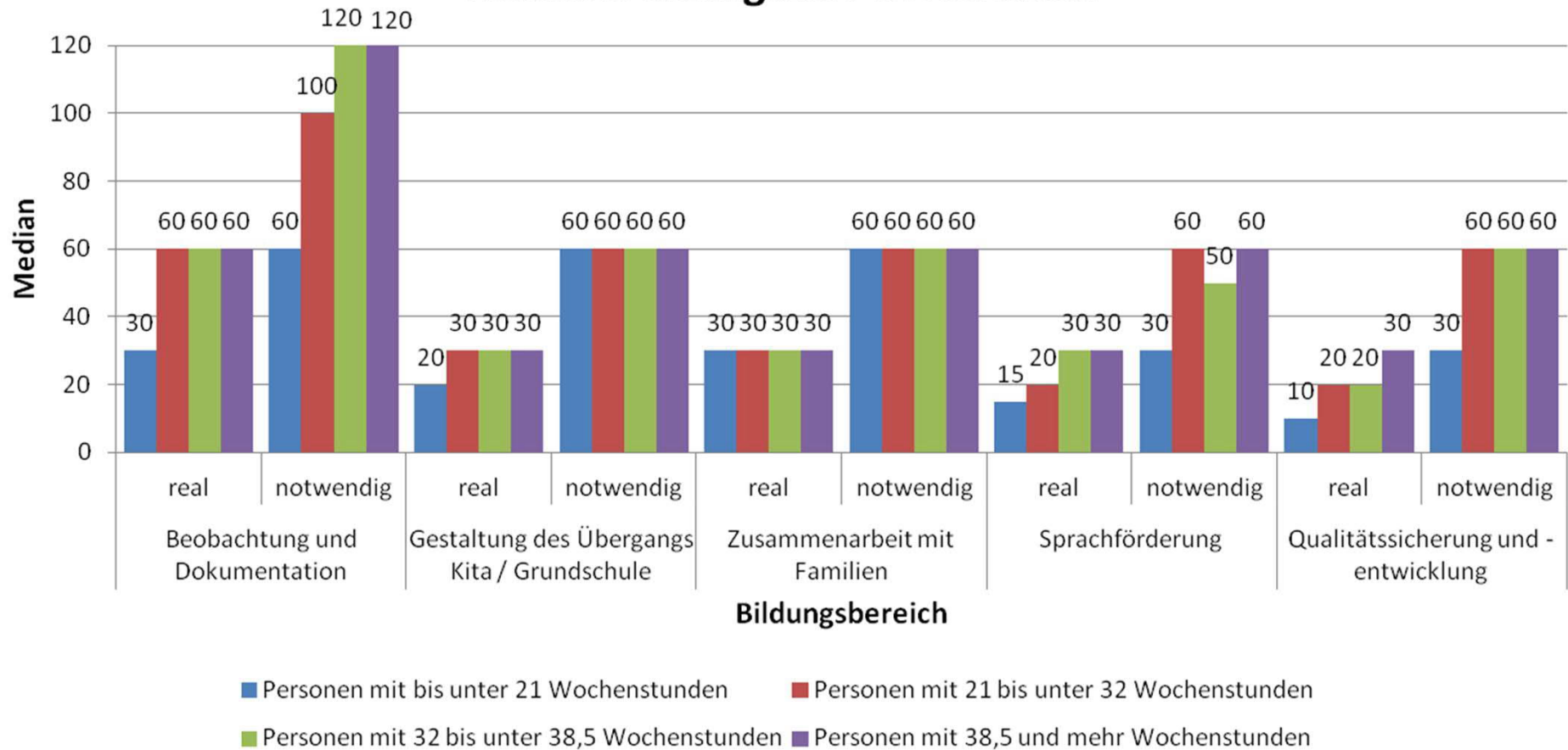
Reale und notwendige Zeitkontingente

Reale und notwendige Zeitkontingente in der direkten Arbeit mit den Kindern in Minuten



- Die für direkte pädagogische Arbeit aufgewendeten Zeiten sind am höchsten im Bereich **Sprachförderung**; es folgen die Bereiche Gestaltung des **Übergangs Kita-Grundschule** und **Beobachtung und Dokumentation**.
- Reale und notwendige Zeitkontingente klaffen durchgängig auseinander – in der Regel liegt der eingeschätzte Bedarf ca. **1,5mal so hoch** wie der aktualisierte Zeitrahmen.
- Die zeitliche Inanspruchnahme ist bei Fachkräften, die in Teilzeit arbeiten, nicht oder nur geringfügig geringer als bei Fachkräften, die Vollzeit arbeiten

Reale und notwendige Zeitkontingente in der Vor- und Nachbereitungszeit in Minuten



- Die für mittelbare pädagogische Arbeit aufgewendeten Zeiten sind am höchsten im Bereich **Beobachtung und Dokumentation**; es folgen die Bereiche **Gestaltung des Übergangs** und **Zusammenarbeit mit Familien**.
- Reale und notwendige Zeitkontingente klaffen durchgängig auseinander – in der Regel liegt der eingeschätzte Bedarf **doppelt so hoch** wie der aktualisierte Zeitraum.
- Die zeitliche Inanspruchnahme ist bei Fachkräften, die in Teilzeit arbeiten, nicht oder nur geringfügig kleiner als bei Fachkräften, die Vollzeit arbeiten.

- Die **realisierten Arbeitszeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben schwanken** in Abhängigkeit von der Lage der Einrichtung im Bundesgebiet (östliche Bundesländer 6,2%; westliche Bundesländer 9,1%)
 - Werden nur diejenigen Fachkräfte berücksichtigt, die einschlägige Aufgaben tatsächlich wahrnehmen, **investieren Teilzeitkräfte ebenso viel Zeit wie Vollzeitkräfte** – und damit einen relativ gesehen höheren Anteil ihrer wöchentlichen Arbeitszeit
 - Für Voll- wie Teilzeitkräfte bedeutet dies eine **wöchentliche zeitliche Investition von 3 Stunden und 12 Minuten**. Dieser Aufwand müsste **Eingang in die Vollzeitäquivalent-Berechnung** des Personalschlüssels finden
 - Die von den Fachkräften als **notwendig erachteten Zeitanteile** liegen durchgängig **wesentlich höher**. Vollzeit beschäftigte Fachkräfte erachten 12,5% ihrer Arbeitszeit, Teilzeitkräfte 15,2% als erforderlich. In den neuen Bundesländern sind es im Median ebenfalls 12,5% und in den alten Bundesländern 15,2%
 - Für Vollzeitkräfte (39 Wochenstunden) bedeutet dies eine **notwendige wöchentliche zeitliche Investition von rund 5 – 6 Stunden**. Damit wären nach Auffassung der befragten Fachkräfte die anstehenden fachlichen Aufgaben im Bereich mittelbarer pädagogischer Arbeit in den fünf erfragten Feldern abgedeckt
-

- (1) Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird durch politisch regulierbare Rahmenbedingungen beeinflusst. Diese können wie folgt charakterisiert werden:
 - (2) Große Gruppen: Selbst Fachkräfte, die nur mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten, berichten in 50% der Fälle von Gruppengrößen, die 12 bis 14 Kinder überschreiten. Fachkräfte, die in anderen Gruppenstrukturen betreuen, haben es mit weitaus größeren Gruppen zu tun (Medianwerte zwischen 16 / geschlossene Gruppenform mit Kindern aller Altersstufen und 25 Kindern / Offene Arbeit).
 - (3) Keine durchgängige Anpassung des Personalschlüssels bei Aufnahme von Zweijährigen: Die Aufnahme von bis zu fünf Zweijährigen in Kindergartengruppen (Gruppentyp 3) scheint völlig ohne Auswirkungen auf die Gruppengröße und den Personalschlüssel vollzogen zu werden.
-

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

- (4) Berichtete Personalausstattung bleibt unter den Zahlen in der statistischen Erhebung: Nicht alles Personal, das in der amtlichen Statistik geführt wird – wie Leitungskräfte, Schwangere oder dauerhaft erkrankte Personen – ist in der Arbeitsrealität der pädagogischen Fachkräfte faktisch anwesend.
 - (5) Ausfallzeiten von 13,8% (westliche Bundesländer) bzw. 17,4% (östliche Bundesländer) – diese gehen nicht in Personalschlüssel-Berechnungen ein.
 - (6) Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit sind nur unregelmäßig verbindlich vereinbart: in den östlichen Bundesländern nur für jede sechste Fachkraft.
 - (7) Drei Stunden wöchentlich für mittelbare pädagogische Arbeit: Pädagogische Fachkräfte wenden für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben in den fünf untersuchten Bereichen Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung des Übergangs Kindergarten-Grundschule, Sprachförderung und Qualitätssicherung und -entwicklung im Median knapp drei Stunden wöchentlich auf. Diese Zeit müsste in die Berechnung realer Fachkraft-Kind-Relationen einfließen.
-

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

- (8) Fünf bis sechs Stunden wöchentlich für mittelbare pädagogische Arbeit nötig: Um die Anforderungen aus den Bildungsprogrammen angemessen erfüllen zu können, wären – bei Zuständigkeit für alle fünf untersuchten Bereiche – zwischen fünf und sechs Stunden wöchentlich notwendig.
 - (9) Schlechtere Rahmenbedingungen in ostdeutschen Einrichtungen: Der Fachkräfte-Kind-Schlüssel ist im Durchschnitt schlechter und es sind seltener Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit verbindlich vereinbart. Die prozentualen Ausfallzeiten, auch wg. Krankheit, sind in den ostdeutschen Einrichtungen höher, was die reale Fachkraft-Kind-Relation noch einmal verschlechtert.
 - (10) Teilzeitkräfte besonders unter Druck: Sie empfinden einen relativen Anteil von 15,2% an ihrer Arbeitszeit als notwendig – ca. doppelt so viel, wie sie derzeit investieren (können).
-

Kindheit in der Region – ErzieherIn im Mittelpunkt, Göttingen 19.2.2014

Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung - qualitativer Forschungsteil -

100 Jahre
Alice Salomon
Hochschule Berlin
1908 - 2008

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

1. Der Umgang mit den Bildungsprogrammen
 - ✓ Gemeinsamkeit: Das Umsetzungsdilemma
 - ✓ Drei Formen des Umgangs („Typen“) mit den professionellen Herausforderungen
 2. Schlussfolgerungen für Praxisentwicklung und Professionalisierung
-



1. Der Umgang mit den Bildungsprogrammen

- Durchführung von je fünf Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams in drei deutschen Großstädten sowie je eine pro Stadt mit Leitungskräften und lokalen TrägervertreterInnen → insgesamt **21 Gruppendiskussionen**
 - Ziel: Erzählungen und detaillierte Beschreibungen von Alltagserfahrungen
 - Die Auswertung mit der **Dokumentarischen Methode** (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) → Rekonstruktion von Handlungspraktiken und handlungsleitende Orientierungen sowie diesen zugrunde liegenden Erfahrungsdimensionen
 - Systematischer Vergleich zur Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten als auch Unterschieden → ‚typische‘ Muster des Denkens, Deutens und Handelns
-

Der rekonstruierte Basistyp:

Professionelle Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Anforderungen und pädagogischer Alltagspraxis

Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden.

Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven ‚Umsetzungsdilemmas‘

Fallübergreifende Gemeinsamkeit: Umsetzungsdilemma

- o Erlebte Diskrepanz zwischen dem normativ-programmatischen Idealbild, den eigenen Ansprüchen und der Alltagspraxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen
 - o „Krisenmanagement“ als Zumutung – Überschreiten der Belastungsgrenzen aus Verantwortungsgefühl den Kindern gegenüber
 - o Anerkennungs- und Wertschätzungsdefizit: Geforderte Professionalisierung entspricht nicht dem Professionsstatus frühpädagogischer Fachkräfte
-

Fallübergreifende Gemeinsamkeiten Beobachtung und Dokumentation

- **Qualitativ hochwertiges Beobachten und Dokumentieren ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht leistbar; die Verlagerung von Aufgaben in die Freizeit wird zur Dauerbelastung.**

„Also professionelles Beobachten, so wie es angedacht ist, ist halt nicht möglich, weil bei dem Personalschlüssel, ich bin Gruppenerzieherin, alleine mit 14 Kindern ...“.

„Zu 95% nehmen wir das alle mit nach Hause (...) wir haben zwar die 2 Stunden Vorbereitungszeit, aber es müssen auch Entwicklungsgespräche vorbereitet werden, Elternabende, Beobachtungen sollen ausgewertet werden, Lerngeschichte daraus, Projekt vorbereiten, Materialien besorgen, Feste.“

- **Methodenvielfalt und nicht ausreichende Fortbildungen führen zu Verunsicherung.**

„Ansonsten haben wir mittlerweile einheitliche Beobachtungsbögen. Das haben wir geschafft nach langer Zeit. Und die Lerngeschichten stehen nach wie vor im Raum, wo so viele Unsicherheiten bestehen bei den Kollegen, weil wir nie eine richtige Einweisung hatten, nur der eine oder andere, der mal eine Weiterbildung in die Richtung gemacht hat.“

Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

Zusammenarbeit mit Familien

- o **Die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften stellt eine kaum zu bewältigende zeitliche und strukturell-organisatorische Herausforderung dar.**

„Auch die Masse an Gesprächen, die man führen soll: Die Gruppenstärke wird immer größer, umso mehr Gespräche sind es ja und die Eltern haben ja Anspruch auf ein Gespräch pro Jahr. Und die Vorbereitungszeit – irgendwo kommt man dann doch in Konflikte mit sich selbst, mit dem Zeitmanagement.“

- o **Angesichts der großen Diversität von Familien ist die Beziehungsgestaltung auch eine professionelle und persönliche Herausforderung.**
- o **Die Fachkräfte wünschen sich von den Eltern vor allem Anerkennung.**

„Wenn nach so einem Nachmittag dann trotzdem noch eine positive Rückmeldung kommt und sagt, man macht das nicht alles bloß um Geld zu verdienen, sondern wirklich, um eine Beziehung zu den Kindern zu haben oder denen irgendwie was zu geben, dann find ich das toll, wenn die Eltern das auch so mitbekommen und einem dann auch rückspiegeln.“

- o **Angesichts zunehmender sprachlicher Defizite und Kommunikationsschwierigkeiten der Kinder brauchen die Fachkräfte mehr Zeit und mehr Kompetenz.**

„Ich meine die Kinder müssen die deutsche Sprache beherrschen, Punkt. Und dementsprechend müssen wir die Möglichkeiten bekommen, die Kinder in der deutschen Sprache zu fördern. Und das heißt auf hochdeutsch, wir brauchen Materialien dazu, wir brauchen Fortbildungen und Weiterbildungen dazu und wir brauchen den Erzieberschlüssel dazu und die Räumlichkeiten, weil wir ja auch irgendwo hin müssen und das machen müssen.“

- o **Die Methoden der systematischen Sprachförderung sind in den gegebenen (zeitlichen) Rahmenbedingungen ebenso wenig praktikabel, wie eine anspruchsvolle alltagsintegrierte Förderung (Gesprächs- und Erzählkultur).**

„Aber das ist manchmal schon schwierig, dass man da halt dann nicht immer die richtige Zeit für hat, was eigentlich schade ist, weil es ist einfach so schön, wenn Kinder anfangen, eine Geschichte zu erzählen oder was sie zu Hause erlebt haben. (...) Das kann man eben auch nur machen, wenn man nicht unter Zeitdruck steht, oh nein, wir müssen uns total beeilen, weil jetzt gibt es Mittagessen, und die müssen noch gewickelt werden, dass die Grundbedürfnisse befriedigt sind.“

Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

Übergang Kita – Grundschule

o Orientierung an Vorbereitung auf die Schule

„wir sehen eben auch diesen Schnitt zur Schule; dass wir gesagt haben, wir können nicht immer alles blumig reden und alles immer schön reden und immer wieder diesem positiven Ansatz folgen und individuell arbeiten. Aber unser Schulsystem oder das Bildungssystem ist einfach nicht auf diese individuelle Sache ausgerichtet.“

o Schulvorbereitung in der Kita muss auf unterrichtsähnliche Methoden zurückgreifen

„und das fehlt mir auch ein bisschen so Richtung Schulanfang. Weil ich denke, da brauchen sie bestimmte – die müssen ne Handlungsplanung haben, ne gewisse Feinmotorik, ne Fingerfertigkeit und und und. Und das erreiche ich nicht, indem ich sie den ganzen Tag machen lasse, was sie wollen.“

- o **Zeit für den fachlich-inhaltlichen (nicht nur organisatorische Fragen betreffenden) Austausch im Team ist nicht ausreichend.**

„Naja so zum Teil auch einfach die Klinke in die Hand geben, ist ja keine Zusammenarbeit, oder? Man hat so wenig Zeit für den Austausch, so wenig Zeit, um einfach auch mal grundlegende Sachen zu klären. Und wenn das dann mal geklärt wäre, dann könnte man auch mal in die pädagogische Tiefe gehen. Das schaffen wir ja überhaupt nicht. Und wir merken ja auch bei den zwei pädagogischen Tagen, die wir bisher hatten, die haben vorne und hinten nicht ausgereicht.“

- o **Angesichts von Zeitnot fällt die Entscheidung für die Arbeit mit den Kindern und gegen den intensiven Austausch im Team.**

„Wir sehen uns zu wenig, wir kennen uns kaum. Wir sind nur am Kind, wir haben keine Möglichkeit, uns im Team auszutauschen, oder kaum.“

- **Personalfluktuation behindert die Entwicklung und Festigung geteilter handlungsleitender Orientierungen – Teams müssen sich immer neu zusammenfinden und abstimmen.**

„Es sind ja jetzt auch viele Neue dazu gekommen. Und ich denke, da muss man sich auch erst mal wieder neu finden. Also jetzt auch im September weiß man nicht, was Sache ist vom Personal her, ob dann jemand gehen muss oder nicht. (...) Bei der Stadt (Name) ist das so, du hast ja keinen festen Anspruch auf eine feste Einrichtung. Du musst immer gefasst sein, dass du im nächsten Monat in einem anderen Kindergarten oder in einem anderen Hort bist.“

- **Hohe Erwartungshaltung an die Leitung: Diese soll dem Team nach innen eine fachliche Orientierung bieten und es nach außen (z.B. Träger; Eltern) vor zu hohen Anforderungen schützen.**

„Und was ich auch so erlebe, aber ich glaube, die anderen auch: Sie schützt uns auch vor übertriebenem Anspruch der Stadt oder irgendwelcher Leute, die einen Anspruch an uns haben.“

- **Teams müssen einen Umgang mit der Heterogenität der Fachkräfte in Bezug auf Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Ausbildung und Herkunft finden.**

„Eigentlich haben wir uns auch immer akzeptiert in unserer Unterschiedlichkeit. Was mich aufregt ist, dass wir jetzt alle gleich gemacht werden. (...) Wir sind so unterschiedlich, das hat man selten.“

- **Diversität kann im Rahmen einer Anerkennungskultur als Stärke und Ressource betrachtet werden; sie kann auch als Bedrohung wahrgenommen werden.**
-

Drei Formen („Typen“) des Umgangs mit den professionellen Herausforderungen

- ❖ Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)
 - ❖ Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)
 - ❖ Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)
-

Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- o Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt, bildet aber nicht den alleinigen Orientierungsfokus der Fachkräfte
- o Kein ausgeprägtes Orientierungsdilemma: Die Anforderungen des jeweiligen Programms können zwar nicht in Gänze umgesetzt werden, die Fachkräfte arbeiten aber entsprechend ihres eigenen pädagogischen Wertekerns

„Das Wichtigste ist das Herz für das Kind. Nimmst du das Kind komplett so an, wie es ist, liebst du das Kind und fängst du da an, seine Gaben und Fähigkeiten rauszuholen, wo sie sind, und das Kind zu stärken in der tiefsten Tiefe und dem Kind Ich-Kompetenz und Vertrauen für das Leben zu geben – und wenn du das richtig kapiert hast, dann brauchst du kein keinen Bildungsplan als Gebetsbuch nebendran.“

Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- o Methodische Absicherung und Systematisierung des Beobachtens wird als Beitrag zur Professionalisierung wahrgenommen.
„Also ich finde auch, durch die Dokumentation, also mir geht es jedenfalls so, hab ich das Gefühl gehabt, dass unsere Arbeit auch gesellschaftlich viel ernster genommen wird.“
 - o Suche nach passgenauen und praktikablen Arbeitsformen und -methoden – ausgerichtet an den Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern und Eltern.
„Wir haben jetzt auch festgestellt, wo wir das Portfolio geschrieben haben, für wen machen wir das? Machen wir das nur für die Eltern, oder machen wir das für das Kind? Und wenn ich dann für das Kind (...) alles schön fachlich schreibe, was soll denn das Kind damit anfangen, wenn es sich das anguckt.“
„Mal positiv zum Sprachlerntagebuch: Man spricht mit Eltern, erzählt – das ist sehr schön, da können wir die Eltern, die Familie kennenlernen, Fragen stellen. Das ist leichter mit Eltern so Kontakt aufzubauen.“
-

Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- o Der Blick auf die Kinder ist prozess- und ressourcenorientiert.

„Ich hab auch ganz viel Respekt vor diesen kleinen Gehirnen und vor den Kindern, dass die bilingual aufwachsen in einer Welt mit mehreren Kulturen zuhause sind; (...) Und selbst ein Kind, das nicht so toll spricht, leistet ganz viel, dass es die Balance hält zwischen arabischer Welt, Kultur, Sprache und deutscher Kultur. (...) Die Kinder haben Stärken, die haben nur Sprachschwierigkeiten!“

„Wenn ich einfach ein Kind beobachte, wenn ich mir unsicher bin, dann möchte ich schon, dass meine Kollegin das gleiche Kind beobachtet.“

- o Der eigene frühpädagogische Bildungsansatz wird gegenüber dem fächer- und notenorientierten Denken der Schule verteidigt

„Die Lehrerin fragt nicht danach, ob das Kind Arabisch kann, wenn es in Deutsch eine Fünf geschrieben hat. Das ist ein Problem der Schule, dass Kita und Schule sich nicht entgegen kommen, das sind zwei ganz verschiedene Welten, die Lehrer haben eine bestimmte Erwartung was total schade ist weil die Kinder haben total viele Stärken.“

Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- o Keine Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien:
ressourcenorientierte Perspektive und realistische Erwartungen an Eltern

„Wenn wir einen Elternabend machen, dann haben wir uns auch schon angewöhnt, das wir auch für die Eltern Bildungstabletts zusammenstellen, also wir machen dann auf ein Tablett quasi die Sachen, die zu Hause sein sollten. Dann auch mit dem Hinweis, also viele Eltern wissen oft nicht, (...) wo man das auch gebraucht kaufen kann.“

- o Niemals Eltern vorschnell aufgeben

„Es war auch am Anfang so dass der Vater sehr aggressiv gegenüber Kollegen war, wollte mit dem Leiter rausgehen um sich prügeln, er hatte Angst, dass wir dafür sorgen dass ihm das Kind weggenommen wird, er hat gesagt mein Kind ist mein Ein und Alles und jetzt hat er aber begriffen dass wir nicht der Feind, dass wir Hand in Hand mit ihm arbeiten, dass uns allen Mona am wichtigsten ist, dass sie im Mittelpunkt steht bei ihm und bei uns (.) und langsam Stück für Stück öffnet er sich.“

**Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung
als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung
von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)**

- o Teamkohäsion über die gemeinsame Arbeit an professionellen Orientierungen
 - o Hohe Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten werden wahrgenommen und genutzt
 - o Reflexives Verhältnis zum Bildungsprogramm: Aktives Herstellen von Passungsverhältnissen zwischen pädagogischen Grundorientierungen, den in den Programmen formulierten Anforderungen und den Rahmenbedingungen
-

Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- o Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt – die Fachkräfte wollen die Anforderungen möglichst optimal umsetzen
- o Orientierungsdilemma: Das Programm kann nicht so umgesetzt werden, wie es für notwendig und gut gehalten wird; starker Druck, den Anforderungen möglichst vollständig und gut gerecht zu werden

„Der ganze Alltag wird dokumentiert über Wochenpläne, gucken wo sind die Schwerpunkte, das heißt diesen Aktivitätenspiegel, den wir täglich führen – da wird eben farblich markiert nach den Farben vom r Bildungsprogramm, was gemacht wurde, ob das Singen oder das Fingerspiel jetzt eher den musikalischen Schwerpunkt oder die Sprachförderung als Schwerpunkt hatte.“

Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- o Anforderungen des Beobachtens und Dokumentierens werden befürwortet; das erforderliche Beobachtungspensum soll möglichst optimal erfüllt werden (Haltung des ‚Abarbeitens‘).

„Da finde ich selten mal Zeit mich grad mal 10 Minuten am Tag raus zu nehmen und mich irgendwo hinzusetzen und zu schreiben, wo man dann aber Eingewöhnungsprotokolle schreiben muss, Aktivitätenspiegel, Situationsanalyse, also die ganzen Formblätter bedienen muss.“

- o Orientierung an individualisierten Methoden der Beobachtung und Förderung.

„Ich möchte mein Schulkind beobachten, bei 20 Kindern wenn ich den ganzen Tag alleine bin, kann ich das nicht. Ich kann mich nicht in eine stille Ecke setzen und sagen, nun macht mal. Da fehlt dann wirklich der zweite Mann, wenn man sagt, du kannst jetzt mal machen, ich bin ja jetzt einmal wirklich ohne Nebenstörung.“

„Bei mir gibt es z.B. jeden Tag einen Wetterfrosch. Der muss sich mit seinem Namen vorstellen, der muss sagen wo er wohnt und was für Wetter ist. Und da hat man schon ein paar Sätzchen zu sprechen und da muss man schon ein bisschen üben dabei (...) und heute konnte mir mein guter Felix nichts sagen“

Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- o Der ressourcenorientierte Blick auf die Kinder wird durch die starke Umsetzungs- und Effizienzorientierung verstellt.

„Wir beobachten zu viel. Wir haben einen Wust an Beobachtungsbögen und tun die Kinder tot-beobachten. Es würde mehr bringen, wenn man sich hinsetzt und Zeit hat, mit den Kindern etwas zu tun. Da fällt mir auch auf: ein Sprachfehler; wir machen ja so viel mit den Kindern, turnen, basteln, schneiden, raus gehen. Wenn man Zeit hat mit den Kindern, dann fällt einem doch das auf. Da muss man eigentlich keinen Bogen haben.“

- o Die Eltern sollen die Fachkräfte bei der möglichst effektiven Förderung und der Vorbereitung auf die Schule möglichst gut unterstützen.

„Es ist einfach umso effektiver für das Kind, wenn man da mit dem Elternhaus an einem Strang zieht. Also der Austausch, der ist ganz, ganz wichtig für die Arbeit auf jeden Fall. Es ist umso effektiver für das Kind, wenn man miteinander an einem Ziel arbeitet.“

„Wo ich was dagegen hab ist, wenn die Eltern von uns erwarten, dass wir alles mit dem Kind erledigen, um es gut auf die Schule vorzubereiten (.) und ein tüchtiges, was weiß ich (.) für die Zukunft gut vorbereitet ist. Wo ich denke, das geht ja nicht, warum sollen nur wir das machen? Ich meine, Zuhause muss man auch Schere und Stift und alles liegen haben (.) das können die Eltern auch Zuhause mit den Kindern üben.“

Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- o Gefährdung der Teamkohäsion wegen sehr hohem Anforderungsdruck
„Wenn sie (die Leiterin) einen am Schlafittchen hat, lässt sie einen nicht los. Sie bohrt so lange, streut Salz in die Wunde, bis man nicht mehr kann. Was ich eigentlich ganz schön finde, habe sie darauf angesprochen, dass sie andere extrem rund macht, war sie dann auch verständnisvoll. Kann sich gut reflektieren. Aber nur, wenn man sie darauf anspricht.“
 - o Hoher Akteursanspruch und hoher Leidens-/Überlastungsdruck
 - o Das Bildungsprogramm wird ‚abgearbeitet‘, Anforderungen werden erfüllt – Orientierung an je spezifischen Bedingungen, Bedarfen und Bedürfnissen der beteiligten Akteure tritt in den Hintergrund
-

Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)

- o Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird nicht in Gänze geteilt und zum Teil massiv abgewertet bzw. abgelehnt
- o Orientierungsdilemma: Die Fachkräfte haben den Eindruck, entgegen der eigenen Überzeugungen arbeiten zu müssen und halten an bewährten und ‚eingespielten‘ Handlungsorientierungen und -praktiken fest

„Wenn ich sehe, wie die hier die Bildgeschichten schreiben, also dieses schwedische Modell, die Lerngeschichten, ja dann schreib ich 18 Lerngeschichten, mir fällt das leicht. Ich sag mal: Papier ist geduldig! Wer kann denn das nachprüfen von unserer obersten Geschäftsreihe, ob ich wirklich alles richtig geschrieben habe.“

Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)

- o Die Sinnhaftigkeit und Praktikabilität der Beobachtungsverfahren wird grundlegend in Frage gestellt

„Wir müssen jeden Tag dokumentieren, wir müssen eigentlich immer was aufschreiben, man schafft das oftmals nicht in dem Maße, wie man es müsste, aber eigentlich muss ich jeden Tag was aufschreiben, oder sollte ich jeden Tag was aufschreiben vom Kind – aber ganz ehrlich: Das schaff ich nicht und ich mach es auch nicht. Ich bin jetzt 12 Jahre hier und es hat noch keiner danach gefragt.“

- o Die alltägliche, beiläufige Beobachtungs- und Förderpraxis von Kindern wird als ausreichend betrachtet.

„Das macht man eigentlich auch automatisch, weil man einfach den Blick dafür hat. Man kennt ja seine Kinder, man sieht, ach Mensch guck mal, was für eine Entwicklung stattgefunden hat.“

„Sprachförderung gelingt ja eigentlich jeden Tag. Also Sprachförderung fängt ja schon an beim Guten-Morgen-Sagen. (...) Da braucht man sich nicht extra hinsetzen mit dem Kind oder hochtrabende Gespräch mit ihm führen.“

Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)

- o Die Beobachtungshaltung ist eher defizitorientiert und zielt auf punktuelle Entwicklungsförderung.

„Ich denke wichtig ist es, um Defizite der Kinder aufdecken zu können, ist eine Beobachtung unwahrscheinlich wichtig. Wenn ich Kinder habe, die rundum alles erfüllen, muss ich auch nicht ständig irgendwo rumsitzen und alles dokumentieren und machen. Es ist eigentlich wichtig, Defizite aufzuzeigen, Auffälligkeiten zu benennen und mit den Eltern ins Gespräch zu kommen.“

- o Die Fachkraft muss bei der Schulvorbereitung die führende Rolle übernehmen.

„Und da denk ich manchmal bei uns im Bildungsplan is alles sehr Wischi=Waschi geschrieben. Da kann alles, nichts muss (.) Papier ist geduldig, hat alles seine Daseinsberechtigung, aber es ist nichts konkretisiert, z.B. in Richtung Schulanfang. Da bin ich als Erzieher gefordert. da muss ich die Stärken fördern, aber ich muss auch die Defizite sehen und versuchen die rauszukitzeln, damit sich das ändert. Dass die Lust am Lernen kriegen und am Verändern bei sich.“

Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)

- o Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien – die Eltern als Gegenspieler
„Und die Ansprüche der Eltern, die steigen und steigen. Ich möchte Frühenglisch, ich möchte Früherziehung, ich möchte da, dass mein Kind gefördert wird, ich möchte dies. Aber zu Hause, was man so mitkriegt, da werden die nur vorm Fernseher abgeparkt.“
 - o Teamkohäsion über die Bekräftigung guter persönlicher Beziehungen und Teamzufriedenheit
 - o Geringe Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Partizipations-, Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten werden als klein betrachtet
 - o Das Bildungsprogramm wird ‚uminterpretiert‘ und in den eigenen professionellen Habitus ‚eingepasst‘
-

Erfahrungsdimensionen, die den Umgang mit dem Umsetzungsdilemma beeinflussen

- Pädagogische Grundorientierungen – passt das Bild vom Kind und professionelle Selbstverständnis zum Erziehungs- und Bildungsverständnis der Bildungsprogramme?
 - Akteurskompetenz – erleben sich die Fachkräfte als selbstwirksam und aktiv oder als passiv und machtlos?
 - Teamkultur – steht der kritisch-reflexive Diskurs im Vordergrund oder das Wohlfühlen und Festhalten am ‚Bewährten‘?
 - Leitungskompetenz – ermöglicht und fördert die Leitung eine hohe Akteurskompetenz, eine kritisch-diskursive Teamkultur und einen eigenverantwortlichen, reflexiv-adaptiven Umgang mit den Bildungsprogrammen?
-

Zwei ‚Typen‘ der Teamkohäsion

- ❖ Typ 1: Teamkohäsion über persönliche Beziehungen - ‚Beschwörung‘ von Zusammenhalt nach innen und Abgrenzung nach außen
 - ❖ Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungsgestaltung - kritischer und fachlich-inhaltlicher Diskurs
-

Typ 1: Teamkohäsion über persönliche Beziehungen

- „Friedliche Koexistenz“, gegenseitiges emotionales Auffangen und innere Solidarität gegen „Zumutungen“ von außen.
- Kontroverse fachliche Standpunkte und Konflikte können nur um den Preis der Gefährdung der Kohäsionskräfte des Teams thematisiert werden.
- Innovationen (die insbesondere von jungen Fachkräften eingebracht werden) werden nur soweit toleriert, wie es die eingespielte berufliche Praxis nicht stört.

„Und es ist auch wichtig, aufgefangen zu werden, ne? (...) Und so muss es laufen, so Verlass auf die Kollegen, Rückhalt, Zusammenhalt. (...) Team ist das A und O. Da können die Bedingungen sein, wie sie wollen, wenn das Team stimmt, stimmt der Rest auch“.

Typ 1: Teamkohäsion über persönliche Beziehungen

- Handlungsoptionen der Führungskräfte:

Rückzug auf wirtschaftlich-organisatorische Leitungsaufgaben

oder

Integration in die Teamperspektive und klare Grenzziehung zwischen teaminnerer und äußerer Sphäre (Leitung als solidarisches Teammitglied und ‚Schutzschild‘ nach außen)

„Die steht komplett eigentlich immer hinter einem, also kann ich nur sagen, ich hab echt Glück, dass sie echt immer da ist und sagt: „Mensch, wenn du da irgendwie ein Problem hast mit dem Gespräch [mit den Eltern], sag Bescheid, ich komme mit rein. Schick die Eltern zu mir. Das ist richtig, wie ihr euch verhaltet. Dann sollen die kommen und sich über euch beschweren. Und also super steht sie hinter uns.“

„In letzter Zeit haben wir auch keine Neuen dazu gekriegt, in dem Sinne war im Prinzip kein Störfaktor da – ja genau, der Neue ist der Störfaktor!“

Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Primäre Orientierung an einem fachlich-inhaltlichen Diskurs und der Gestaltung professioneller Beziehungen.
- Anerkennung von Unterschiedlichkeit als Ressource für eine lebendige Lernkultur im Team.

„Ja, ich finde auch das Team ganz toll, ganz bunt gemischt, unterschiedliche Hintergründe, unterschiedliche Ausbildungen, unterschiedliche fachliche Qualitäten, unterschiedliche Ansichten. Und wir sind alle sehr jung, wir sind alle noch motiviert und ich hoffe, dass uns die Illusionen nicht genommen werden, sondern dass wir wirklich auch so motiviert bleiben und darin unterstützt werden.“

Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Durchlässigkeit zwischen teaminnerer und äußerer Sphäre (keine Abschottungstendenzen aus Schutzbedürfnis).
- Dialogische Grundhaltung dehnt sich auch auf die Arbeit mit Kindern und Familien aus.

„Das A und O unserer Arbeit allgemein; also in der Arbeit mit den Eltern und auch mit uns Kollegen ist Offenheit, Ehrlichkeit, und ich denke, daraus resultiert einfach auch Vertrauen irgendwann; und wenn sich dieses Vertrauen dann aufbaut, passieren auch nicht viele Missverständnisse; es kann zwar immer wieder passieren, aber dann traut man sich halt; wenn man jemandem vertraut, traut man sich eher mal nachzufragen: Mensch was war denn da los? Das ist die Basis unserer Zusammenarbeit untereinander und auch mit den Eltern.“

Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Rolle der Leitungskraft:
Anerkennung der Kompetenzen im Team, methodische und fachliche Begleitung diskursiver Austausch- und Kommunikationsprozesse.

„Sie verlässt sich dann einfach auch auf uns, weil sie dann auch sagt, ich war in der Situation schon so lang nicht mehr dabei, Mensch, sagt mir mal, wo hängt es denn da, oder wo ist da grad der Haken? Sie hört uns dann auch, also was diesen pädagogischen Alltag angeht, fragt sie dann erst mal nach, und macht nicht irgendwas über unseren Kopf hinweg; also ich muss sagen, das macht sie wirklich sehr gut.“

Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Rolle der Leitungskraft: Sicherheit und Anerkennung gewähren durch Präsenz, Ansprechbarkeit und Lob.

„Ich denke, eine Leitung muss präsent sein, also für das Team einfach präsent sein und auch für die Eltern. Und nicht den ganzen Tag im Büro hinter verschlossener Tür sitzen am Computer. (...) da waren oft Situationen, wo wir ihn eigentlich gebraucht hätten. (...) Ist halt so eine Sache an sich: Übersicht, was passiert in den Gruppen, was sind Themen, was sind Probleme? Und da ist er zu wenig in den Gruppen. Er muss ja nicht zwei Stunden einfach da sein, sondern vielleicht über Mittag sich mal Zeit nehmen einfach mal so ein Gespräch mal mit uns zu führen.“

„Das zeichnet eigentlich eine Leiterin aus, dass sie dann auch mal sieht, wie das Befinden der Mitarbeiter ist. (...) Sie lobt uns auch, also gibt ein positives Feedback, wenn man was gut gemacht hat. Das ist ja vielen Chefs auch abhanden gekommen so was. Nicht, dass sie einem immer nur sagen, was schlecht ist. Aber sie vergisst das nicht.“

Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Fachliche Leitung zwischen Entscheidungskompetenz und Verantwortungsübernahme einerseits und Partizipationsorientierung andererseits.

„Das war einfach ein Moment, wo er (der Leiter) hätte sagen müssen: Wir haben uns zusammen dazu entschlossen, wir haben das zwei Wochen jetzt bearbeitet und ich finde, dann hätte das auch weitergeführt werden müssen.“



2. Schlussfolgerungen für Praxisentwicklung und Professionalisierung

Zentrale Schlussfolgerungen

- Die Erwartungen und Anforderungen an die Fachkräfte, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert werden, müssen in ein **realistisches Passungsverhältnis** zu den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, zu den vorhandenen Ressourcen aller beteiligten Akteure im jeweiligen sozialen Umfeld, zum Kompetenzprofil und den professionellen Haltungen der Fachkräfte gesetzt werden.
 - Qualitätssicherung und -verbesserung sollte immer an den **konkreten Bedarfen und Potenzialen in der Praxis** ansetzen: Die Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte gehen aktuell sehr unterschiedlich mit den Bildungsprogrammen um und haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von anzustrebender Qualität.
-

- o Verbesserung der Personalschlüssel, höhere Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit und angemessene Leitungsfreistellung
 - o Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung und pädagogischen Grundwerten als Qualitätskriterium von Studium, Aus- und Weiterbildung etablieren
 - o Teams in ihrer Eigenverantwortung stärken, Führungskräfte in ihrer pädagogischen Leitungstätigkeit stärken, Fachberatung und Supervision ausbauen
 - o Das Berufsbild und professionelle Selbstverständnis von frühpädagogischen Fachkräften stärken und die Bezahlung äquivalent zum Anforderungsprofil gestalten
 - o Die Ressourcen von multiprofessioneller Teams und von Fachkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen erkennen, stärken und den konstruktiv-kollegialen Diskurs unterstützen
-



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

Handreichung für Kitaleiterinnen und Kitaleiter zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsprogramm oder -plan in ihren Teams

— Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai

Liebe Kitaleiterinnen und Kitaleiter,

mit dieser Handreichung zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsplan oder -programm in Ihrem Team stellen wir Ihnen ergänzendes Material zur Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“ (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker 2013) zur Verfügung. Die Handreichung soll Sie dabei unterstützen, die Ergebnisse der Studie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen im Team zu diskutieren und einen Reflexionsprozess zu initiieren.¹

Die Handreichung gliedert sich wie folgt:

1. **Vorbemerkung zur Arbeit mit der Handreichung**
2. **Drei Formen („Typen“) des Umgangs mit den Bildungsplänen / Bildungsprogrammen**
3. **Reflexionsfragen für das Team**
4. **Realisierungsmöglichkeiten in den Einrichtungen**

Teamreflexion (ausgewählte Beispiele für Reflexionsfragen aus der Handreichung)

- o Welche Kernorientierungen (z.B. Bildungsverständnis, Bild vom Kind) liegen unserer Meinung nach dem Bildungsplan/-programm zugrunde? Teilen wir diese Kernorientierungen? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?
 - o Was sind – unabhängig vom Bildungsplan/-programm – unsere pädagogischen Grundwerte? Wie begründen wir die Relevanz dieser Werte? Woher stammen sie und in welchen (berufs-) biografischen Kontexten haben wir gute Erfahrungen mit ihnen gemacht?
 - o Bei welchem der drei Typen (wertekernbasiert, umsetzungsorientiert, distanziert) erkennen wir in welcher Beziehung Ähnlichkeiten zu unserem eigenen Team? In welche Richtung möchten wir uns gerne entwickeln, mit welchen Nah- und Fernzielen?
 - o Wie kann eine Einrichtungskultur aussehen, in der jede/r seine/ihre Stärken einbringen kann und hierfür geschätzt wird?
-

Teamreflexion (ausgewählte Beispiele für Reflexionsfragen aus der Handreichung)

- o Wie und mit welchen Methoden können wir so beobachten und dokumentieren, dass wir dies als eine Zeit achtsamer Zuwendung zu Kindern und zu uns selbst empfinden und nicht als Zeit, die uns für die Arbeit mit den Kindern verloren geht?
 - o Gibt es in unserem Berufsalltag Situationen oder Momente, in denen wir uns vorwiegend als Dienstleister bzw. als Ausführende von Erwartungen und Ansprüchen anderer (Träger, Leitung, Eltern) erleben? Welche sind das? Wie können wir solche Situationen ‚wenden‘, so dass wir uns selbst als professionelle Akteure und als Zuständige für Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und ihrer Familien fühlen?
 - o Wie definieren wir für uns Bildungs- und Erziehungsarbeit im Hinblick auf die Stärkung der Kinder für den Übergang in die Schule? Auf welche pädagogischen Grundwerte greifen wir dabei zurück?
-

- <http://www.diakonie.de/forschungsbericht-schluesssel-zu-guter-bildung-erziehung-11997.html>

Dank

Wir danken:

- dem Mittelgeber Aktion Mensch
 - dem Verbund der Projektträger Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Paritätischer Gesamtverband und Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband
 - den studentischen Mitarbeiter_innen Martin Böhme, Katja Höllein, Mady Jannakakidis und Ulrike Piontek
 - den öffentlichen und freien Trägern, die unsere Untersuchung unterstützt haben
 - den Leiterinnen und Leitern und den pädagogischen Fachkräften, die sich die Zeit genommen haben, die Fragebögen auszufüllen und uns in den Gruppendiskussionen einen sehr intensiven Einblick in ihre Alltagspraxis gegeben haben
-



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Der Umgang mit den Bildungsprogrammen

Gruppendiskussionen mit den Fachkräfteteams:

Stadt 1: 5 Gruppendiskussionen (insgesamt 27 TN)

Stadt 2: 5 Gruppendiskussionen (insgesamt 28 TN)

Stadt 3: 5 Gruppendiskussionen (insgesamt 25 TN)

Gesamtzahl Teilnehmer_innen: 80

Gruppendiskussionen mit Leitungskräften der beteiligten Einrichtungen:

je eine Gruppendiskussion in den drei Städten;

Gesamtzahl Teilnehmer_innen: 11

Gruppendiskussionen auf Trägerebene (potenziell alle in den Städten vertretene Träger):

je eine Gruppendiskussion in den drei Städten

Gesamtzahl Teilnehmer_innen: 17

Der rekonstruierte Basistyp:

Professionelle Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Anforderungen und pädagogischer Alltagspraxis

Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden.

Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven ‚Umsetzungsdilemmas‘

Fallübergreifende Gemeinsamkeit: Umsetzungsdilemma

- Erlebte Diskrepanz zwischen dem normativ-programmatischen Idealbild, den eigenen Ansprüchen und der Alltagspraxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen führt zum Erleben eines zum Teil massiven Umsetzungsdilemmas
 - „Krisenmanagement“ als Zumutung – Überschreiten der Belastungsgrenzen aus Verantwortungsgefühl den Kindern gegenüber
 - Anerkennungs- und Wertschätzungsdefizit: Geforderte Professionalisierung entspricht nicht dem Professionsstatus frühpädagogischer Fachkräfte
-

Sinngenetische Typenbildung:

Drei ‚typische‘ Umgangsformen mit den professionellen Herausforderungen

In Bezug auf den Modus des Umgangs mit der grundlegenden Diskrepanz zwischen theoretischen Idealnormen, wie sie in den Bildungsprogrammen und den damit verbundenen Anforderungen zum Ausdruck kommen, den Selbstansprüchen und der pädagogischen Alltagsrealität ließen sich drei typische Ausprägungen rekonstruieren.

Drei ‚typische‘ Umgangsformen mit den professionellen Herausforderungen

- Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)
 - Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)
 - Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)
-

Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt, bildet aber nicht den zentralen Orientierungsfokus der Teams
 - Kein ausgeprägtes Orientierungsdilemma: Die Anforderungen des jeweiligen Programms können zwar nicht in Gänze umgesetzt werden, die Fachkräfte arbeiten aber entsprechend ihres eigenen pädagogischen Wertekerns
 - Keine Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien: ressourcenorientierte Perspektive und realistische Erwartungen an Eltern
 - Hohe Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten werden wahrgenommen und genutzt
 - Reflexives Verhältnis zum Bildungsprogramm: Aktives Herstellen von Passungsverhältnissen zwischen pädagogischen Grundorientierungen, den in den Programmen formulierten Anforderungen und den Rahmenbedingungen
-

Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- *„Also ich finde auch, durch die Dokumentation, also mir geht es jedenfalls so, hab ich das Gefühl gehabt, dass unsere Arbeit auch gesellschaftlich viel ernster genommen wird.“*
 - *„Das Wichtigste ist das Herz für das Kind. Nimmst du das Kind komplett so an, wie es ist, liebst du das Kind und fängst du da an, seine Gaben und Fähigkeiten rauszuholen, wo sie sind, und das Kind zu stärken in der tiefsten Tiefe und dem Kind Ich-Kompetenz und Vertrauen für das Leben zu geben – und wenn du das richtig kapiert hast, dann brauchst du kein keinen Bildungsplan als Gebetsbuch nebendran.“*
-

Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt – die Fachkräfte wollen die Anforderungen möglichst optimal umsetzen
 - Orientierungsdilemma: Das Programm kann nicht so umgesetzt werden, wie es für notwendig und gut gehalten wird; starker Druck, den Anforderungen möglichst vollständig und gut gerecht zu werden
 - Fachkräfte erwarten vor allem Unterstützung ihrer Arbeit durch die Eltern
 - Hoher Akteursanspruch und hoher Leidens-/Überlastungsdruck
 - Das Bildungsprogramm wird ‚abgearbeitet‘, Anforderungen werden erfüllt – Orientierung an je spezifischen Bedingungen, Bedarfen und Bedürfnissen der beteiligten Akteure tritt in den Hintergrund
-

Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- *„Der ganze Alltag wird dokumentiert über Wochenpläne, gucken wo sind die Schwerpunkte, das heißt diesen Aktivitätenspiegel, den wir täglich führen – da wird eben farblich markiert nach den Farben vom Berliner Bildungsprogramm, was gemacht wurde, ob das Singen oder das Fingerspiel jetzt eher den musikalischen Schwerpunkt oder die Sprachförderung als Schwerpunkt hatte.“*
 - *„Es ist ja unheimlich wichtig oder es ist einfach umso effektiver für das Kind, wenn man da mit dem Elternhaus an einem Strang zieht. Also der Austausch, der ist ganz, ganz wichtig für die Arbeit auf jeden Fall. Es ist umso effektiver für das Kind, wenn man miteinander an einem Ziel arbeitet.“*
-

Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird nicht in Gänze geteilt und zum Teil massiv abgewertet bzw. abgelehnt
 - Orientierungsdilemma: Die Fachkräfte haben den Eindruck, entgegen der eigenen Überzeugungen arbeiten zu müssen und halten an bewährten und ‚eingespielten‘ Handlungsorientierungen und -praktiken fest
 - Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien – die Eltern als Gegenspieler
 - Geringe Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Partizipations-, Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten werden als klein betrachtet
 - Das Bildungsprogramm wird ‚uminterpretiert‘ und in den eigenen professionellen Habitus ‚eingepasst‘
-

Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)

- *„Wenn ich sehe, wie die hier die Bildgeschichten schreiben, also dieses schwedische Modell, die Lerngeschichten, ja dann schreib ich 18 Lerngeschichten, mir fällt das leicht. Ich sag mal: Papier ist geduldig! Wer kann denn das nachprüfen von unserer obersten Geschäftsreihe, ob ich wirklich alles richtig geschrieben habe.“*
 - *„Und die Ansprüche der Eltern, die steigen und steigen. Ich möchte Frühenglisch, ich möchte Früherziehung, ich möchte da, dass mein Kind gefördert wird, ich möchte dies. Aber zu Hause, was man so von den Kindern mitkriegt, da werden die nur vorm Fernseher abgeparkt.“*
-

Zentrale Erfahrungsdimensionen, die den Umgang mit dem „Umsetzungsdilemma“ (Basistyp) beeinflussen:

- Pädagogische Grundorientierungen – passt das Bild vom Kind und professionelle Selbstverständnis zum Erziehungs- und Bildungsverständnis der Bildungsprogramme?
 - Akteurskompetenz – erleben sich die Fachkräfte als selbstwirksam und aktiv oder als passiv und machtlos?
 - Teamkultur – steht der kritisch-reflexive Diskurs im Vordergrund oder das Wohlfühlen und Festhalten am ‚Bewährten‘?
 - Leitungskompetenz – ermöglicht und fördert die Leitung eine hohe Akteurskompetenz, eine kritisch-diskursive Teamkultur und einen eigenverantwortlichen, reflexiv-adaptiven Umgang mit den Bildungsprogrammen?
-



4. Konsequenzen für fachpolitische und fachliche Entscheidungsträger

Zentrale Schlussfolgerungen

- Die Erwartungen und Anforderungen an die Fachkräfte, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert werden, müssen in ein **realistisches Passungsverhältnis** zu den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, zu den vorhandenen Ressourcen aller beteiligten Akteure im jeweiligen sozialen Umfeld, zum Kompetenzprofil und den professionellen Haltungen der Fachkräfte gesetzt werden.
 - Qualitätssicherung und -verbesserung sollte immer an den **konkreten Bedarfen und Potenzialen in der Praxis** ansetzen: Die Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte gehen aktuell sehr unterschiedlich mit den Bildungsprogrammen um und haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von anzustrebender Qualität.
-

I. Personalschlüssel und Personaleinsatz

- Verbesserung der Personalschlüssel
- Fachkraft-Kind-Relation transparent machen
- Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit berücksichtigen
- Zeitkontingente für Leitungsaufgaben absichern

II. Aus- und Weiterbildung

- Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung als Qualitätskriterium von Angeboten der Aus- und Weiterbildung etablieren
 - Fachlich fundierte Einführung in Bildungsprogramme nachhaltig gewährleisten:
 - Gezielter Ausbau von Angeboten zur Leitungsqualifizierung
 - Durch fachliche Orientierung zu einer professionell basierten Vielfalt von Ansätzen und Methoden gelangen
 - Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Familien stärken
-

III. Team- und Qualitätsentwicklung

- Von der Umsetzung zur reflexiv-adaptiven Nutzung der Bildungsprogramme
- Profilbildung durch Konzeptionsarbeit und Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem pädagogischen Wertekern
- Leitungskräfte als Verantwortliche für eine partizipative und diskursive Teamkultur
- Träger als Verantwortliche für die Balance von Rahmenkonzeption und Profilbildung
- Stärkung von fachlicher Beratung und Supervision

IV. Gesellschaftliche und finanzielle Anerkennung

- Das Berufsbild und professionelle Selbstverständnis von frühpädagogischen Fachkräften stärken
 - Attraktive und transparente Entwicklungsmöglichkeiten und Aufstiegsoptionen schaffen
 - Bezahlung äquivalent zum Anforderungsprofil gestalten
-



5. Vorschläge zur Reflexion Ergebnisse in Kita-Teams



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

Handreichung für Kitaleiterinnen und Kitaleiter zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsprogramm oder -plan in ihren Teams

— Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai

ALICE SALOMON  **HOCHSCHULE BERLIN**
University of Applied Sciences

Liebe Kitaleiterinnen und Kitaleiter,

mit dieser Handreichung zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsplan oder -programm in Ihrem Team stellen wir Ihnen ergänzendes Material zur Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“ (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker 2013) zur Verfügung. Die Handreichung soll Sie dabei unterstützen, die Ergebnisse der Studie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen im Team zu diskutieren und einen Reflexionsprozess zu initiieren.¹

Die Handreichung gliedert sich wie folgt:

1. **Vorbemerkung zur Arbeit mit der Handreichung**
2. **Drei Formen („Typen“) des Umgangs mit den Bildungsplänen / Bildungsprogrammen**
3. **Reflexionsfragen für das Team**
4. **Realisierungsmöglichkeiten in den Einrichtungen**

- Welche Aspekte des Bildungsplans/-programms gefallen uns und sind für unsere Arbeit hilfreich? Wie können wir das, was uns am Wichtigsten ist, in der Praxis umsetzen? Was ist der konkrete nächste Schritt?
 - Mit welchen Aspekten des Bildungsplans/-programms können wir uns nicht identifizieren? Wo belastet es uns bzw. unsere Arbeit? Wie begründen wir unsere Kritik fachlich?
 - Welche Kernorientierungen (z.B. Bildungsverständnis, Bild vom Kind) liegen unserer Meinung nach dem Bildungsplan/-programm zugrunde? Teilen wir diese Kernorientierungen? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?
 - Was sind – unabhängig vom Bildungsplan/-programm – unsere pädagogischen Grundwerte? Wie begründen wir die Relevanz dieser Werte? Woher stammen sie und in welchen (berufs-) biografischen Kontexten haben wir gute Erfahrungen mit ihnen gemacht?
-

- Bei welchem der drei Typen (wertekernbasiert, umsetzungsorientiert, distanziert) erkennen wir in welcher Beziehung Ähnlichkeiten zu unserem eigenen Team? In welche Richtung möchten wir uns gerne entwickeln, mit welchen Nah- und Fernzielen?
 - Wie können wir die Beobachtung kindlicher Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse für uns mit positiver Bedeutung füllen? Wie können wir so dokumentieren, dass wir Lust darauf und Spaß dabei haben, dass für Kinder, Eltern und uns außerdem gemeinsamer Gesprächsstoff, wertvolle Erinnerung und weiterführende Erkenntnis dabei entstehen? Wie und mit welchen Methoden können wir so beobachten und dokumentieren, dass wir dies als eine Zeit achtsamer Zuwendung zu Kindern und zu uns selbst empfinden und nicht als Zeit, die uns für die Arbeit mit den Kindern verloren geht?
-

- <http://www.diakonie.de/forschungsbericht-schluesssel-zu-guter-bildung-erziehung-11997.html>

Susanne Viernickel, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai,
Stefanie Schwarz & Luise Zenker



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!