

Hochschule Osnabrück
University of Applied Sciences

Prof. Dr. Julia Schneewind

Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch

im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und
Jugend, Referat 513 Ausbau und Qualität der Kindertagesbetreuung

erstellt im Rahmen des nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer
und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxis-
feld“, gefördert vom BMFSFJ sowie dem niedersächsischen Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Juli 2011

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorbemerkung

Der vorliegende Bericht wurde von Prof. Dr. Julia Schneewind im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des vom BMFSFJ und dem niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“ als ein so genannter Projektbaustein erstellt.

Der vorliegende Bericht richtet sich an politische Entscheidungsträger und gibt in erster Linie die Sicht der Praktikerinnen (Erzieherinnen, Kitaleitungen, Fachberaterinnen) wieder, die in Niedersachsen an den vier Studien teilgenommen haben. Der Fokus des Berichtes liegt nur teilweise auf der Wiedergabe des aktuellen Forschungsstandes zu den einzelnen Themen. Vielmehr ist das Anliegen des Berichtes die Erzieherinnen selbst zu Wort kommen zu lassen.

Die Ausführungen dienen als Anregung und möchten den Blick auf die Realität in den Kitas richten, denn diese wird – zumindest ist so das Empfinden der Praktikerinnen – bei der Erstellung von neuen Konzepten und Modellen häufig außer Acht gelassen.

Im Rahmen des nifbe-Kongresses „Kita 2020“ in Hannover im Juni 2011 wurden die vier Studien kurz vorgestellt (vgl. im Anhang Vortrag und Abstract „Die Kita im Jahr 2020: Herausforderungen und Perspektiven - mit Praktikerinnen im Gespräch“). Hierbei haben die Ausführungen, insbesondere bei den ca. 250 anwesenden Praktikerinnen, für große Zustimmung gesorgt.

Autorinnen

Studie 1: Prof. Dr. Julia Schneewind & Nadine Backer, Jutta Beese, Kathrin Haase, Tanja Holke, Gerlinde Ziolkowski.

Studie 2: Prof. Dr. Julia Schneewind & Dipl. Psych. Andrea Föhring

Studie 3: Prof. Dr. Julia Schneewind & Dipl. Päd. Uta Thörner, unter Mitarbeit von Claudia Buschermöhle, Tanja Holke, Kristina Nolte, Sylvia Wenzel, Gerlinde Ziolkowski

Studie 4: Prof. Dr. Julia Schneewind & Marina Granzow M.A.

Außerdem haben die folgenden Pädagoginnen, die als Erzieherin, Kitaleitung oder Fachberaterin tätig sind, mit ihren Beiträgen insbesondere Studie 1 und 2 bereichert: Monika Bellgardt, Sarah Bockholt, Emilia Chabowski, Eileen Chiles, Matthias Demberger, Franziska Dynowski, Christina Hahne, Nina Halstenberg, Marianne Fährmann, Anke Grebe, Birgit Greve, Sandra Kölling, Daniela Krone, Johanna Kröling, Nicole Kügler, Beate Pilath, Susanne Schlote, Christina Seelhorst, Christine Smit, Dirk Sommer, Christiane Teckemeyer, Maria Thünemann-Albers, Anne Trentmann, Susanne Ulrich, Franziska Vogel, Susanne Waller, Sylvia Wenzel, Maike Wessels.

Kathrin Lattner gebührt unser Dank für sorgfältiges und anregendes Korrekturlesen.

Zitation des Berichtes

Schneewind, Julia (2011). Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch. Im Auftrag des BMFSFJ im Rahmen des nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG ZUKUNFTSKONZEPT KITA 2020	5
1. EINFÜHRUNG.....	12
I. STUDIE 1: VISIONEN DER KITA 2020 – VORSTELLUNGEN VON PRAKTIKERINNEN	15
I.1 BESCHREIBUNG DES VORGEHENS: STICHPROBEN UND METHODEN	16
I.2 SZENEN AUS DER KITA DER ZUKUNFT	17
<i>Vision 1: Fließband-Kita</i>	17
<i>Vision 2: Multimediale 24-Stunden-Elite-Kita</i>	17
<i>Vision 3: Multiprofessionelles, multikulturelles Familienhaus</i>	18
I.3 ERGEBNISSE DER STUDIE 1: VISIONEN DER KITA 2020	19
I.3.1 <i>Durch welche Entwicklungen wird Deutschland in zehn Jahren geprägt sein?</i>	19
I.3.2 <i>Welche Veränderungen wird es in der Kita 2020 geben? Wie wird die Kita 2020 aussehen?</i>	23
I.3.3 <i>Wie werden die Kinder sein, die in unserer Welt leben? Welche Bedürfnisse haben diese Kinder? ...</i>	26
I.3.4 <i>Wie muss die Kita 2020 aussehen, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden?</i>	29
I.3.5 <i>Welches Profil hat das pädagogische Personal der Kita 2020?</i>	32
I.3.6 <i>Welche Rolle spielt die Leitung in der Kita 2020?</i>	46
I.3.7 <i>Welche Rahmenbedingungen muss eine solche Einrichtung haben?</i>	48
I.4 FAZIT – FÜR DIE ZUKUNFT GERÜSTET?	50
II. STUDIE 2: GANZHEITLICHE BILDUNG ODER PROJEKTITIS – DIE SICHT VON PRAKTIKERINNEN.....	55
II.1 VERSUCH EINER DEFINITION VON GANZHEITLICHER BILDUNG.....	56
II.2 STICHPROBE UND METHODE DER STUDIE 2	57
II.3 GANZHEITLICHE BILDUNG VS. PROJEKTITIS – ERGEBNISSE DER DISKUSSIONSRUNDEN.....	58
II.2.1 <i>Mit Kopf, Herz und Hand: Ergebnisse der ersten Diskussionsrunde</i>	59
II.2.2 <i>Netzwerk, Team und Personalschlüssel: Ergebnisse der zweiten Diskussionsrunde</i>	61
II.4 WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT ZU DEN ASPEKTEN DER GANZHEITLICHKEIT?	65
II.4.1 <i>Bildungsferne Eltern mitnehmen</i>	65
II.4.2 <i>Beziehung als Grundlage für Bildung</i>	66
II.4.3 <i>Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Kindergarten</i>	69
II.4.4 <i>Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland</i>	70
II.4.5 <i>Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit</i>	74
II.5 WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN ZUM PERSONALSCHLÜSSEL.....	76
II.6 WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN ZU MULTIPROFESSIONELLEN TEAMS	78
II.7 BETREUUNGSZEITEN SIND BILDUNGSZEITEN	79
II.8 FAZIT ZUR GANZHEITLICHEN BILDUNG IN DER KITA 2020.....	83
III. STUDIE 3: KERNPUNKTE ZUR SPRACHFÖRDERUNG VON KINDERN UNTER 3 – DIE SICHT VON PRAKTIKERINNEN.....	84
III.0 ZUSAMMENFASSUNG STUDIE 3 – SPRACHFÖRDERUNG VON KINDERN UNTER DREI.....	85
III.1 HINFÜHRUNG	87
III.2 ZENTRALE ERKENNTNIS ZUR SPRACHENTWICKLUNG DES KINDES UNTER DREI	88
III.3 BEDEUTUNG DER SPRACHFÖRDERUNG IN DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT IN DER KRIPPE	89
III.4 VORGEHEN – DIE ZEHN KERNPUNKTE.....	90
TOP 1 – <i>Sprachförderung findet im Alltag statt</i>	90
TOP 2 – <i>Wissen über die kindliche Sprachentwicklung</i>	92
TOP 3 – <i>Die Besonderheiten bei zwei- und mehrsprachigen Kindern anerkennen</i>	93
TOP 4 – <i>Literacy kompetent um- und einsetzen</i>	95
TOP 5 – <i>Erzieherinnen sind Bildungs- und Beziehungsgestalterinnen</i>	96
TOP 6 – <i>Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern</i>	97
TOP 7 – <i>Ko-Konstruktionsprozesse anregen und unterstützen</i>	99
TOP 8 – <i>Schaffung einer Reflexions-, Beobachtungs- und Dokumentationskultur</i>	101
TOP 9 – <i>Musik für die Sprachförderung nutzen</i>	102
TOP 10 – <i>Sprachkompetenz der Erzieherinnen</i>	103

IV. STUDIE 4: FRAGEBOGENSTUDIE – THESEN ZUR KITA 2020	105
IV.1 METHODE UND STICHPROBE DER STUDIE 4 – FRAGEBOGENSTUDIE	106
IV.2 ERGEBNISSE DER STUDIE 4 – FRAGEBOGENSTUDIE	107
IV.2.1 Übersicht über die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe.....	108
IV.2.2 Auswertung der einzelnen Thesen.....	111
IV.2.3 Cluster-Auswertung der Fragebogenstudie	119
IV.3 FAZIT	127

Anhang

1. Literaturverzeichnis

Zusammenfassung Zukunftskonzept Kita 2020

Es wird bundesweit eine vielseitige Debatte zur zukünftigen Ausgestaltung der Kindertageseinrichtungen sowie zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften geführt. Bisher werden hierbei die Praktikerinnen wenig in die Diskussion einbezogen. Die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit soll besser werden! Dieser Vorsatz bewegt Fachöffentlichkeit, Elternschaft und Politik. Die Frage ist jedoch: Was genau heißt besser? Welches Ziel wird mit all den Initiativen verfolgt, die in den vergangenen zehn Jahren in Deutschland ins Leben gerufen wurden?

Um diese Frage aus der Sicht der Praxis zu beleuchten, wurden zwischen September 2010 und Mai 2011 im Auftrag des BMFSFJ (Abteilung Ausbau und Qualität der Kindertagesbetreuung) verschiedene Workshops und Diskussionsrunden mit insgesamt 60 Erzieherinnen und Kitaleitungen sowie Fachberaterinnen durchgeführt sowie eine Befragung von Praktikerrinnen und fachfremden Studierenden. Der Gesamtbericht **Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch** enthält vier Studien (Vgl. Tabelle Seite 10 und 11), in denen Praktikerinnen aus Niedersachsen zu Wort kommen und ihre Vorstellungen der Kita 2020 diskutieren.

Ergebnisse der Studie 1 bis 3:

Grundsätzlich sehen sich die Praktikerinnen stark gestiegenen Anforderungen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen gegenüber. Diese Diskrepanz überfordert die bereits tätigen Erzieherinnen und führt dazu, dass immer weniger motivierte junge Menschen das Arbeitsfeld attraktiv finden und bereits jetzt ein Mangel an qualifiziertem Fachpersonal abzusehen ist.

Darüber hinaus empfinden die pädagogischen Fachkräfte die steigende Zahl von unkoordinierten Projekten und Programmen, die seit einigen Jahren auf die Kitas einströmen, als wenig hilfreich für die Verbesserung der pädagogischen Qualität, da in den meisten Initiativen nur kurzfristig einzelne Aspekte des Kita-Alltags im Fokus stehen. Sie wünschen sich Ressourcen für die systematische Weiterentwicklung der tätigen Erzieherinnen, und zwar in Hinblick auf einen ganzheitlichen Ansatz. Sie würden beispielsweise statt eines Methodenkoffers für naturwissenschaftliche Experimente, lieber Zeit für eine didaktische Weiterbildung erhalten, die dann auf alle Bereiche übertragbar ist. Besonders relevant erscheint dies z.B. in Hinblick auf Sprachförderung. Nur wenn Erzieherinnen selbst über hervorragende Sprachkompetenzen verfügen und im Kitaalltag Zeit und Raum für Gespräche mit Kindern sind, wird Kita zu einem Ort der Sprachförderung. Punktuelle Fördermaßnahmen halten die Erzieherinnen für relativ unfruchtbar.

Die Praktikerinnen wünschen sich einen verlässlichen, vollständigen und konkreten Bildungsplan für die frühe Kindheit, der auch die Entwicklung bis zum Ende der Grundschulzeit umfasst. Diesem Plan sollten Grundlagen einer elementarpädagogischen Didaktik entnommen werden können und Informationen darüber, in welchen Grundkompetenzen ein Kind in welchem Alter gefördert werden sollte, wie diese Förderung erfolgen kann, welche Kompetenzstufen ein Kind in welchem Entwicklungsstadium erlangen kann und ab welcher Entwicklungsverzögerung ein Kind an weitere professionelle Helfer weitervermittelt werden muss – die aktuellen Befunde der Entwicklungspsychologie berücksichtigend. Die 16 verschiedenen

Bildungspläne mit ihren jeweils unterschiedlichen Differenzierungsgraden werden als wenig hilfreich empfunden.

Die Praktikerinnen gehen davon aus, dass der Leistungsdruck auf Kinder auch in der frühen Kindheit ansteigen wird und die Kitas vor der Herausforderung stehen, einerseits qualitativ hochwertige Lernorte zu sein, gleichzeitig aber das Bedürfnis der Kinder nach Entwicklung im eigenen Tempo zu gewährleisten.

Die Erfüllung des Grundbedürfnisses des Kindes nach Nähe, Verlässlichkeit und Beziehung wird als Grundlage für Lern- und Entwicklungsprozesse deutlich formuliert. Die Bedeutung von Bindung und Beziehung, insbesondere für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, steht für die Erzieherinnen im Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns. Hierfür fordern sie angemessene Rahmenbedingungen, explizit einen besseren Personalschlüssel, kleinere Gruppen (maximal 12 Kinder in der Krippe, maximal 18 Kinder ab drei Jahren pro Gruppe) sowie eine veränderte Ausbildung. Hierbei spielt weniger der Ort der Ausbildung (Fach- oder Hochschule) für die Praktikerinnen eine Rolle. Vielmehr ist für sie relevant, dass das pädagogische Personal soziale und sprachliche Kompetenzen mitbringt, emotional stabil und bindungsfähig ist sowie über die Fähigkeit verfügt, über das eigene Handeln zu reflektieren – und zwar auf Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Die Praktikerinnen erwarten eine stärkere Flexibilisierung und einen Ausbau des Kita-Angebotes, um den Bedürfnissen der Familien gerecht werden zu können. Sie nehmen an, dass die Arbeit in der Kita nicht mehr „nur“ Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder beinhaltet, sondern dass die Berücksichtigung und Versorgung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Kinder mit Migrationshintergrund, sozio-emotionale Störungen, gesundheitliche Probleme, etc.) einen großen Raum einnehmen wird. Daher wird davon ausgegangen, dass die Teams der Kita 2020 multiprofessioneller sein müssen als heute. Die Weiterentwicklung und der Ausbau von Familienzentren sind für sie insgesamt die logische Konsequenz.

Insgesamt werden aus Sicht der Praktikerinnen die Verbesserung der Rahmenbedingungen (z.B. Personalschlüssel) und die bessere Qualifizierung des Personals zwei Stellschrauben sein, um den Anforderungen der Zukunft gewachsen zu sein.

Ergebnisse aus Studie 4:

Die Thesen aus Studie 4 sind thematisch sehr breit gefächert und lassen sich in fünf Cluster einteilen: Kitaprofil; institutionell (6 Items), Kitaprofil; Team (5 Items), Kitaprofil; Beziehung, Bildung und Betreuung (5 Items), Kindheit und Familie (7 Items), Bund und Gesellschaft (7 Items). Insgesamt zeigt sich, dass die realistische Einschätzung beim Großteil der Befragten weniger „extrem“ ist¹. Der jeweils am häufigste genannte Wert bewegt sich zwischen +1 (eher realistisch) und -1 (eher unrealistisch). Bei den wünschenswerten Einschätzungen liegt die häufigste Antwort mehrfach auch im Bereich +2 (sehr wünschenswert) und -2 (eher wünschenswert). Bei vielen Antworten wird eine große Diskrepanz in den Einschätzungen deutlich: Viele Aspekte, die für wünschenswert gehalten werden, erscheinen nicht realisierbar. Im Folgenden werden fünf Thesen exemplarisch berichtet.

¹ Fünfstufige Antwortskala von +2 bis -2

Beispiel These 12 (Cluster 3 Kitaprofil; Beziehung, Bildung und Betreuung): *Die Kindertageseinrichtungen werden kleiner und familiärer. Die Gruppengröße sinkt und die Betreuung erfolgt eher in einer Art Hausgemeinschaft.* Diese These ist in den wünschenswerten und realistischen Bewertungen sehr konträr. Mehr als die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass kleinere und familiärere Kindertagesstätten sogar *SEHR wünschenswert* sind. Ein weiteres Drittel der Befragten erachtet diese These ebenfalls als *eher wünschenswert*. Entgegen dieses Trends stufen mehr als zwei Drittel diese Veränderung der Gruppengröße als *unrealistisch* ein und nur 9,6% gehen davon aus, dass dieses Vorhaben *eher realisierbar* ist.

Beispiel These 21 (Cluster 5 Bund und Gesellschaft): *Die steigende Bedeutung von Kindern wird sich auch darin ausdrücken, dass mehr Geld für die Bildung und Betreuung aller Kinder investiert wird.* 92,3% finden es *wünschenswert*, wenn durch die steigende Bedeutung auch mehr Geld investiert werden würde. Knapp weniger als die Hälfte (42,7%) sehen dies als eher nicht realisierbar an.

Andersherum verhält es sich zum Beispiel bei These 1 (Cluster 4 Kindheit und Familie): *Der Leistungsdruck auf Kinder wird bereits in jungen Jahren hoch sein.* Für 74% der Befragten ist diese Aussage *kaum bis überhaupt nicht wünschenswert* und nur 7,6% finden es *eher bis sehr wünschenswert*, wenn der Leistungsdruck auf die Kinder in jungen Jahren hoch sein würde. Dessen ungeachtet finden mehr als 86% der Befragten *eher bis sehr realistisch*, dass es so kommen wird. Die Tendenz ist somit *kaum wünschenswert*, aber *eher realistisch*.

Beispiel These 18 (Cluster 4 Kindheit und Familie): *Der Anteil der Kinder, die psychologisch betreut oder anderweitig gefördert werden müssen, wird steigen.* 70% empfinden diese Aussage als *nicht wünschenswert*. Das wendet sich, wenn nach realistischen Einschätzungen gefragt wird. 75,7% schätzen es für *realistisch* ein, dass in der Kita im Jahr 2020 der Bedarf an psychologischer Betreuung für Kinder steigen wird.

Ein Beispiel für eine These, die eine große Übereinstimmung zwischen den beiden Einschätzungen zeigt, ist Nr. 9 (Cluster 1 Kitaprofil; institutionell): *In der Kita 2020 wird es flexible Betreuungsangebote geben, die sich auch am Schichtdienst der Eltern orientieren.* Knapp 72% sind der Meinung, dass es *eher bis sehr wünschenswert* wäre, wenn sich die Betreuungsangebote auch an den Schichtdienst der Eltern orientieren würden. 68,3% der Befragten empfinden es als *realistisch*, dass diese These eintreten wird.

Im Kern zeigen sich in allen Studien folgende Ergebnisse:

1. Die Rahmenbedingungen (z.B. Kinder pro Gruppe) und die Anforderungen (individuelle Bildungsarbeit) in den Kitas passen nicht zusammen und fraglich ist, wie diese Diskrepanz für die Zukunft aufgelöst werden kann – ohne die Bereitschaft die für die Arbeit in Kitas bereitgestellten Mittel zu erhöhen.

2. Die stabile und gesunde Persönlichkeit sowie die fundierte Ausbildung der pädagogischen Fachkraft ist entscheidend für gute Bildungsarbeit – denn Bildungsarbeit ist Beziehungsarbeit. Die Bedeutung von Beziehung und die Bereitschaft Bindungen einzugehen, nimmt insbesondere im Rahmen der zunehmenden Betreuung von Kindern unter drei Jahren einen wichtigen Stellenwert ein.

3. Die Praktikerinnen vermissen insgesamt eine bundesweite, klare Linie der politischen Entscheidungen. Es ist für die Praxis nicht erkennbar, welche Ziele durch einzelne Maßnahmen auf der Ebene der Kommunen, Länder und des Bundes verfolgt werden.

Die Diskussion um die Professionalisierung und Akademisierung des pädagogischen Fachpersonals als ein Beispiel der Realität der Praktikerinnen:

Die Anforderungen an die Teams in den Kitas steigen, denn Kitas sind Bildungseinrichtungen, die Bezahlung bleibt dauerhaft gering. Was passiert?

Der Anspruch, nicht nur Betreuungs-, sondern Bildungseinrichtung zu sein, wird konterkariert, in dem in Arbeitsverträgen zwischen Bildungs- und Betreuungszeit in Kitas unterschieden wird – und diese vermeintlich verschiedenen Tätigkeiten unterschiedlich bezahlt werden.

Der Fachkräftemangel ist in Kitas längst Realität. Aber: Auf den Fachkräftemangel wird nicht reagiert, in dem man das Arbeitsumfeld, die Bezahlung etc. attraktiver gestaltet, sondern in dem gering oder nicht qualifiziertes Personal rekrutiert wird. Das führt jede Initiative zur Verbesserung der Qualität in den Kitas ad absurdum.

Es wird von den Pädagoginnen gefordert, sich z.B. weiterführend zu qualifizieren. Zeitliche und finanzielle Ressourcen werden für systematische Weiterqualifikation jedoch selten oder nie bereitgestellt. Stattdessen müssen Erzieherinnen in ihrer Freizeit, teilweise gegen den Widerstand der Träger und Kolleginnen, selbst finanziert Weiterbildungen besuchen.

Das Fazit mag un kreativ anmuten, aber es spiegelt die Bedürfnislage der Erzieherinnen wieder: Die Qualität in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in den Tageseinrichtungen 2020 hängt unmittelbar von den Ressourcen ab, die den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen der Zukunft zur Verfügung stehen. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen ist daher eine zwingende Notwendigkeit. Kindertageseinrichtungen bleiben sonst hinter ihrem Anspruch zurück, Qualität in der Betreuung, Bildung und Erziehung erreichen und sichern zu können. Speziell die Qualität in den Bindungsbeziehungen, die für Kinder unter drei Jahren von fundamentaler Bedeutung sind, ist zum Beispiel vom Personalschlüssel abhängig. Im Jahr 2020 wird es demnach Leistung der pädagogischen Fachkräfte sein, mit den Potentialen und Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, eine möglichst hohe Qualität in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen zu erreichen.

Die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte ist Voraussetzung für eine Qualitätsentwicklung. Es bleibt offen, ob die Akademisierung von pädagogischen Fachkräften zwingende Konsequenz ist, um das Fachpersonal zu professionalisieren und einen wissenschaftlichen und reflektierten pädagogischen Habitus sicherzustellen. Doch es besteht Reformbedarf in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften, denn die Professionalisierung kann unter den gegebenen Voraussetzungen nicht gewährleistet werden. Für Erzieherinnen und Kitaleiterinnen ist es erstrebenswert von der Politik gehört zu werden und von der Politik Signale zu erhalten, die ihnen ihre Unsicherheit in Hinblick auf die Zukunft des Berufsfeldes nehmen.

Es fehlt gegenwärtig an der Umsetzung der eingeforderten Veränderungen von Rahmenbedingungen auf politischer (auch gesetzlicher) Ebene, um eben auch die von der Politik eigens geforderten Qualitätsverbesserungen in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen zu erreichen. Dieser Widerspruch zwischen steigenden Anforderungen und mangelnden Umsetzungsmöglichkeiten soll nicht länger auf dem Rücken der Praktikerinnen ausgetragen werden. Somit liegt die Verantwortung auf der politischen Ebene, die letztendlich auch dazu verpflichtet ist, diese Paradoxie zu beseitigen, um endlich eine Kongruenz von Forderung und – ganz besonders – Förderung in frühpädagogischen Bildungsinstitutionen zu schaffen.

Die hier diskutierten Ansätze bestätigen auch die im vom Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010) veröffentlichten Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“, hier insbesondere die Ergebnisse des Arbeitskreises „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ sowie des Arbeitskreises „Förderung eines gesunden Lebens und gesunder Umweltbedingungen“. Die Richtung insgesamt ist demnach eindeutig. Die Umsetzung und die finanzielle Unterfütterung der Vorhaben scheinen jedoch bisher nicht gewährleistet. Die Verantwortung dafür liegt nach Ansicht der Erzieherinnen nicht in erster Linie im Familienministerium, sondern in der mangelnden Bereitschaft der Gesellschaft insgesamt, sich für frühe Bildung nicht nur wortreich, sondern auch finanziell einzusetzen.

In Hinblick auf die vieldiskutierte Professionalisierung des Feldes wünschen sich die Praktikerinnen für die Kita 2020 ein durchdachtes Gesamtpaket, das von parteipolitischen Machtspielen und Ländergrenzen unabhängig ist. Im Kern umfasst das: Realistische Rahmenbedingungen (z.B. Vertretungsfachkräfte, ausreichend Vor- und Nachbereitungszeit, altersangemessene Gruppengrößen), die systematische, wissenschaftlich fundierte Weiterqualifikation des Personals für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Schuleintritt. Darüber hinaus erwarten die Praktikerinnen von Seiten der Gesellschaft eine höhere Wertschätzung ihrer anspruchsvollen und wichtigen Tätigkeit, unter anderem in Form von finanzieller Anerkennung. Alle zentralen pädagogischen Aspekte der Arbeit können nach der Realisierung dieser Wünsche folgen: intensive Elternarbeit, Beziehung als Grundlage für Bildungsprozesse, im Alltag integrierte Sprachförderung, Erziehung der Kinder zu gesunden, selbstbewussten und demokratischen Bürgerinnen und Bürgern unseres Landes.

Übersicht über die Studien

Studie 1 Schneewind et al.	Visionen der Kita 2020 – Vorstellungen von Praktikerinnen
Kernfrage	Welche Anforderungen stellt die Kita der Zukunft an die Professionalisierung des Personals?
Methode	Vier Workshops von September bis November 2010
Stichprobe	42 Studierende Erzieherinnen der Hochschule Osnabrück 8 Kitaleiterinnen / Fachberaterinnen (AG Praxis)
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskrepanz zwischen stark gestiegenen Anforderungen bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen ▪ Leistungsdruck auf Kinder steigt = Herausforderung für Kitas: qualitativ hochwertiger Lernort sein UND das Bedürfnis der Kinder nach Entwicklung im eigenen Tempo gewährleisten! ▪ Bindung und Beziehung stehen im Mittelpunkt der Arbeit → Forderung nach einem besseren Personalschlüssel, Kinder bis drei: eins zu vier, Kinder ab drei: eins zu sechs ▪ Wunsch nach einer veränderten Ausbildung! ▪ Ort der Ausbildung (Fach- oder Hochschule) unwichtig! → Wichtig ist, dass das pädagogische Personal soziale und sprachliche Kompetenzen mitbringt, emotional stabil und bindungsfähig ist, über die Fähigkeit verfügt, das eigene Handeln zu reflektieren – und zwar auf Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse! ▪ Weiterentwicklung und Ausbau von Familienzentren → logische Konsequenz, um in multiprofessionellen Teams Kinder mit besonderen Bedürfnissen (Kinder mit Migrationshintergrund, sozio-emotionale Störungen, gesundheitliche Probleme, etc.) besser zu versorgen.
Studie 2 Schneewind, Föhring	Ganzheitliche Bildung oder Projektitis – Die Sicht von Praktikerinnen
Kernfrage	Ist ganzheitliche Bildung die Antwort auf die um sich greifende Projektitis?
Methode	Zwei Diskussionsrunden im März und Mai 2011
Stichprobe	Praktikerinnen und Wissenschaftlerinnen (Expertenforum Hannover) 8 Kitaleiterinnen / Fachberaterinnen (AG Praxis)
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ganzheitliche Bildung ist einzelnen Projekten immer vorzuziehen ▪ Eltern und Öffentlichkeit üben Druck aus, Einzelaktionen haben selten Mehrwert, sondern tragen Stress in die Einrichtungen ▪ Bildungsprogramme immer in die Konzeption der Kita einbetten ▪ Systematische Weiterbildung in Hinblick auf Didaktik ▪ Bessere Koordinierung von Einzelmaßnahmen und Projekten, die auf die Kitas einströmen. ▪ steigende Zahl von unkoordinierten Projekten und Programmen = wenig hilfreich für die Verbesserung der pädagogischen Qualität → Wunsch nach systematischer Weiterbildung in Hinblick auf eine ganzheitliche Didaktik

Studie 3 Schneewind, Thörner	Kernpunkte zur Sprachförderung von Kindern unter 3 – Die Sicht von Praktikerinnen
Kernfrage	Wie sieht die optimale Sprachförderung für Kinder in der Krippe aus?
Methode	Ein Expertenworkshop im März 2011
Stichprobe	Fünf Praktikerinnen (Fachkräfte für Sprachförderung, in der Krippe tätig)
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Punktuelle Fördermaßnahmen, externe Sprachförderkräfte, künstlichen Sondersituationen halten die Erzieherinnen für relativ unfruchtbar. <ul style="list-style-type: none"> ➔ Sprachförderung muss integraler Bestandteil der täglichen Arbeit sein! ➔ Jede Erzieherin muss Sprachförderkraft sein! ➔ Nur wenn Erzieherinnen selbst über hervorragende Sprachkompetenzen verfügen, im Alltag Zeit und Raum für Gespräche mit Kindern sind, intensive Elternarbeit in Hinblick auf Sprache umgesetzt wird, ist Kita ein Ort der Sprachförderung.
Studie 4 Schneewind, Granzow	Fragebogenstudie – Thesen zur Kita 2020
Kernfrage	Wie schätzen Erzieherinnen und Studierende die Zukunft der Kita ein? Was halten sie für realistisch, was halten Sie für wünschenswert?
Methode	Untersuchung via Fragebogen im September bis November 2010
Stichprobe	104 Praktikerinnen und fachfremde Studierende
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ deutliche Divergenz zwischen den wünschenswerten und realistischen Betrachtungen verschiedener Thesen ▪ am wünschenswertesten ist, dass Kinder in Zukunft keinem steigenden Leistungsdruck ausgesetzt werden, nach Meinung der Befragten wird dies sehr jedoch realistisch sein ▪ eine Angleichung des Lohnes frühpädagogischen Personals an die Gehälter von Grundschullehrerinnen ist höchst wünschenswert, wird jedoch als völlig unrealistisch eingeschätzt ▪ gewünscht werden kleinere, familiärere Kitas, wird aber als überhaupt nicht realistisch betrachtet ▪ Klar ist, dass Beziehungsarbeit zwischen Erzieherin und Kind die Grundlage für gelingende Bildungsarbeit ist, dies aber aufgrund mangelnder Rahmenbedingungen (z.B. Erzieherin-Kind-Schlüssel, keine multiprofessionellen Teams, zu wenig männliches und akademisch ausgebildetes Personal) als nicht realisierbar eingeschätzt wird. <ul style="list-style-type: none"> ➔ Annahme: im Jahr 2020 wird es zwei parallele Lebenskulturen geben: Einerseits Familien, in denen Kinder maximal gefördert werden und andererseits Familien, in denen Kinder nur durch unzureichende institutionelle Angebote Förderung erhalten.

1. Einführung

„Über die Zukunft nachdenken, heißt, sich die Frage zu stellen: Wie werden, wie wollen, ja wie sollen wir in Zukunft leben? Zukunftsforschung muss auch und mit Hilfe sozialer Phantasien und Szenariotechniken variantenreich vorgehen und eine Vielfalt von Möglichkeiten beschreiben.“ (Opaschowski, 2006, S. 442)

Im Arbeitsfeld der Frühpädagogik, insbesondere in Kindertagesstätten und im Bereich der Ausbildung von Erzieherinnen² ist in den vergangenen Jahren ein umfassender Reformprozess in Gang gekommen. Ziel der Reformbemühungen ist es, die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder vor dem Schuleintritt zu verbessern. Ausgelöst durch verschiedene Bildungsstudien (z.B. PISA) und durch neurobiologische Erkenntnisse wurde die Bedeutung der Bildung in der frühen Kindheit hervorgehoben. Daraus wurden bildungspolitisch verschiedene Konsequenzen gezogen.

1. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung wurde gesetzlich verankert: Das KiFöG (SGB VIII) trat 2008 in Kraft und beinhaltet unter anderem den Ausbau der Kindertagesbetreuung. Nach §24 (Abs. 1) haben auch Kinder, die das erste Lebensjahr noch nicht vollendet haben einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Einrichtung oder in Tagespflege, wenn ihre Erziehungsberechtigten einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sich in Ausbildung befinden bzw. an einer Eingliederungsmaßnahme im Sinne des 2. SGB teilnehmen. Paragraph 24 (Abs. 2) regelt weiterhin, dass Kinder von einem Jahr bis zum dritten Geburtstag einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Tageseinrichtung oder in Tagespflege haben, unabhängig von der Erwerbs- oder Ausbildungstätigkeit ihrer Eltern. Für Kinder ab drei Jahren soll bis zum Schuleintritt in einer Tageseinrichtung ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen zur Verfügung stehen (§24, Abs. 3; KiFöG). Paragraph 24 tritt am 1.8.2013 in Kraft. Bis dahin sollen bundesweit im Schnitt für 35% der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze vorhanden sein. Das KiFöG regelt weiterhin den Übergang und stufenweisen Ausbau der Förderung für Kinder unter drei Jahren in §24a. Dieser besagt, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die §24 Abs. 3 (s.o.) noch nicht erfüllen können, verpflichtet sind, ihr Angebot für Kinder unter drei Jahren stufenweise auszubauen. Zusätzlich verpflichtet §24a Abs. 3 die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, ab 1.10.2010 mindestens für diejenigen Kinder unter drei Jahren ein Betreuungsangebot vorzuhalten, deren Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sich in Ausbildung befinden oder an einer Wiedereingliederungsmaßnahme in den Arbeitsmarkt nach dem 2. SGB teilnehmen bzw. für Kinder, deren Wohl ohne solch eine Förderung nicht gewährleistet werden kann. Solange das zur Erfüllung des §24 Abs. 3 erforderliche Angebot nicht besteht, sind bei der Vergabe der Betreuungsplätze Kinder, die die in §24a Abs. 3 genannten Fördervoraussetzungen erfüllen, besonders zu berücksichtigen (§24a, Abs. 4).

2. In allen Bundesländern wurden (je eigene) Bildungs- und Orientierungspläne erarbeitet, in denen die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Schuleintritt aufgeführt sind. Einige Bildungspläne, z.B. Baden-Württemberg schließen Kinder bis zum Alter von 10 Jahren ein, andere z.B. Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz bis zum Alter von 14.

² Anmerkung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und da über 90% der in der Kita tätigen Personen weiblich sind, wird in dieser Arbeit bei Erzieherinnen immer in der weiblichen Form geschrieben, es mögen sich natürlich auch die Männer angesprochen fühlen. Bei anderen Berufsgruppen wird das Geschlecht abgewechselt, die jeweils nicht explizit aufgeführte Gruppe ist jedoch immer eingeschlossen.

Die Bildungspläne unterscheiden sich sehr in Hinblick auf den Grad der Ausführlichkeit: Reichen in Nordrhein-Westfalen 16 Seiten, um die Bildungsarbeit für Kinder in Tageseinrichtungen zu beschreiben, benötigt das Bundesland Bayern 488 Seiten, um den „Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung“ darzulegen (Diskowski, 2005). Es gibt andere, die spezifische Handlungsanleitungen geben. Definiert der hessische Bildungsplan übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele, beschreibt z.B. der Bildungsplan Bremens den Bildungsbegriff, die Bildungsbereiche und die Selbstbildungspotenziale des Kindes. Der Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns wiederum enthält einen Rahmenplan inklusive einer Darstellung der Bildungsziele, didaktischer Anleitung, methodischer Hinweise und pädagogisch didaktischer Grundzüge, zusätzlich werden Bildungsbereiche definiert und Literaturhinweise gegeben³.

3. Es wurden bundesweit mittlerweile über 75 Studiengänge gegründet, die entweder die grundständige Erzieherinnenausbildung anbieten oder aber berufsbegleitend für bereits tätige Erzieherinnen ein Weiterbildungsstudium ermöglichen. Es wird heftig diskutiert, ob die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte an den Fachschulen verbleibt oder aber vollständig oder teilweise an die Hochschulen wechseln sollte. Mit diesen Ausbildungsangeboten einhergehende neue Vergütungssysteme und Berufsbezeichnungen sind bisher ungeklärt.

4. In der Bundesrepublik gibt es eine unüberschaubare Anzahl von Projekten und Initiativen, die sich dem Ziel der Verbesserung der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder verschrieben haben. Häufig nur implizit beschrieben ist die Frage, wie genau eine bessere Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder auszusehen hat. Es wird also insbesondere an die bereits tätigen Erzieherinnen ein diffuser Auftrag erteilt, sich zu ändern – ungeklärt ist aber wohin und vor allem mit welchen Ressourcen.

Eine immer wieder auftauchende, aber bis heute nicht explizit geklärte Frage lautet: Wohin streben die Bemühungen? Was genau ist damit gemeint, dass die Angebote für Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder vor dem Schuleintritt besser werden sollen?

Die Diskussion um die Professionalisierung des Fachpersonals ist in besonderer Weise von dieser Frage betroffen. Das Profil der zukünftigen, professionalisierten pädagogischen Fachkraft wird auf der Ebene von Kompetenzen vielerorts beschrieben: Was soll eine pädagogische Fachkraft können, wissen? Welche Haltung sollte sie haben? Welche neuen Aufgaben kommen auf sie zu? (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008; Krenz 2007; Wehrmann 2008)

Die Ziellinie der Professionalisierungsbestrebungen, ein ganzheitliches Konzept für die Kita 2020 vermissen insbesondere die Praktikerinnen. Sie sind als Erzieherinnen und Leiterinnen damit konfrontiert, immer neue Anforderungen und Aufgaben zu erfüllen. Unklar ist für sie jedoch, was am Ende daraus entstehen soll – außer einem „besseren“ Angebot. Es ist der ausdrückliche Wunsch der Praktikerinnen auch auf politischer Ebene gehört zu werden. Sie haben ein großes Bedürfnis nach klaren Entscheidungen, da sie sich im Moment in einer Situation befinden, die einerseits aufgrund der neuen Ausbildungswege verunsichernd ist, andererseits durch neue Aufgaben bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen überfordert.

³ Eine hilfreiche Übersicht zu Aufbau und Inhalten der unterschiedlichen Bildungspläne bietet die „Synopsis Bildungspläne der Länder“ von Detlef Diskowski (2005).

Um der Sichtweise der Praktikerinnen in dieser Diskussion Raum zu geben, ihre Wünsche und Befürchtungen festzuhalten, wurden im Herbst 2010 zwei Studien (Studie 1: Visionen der Kita 2020 und Studie 4: Thesen zur Kita 2020) durchgeführt. Darauf aufbauend wurden im ersten Halbjahr 2011 einige Aspekte des vorliegenden Berichtes in Rücksprache mit dem Bundesfamilienministerium vertieft (Studie 2: Ganzheitliche Bildung und Studie 3: Sprachförderung in der Krippe).

I. Studie 1: Visionen der Kita 2020 – Vorstellungen von Praktikerinnen

Autorinnen: Prof. Dr. Julia Schneewind & Nadine Backer, Jutta Beese, Kathrin Haase, Tanja Holke, Gerlinde Ziolkowski

I.1 Beschreibung des Vorgehens: Stichproben und Methoden

Stichprobe Studie 1

Drei Gruppen von Studierenden der Hochschule Osnabrück, die dort neben ihrer Tätigkeit als Erzieherin berufsbegleitend Elementarpädagogik studieren, nahmen an Studie 1 teil.

- Gruppe **A**: 20 Teilnehmerinnen
- Gruppe **B**: 12 Teilnehmerinnen
- Gruppe **C**: 10 Teilnehmerinnen

Darüber hinaus wurde im Rahmen der Studie 1 mit einer vierten Gruppe **D** (acht Personen, die Kita-Leiterin oder Fachberaterin sind) eine weitere Zukunftsvision erarbeitet. Mit den vier Gruppen von Fachpersonen wurden in je einzelnen Workshops in der Zeit von September 2010 bis November 2010 Visionen für die Kita 2020 ausgearbeitet. Es wurden von keiner Teilnehmerin sonstige Angaben wie z.B. Alter, Geschlecht, etc. erhoben.

Beschreibung der Methode von Studie 1

Für die Studie 1 wurden Gruppendiskussionen zu Visionen der Kita 2020 durchgeführt. Vier Gruppen (A, B, C und D, siehe oben) wurden aufgefordert in einem zwei- bzw. dreistufigen Verfahren jeweils in Gruppen von drei bis fünf Personen ihre Vision der Kita 2020 zu entwickeln.

Schritt 1: In Kleingruppen wird anhand von Fragen ein Profil der Kita 2020 diskutiert. Die Ergebnisse werden in Stichworten festgehalten.

- Durch welche Entwicklungen wird Deutschland in zehn Jahren geprägt sein?
- Welche Veränderungen wird es in der Kita bis 2020 geben? Wie wird die Kita 2020 aussehen?
- Wie werden die Kinder sein, die in unserer Welt leben? Welche Bedürfnisse haben diese Kinder?
- Wie muss die Kita 2020 aussehen, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden?
- Welches Profil haben die dort arbeitenden Personen?
- Welche Rolle spielt die Leitung in der Kita 2020?
- Welche Rahmenbedingungen muss eine solche Einrichtung haben?

Schritt 2, nur Gruppe A: Die Teilnehmerinnen werden gebeten, in ihren Kleingruppen eine Szene zu identifizieren, die exemplarisch für ihre jeweilige Vision steht. Diese Szene wird dem Plenum in Form eines Rollenspiels vorgespielt.

Schritt 3: In der anschließenden Diskussion werden die verschiedenen Visionen erläutert und reflektiert. Diskutiert wurden die Darstellungen insbesondere unter folgenden Fragestellungen: Welches Berufsbild der Erzieherin kommt für Sie in den Zukunftsvisionen zum Ausdruck? Was bedeutet das für Praxis, Leitung und Ausbildung?

Die so entstandenen Visionen wurden durch die Autorin ausgewertet und verdichtet. Die Ergebnisse der Auswertung finden sich in Kapitel 4.

I.2 Szenen aus der Kita der Zukunft

Zur Einstimmung in die Thematik werden drei Szenen aus den Visionen der Kita 2020 im Folgenden kommentarlos dargestellt.

Vision 1: Fließband-Kita

Morgens um sechs wird ein dreijähriges Kind am Eingang der Kita von der Mutter abgegeben. Das kleine Mädchen wird dort auf ein Fließband gestellt und fährt in die Kita. Dort wird es an Station 1 in sieben verschiedenen Sprachen von einem menschlich aussehenden Roboter begrüßt. Das Kind fährt weiter zur nächsten Station. Hier wird dem Kind von einem weiteren Roboter angeboten, in das „Micky-Mouse-Wunderland“ zu kommen. Dazu müsse es nur den roten Kreis drücken. Das Kind reagiert nicht auf das Angebot, sondern sagt: „Ich muss mal!“. Der Roboter reagiert mit der Wiederholung des Angebotes. Das Kind nimmt das Angebot nicht wahr, das Fließband fährt mit dem Kind weiter. Diese Szene wiederholt sich mit verschiedenen Angeboten: Frühstück, Rechnen, Spanisch. Das Kind nimmt kein Angebot wahr, sondern ruft immer verzweifelter, dass es so nötig auf die Toilette muss. Beim fünften Angebotsroboter passiert es dann, das Kind macht sich in die Hose. Sofort ertönt ein Notrufsignal: „Bitte eine pädagogische Fachkraft zu Station 5, ein Notfall! Bitte eine pädagogische Fachkraft zu Station 5!“ Es öffnet sich eine Tür, eine freundliche Frau kommt und holt das Kind ab, um es umzuziehen. Kurze Zeit später wird das Kind zum Fließband zurückgebracht und fährt weiter seines Weges. Am Ende des Bandes – und des Tages – holt die Mutter das Kind an der Tür wieder ab. Ende der Szene.

Vision 2: Multimediale 24-Stunden-Elite-Kita

Mutter und Kitaleitung sitzen in einem modern eingerichteten Büro. Die Leiterin hat einen Laptop vor sich und übergibt der Mutter eine umfangreiche Broschüre über das Angebot der Kita. Währenddessen erzählt sie von den Öffnungszeiten: „24-Stunden-7-Tage-die-Woche“. Außerdem werden die umfassenden Förder- und Extraangebote, die in dieser privaten Eliteeinrichtung für das Kind gebucht werden können, erläutert, alles multimedial unterstützt:

- Fremdsprachen für kleine Diplomaten,
- Geigenunterricht, Kunstgeschichte und Gesangsstunde für kleine Kulturschaffende,
- Betriebswirtschaft für kleine Unternehmer,
- Naturwissenschaft und Mathe für kleine Nobelpreisträger.

Der Vater des anzumeldenden Kindes wird via Videokonferenz von seiner Dienstreise aus dem Ausland dazugeschaltet. Er wird in Stichworten über die Vorteile der Einrichtung informiert. Es wird ein Termin vereinbart, Samstagabend in drei Wochen, um ein weiteres Gespräch mit Eltern und Kitaleitung zu führen. Ende der Szene.

Vision 3: Multiprofessionelles, multikulturelles Familienhaus

20 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren und fünf Erwachsene unterschiedlichen Alters sitzen in einem in Naturfarben gestalteten Raum auf dem beheizten Fußboden, auf gemütlichen Kissen. Es ist morgens im Familienhaus „Sonnenschein“. Ruth erläutert das heutige Tagesprogramm: Großmama Inge wird heute wieder mit vier Kindern an den Strick- und Filzprojekten weiterarbeiten. Mit Klaus können fünf Kinder im Garten das Gewächshaus fertig bauen. Vier weitere Kinder sind eingeladen mit Emilia – sie ist gebürtige Polin – im Garten die Zutaten für das Mittagessen zu ernten, um dann gemeinsam mit der Köchin die berühmte Warschauer Gemüsesuppe zu kochen. Ruth bietet drei Kindern an, zu den kleinen Kindern runter zu gehen und gemeinsam mit den Babys zu musizieren. Und Michael, der aus Namibia stammt, möchte heute beginnen, mit vier Kindern eine Wasserpumpe zu bauen. Nachdem sich alle Kinder einer Person zugeordnet und ihre „Tagesprogrammkarte“ an der Magnetwand befestigt haben, ziehen die Kinder und Erwachsenen los, um sich ihren Projekten zu widmen. Zum Mittagessen treffen sich alle im Esszimmer wieder. Die Kleinen, die noch nicht in ihren Bettchen sind, essen mit. Einige große Geschwister sind nun auch da. Sie kommen direkt von der Schule und bleiben bis zum Nachmittag. Einige Eltern sind auch dabei und genießen die Mittagspause mit ihren Kindern. Nachdem gemeinsam die Tische abgeräumt wurden, trinken einige Erwachsene der Kitafamilie mit den Eltern einen Kaffee und berichten vom Vormittag. Die Kinder sind mit Unterstützung von Ruth, Oma Inge und Michael im Haus unterwegs, auf dem Weg zur Mittagsruhe in ihrem jeweiligen Bett. Nach der Mittagsruhe wird der selbstgebackene Kuchen munter verknuspert und die Kinder spielen in kleinen Gruppen im Haus verteilt. Die Großen machen im Esszimmer Hausaufgaben und Klaus steht für Fragen zur Verfügung. Es kommen Eltern und holen ihre kleinen und großen Kinder ab, jedoch nicht ohne sich kurz zu setzen, zu plaudern und noch ein bisschen vom Kuchen zu naschen. Nach und nach kehrt im Haus Ruhe ein, nur die Kinder von Familie Löwenherz bleiben heute bei Oma Ruth und Inge über Nacht. Mama ist krank und Papa ist auf Dienstreise, so dass sie hier gut versorgt sind. Ende der Szene.

I.3 Ergebnisse der Studie 1: Visionen der Kita 2020

Die institutionelle Kinderbetreuung in Deutschland hat eine 160 jährige Geschichte. Im Laufe der Zeit veränderte sich der Kindergarten – und mit ihm sein Angebot: Von einer Verwahranstalt hin zur Bildungseinrichtung. Die Veränderungen waren immer auch ein Resultat der jeweils aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft. Heute bietet die moderne Kindertageseinrichtung Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Die Arbeit mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten und Schwerpunkten der einzelnen Einrichtungen lässt den Eltern eine große Wahlmöglichkeit für die Betreuung ihres Kindes. Öffnungszeiten und Angebote der Einrichtungen sind bereits vielerorts so gestaltet, dass beide Elternteile berufstätig sein könnten. Doch wie wird die frühpädagogische Einrichtung im Jahr 2020 aussehen? Die Zukunft lässt sich natürlich nicht voraussagen, aber verschiedene Entwicklungsstrukturen sind erkennbar. Wie werden Kindertageseinrichtungen auf den zukünftigen Wandel der Gesellschaft reagieren? Dieser spannenden Frage sind verschiedene Gruppen von Erzieherinnen und Kitaleitungen nachgegangen.

I.3.1 Durch welche Entwicklungen wird Deutschland in zehn Jahren geprägt sein?

Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen (Gruppen A bis D) kamen zu dem Ergebnis, dass die folgenden Aspekte die Entwicklungen in Deutschland prägen werden:

- Der demographische Wandel wird weiter fortschreiten, der durch die sinkende Kinderzahl ausgelöst und einen Mangel an Fachkräften nach sich ziehen wird.
- Die Schere zwischen „schlecht gebildeten Menschen“ und „höchst gebildeten Menschen“ wird größer werden.
- Es wird neue Technologien geben, so dass das Leben durch Technisierung und steigender Mediengebrauch geprägt sein wird.
- Kinder werden aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern länger in außerfamiliärer Betreuung sein.

Der demographische Wandel

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2009) leben in Deutschland derzeit rund 82 Millionen Einwohner. Die Entwicklung der Bevölkerung wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, wie Geburten, Sterbefälle und die Wanderungsbewegung, die über die Grenzen der Bundesrepublik hinweg stattfinden. Wie in den meisten Industrieländern, lässt sich bereits jetzt ablesen, dass die Altersstruktur der Bevölkerung durch eine verhältnismäßig schwach vertretene jüngere Generation gekennzeichnet ist. Das heißt für die Zukunft: Der demografische Wandel wird sich weiter fortsetzen, es werden immer weniger Kinder geboren, die in Deutschland lebenden Menschen werden immer älter, dadurch wird es immer weniger Menschen im arbeitsfähigen Alter geben.

Im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung wird es einen Fachkräftemangel geben, dessen Höhe noch nicht genau abzusehen ist (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2010). Zum einen bedarf es daher einer gut überlegten und ausgeführten Migrationspolitik. Das bedeutet, die multikulturelle Vielfalt in Deutschland muss bewusst gefördert werden und wachsen.

Zum anderen kann der sich abzeichnende Mangel an Fachkräften nur durch die systematische Förderung der Menschen abgedeutet werden. Nur wenn alle Kinder in ihren Begabungen und Talenten gefördert werden, können die Herausforderungen der Zukunft bewältigt werden. Unsere Gesellschaft kann es sich neben der steigenden Zahl von zu versorgenden alten Menschen, nicht leisten, Teilen der Bevölkerung den Zugang zu Wissen und schulischem Erfolg zu verwehren und diese somit auch aus dem Arbeitsleben auszuschließen (Rauschenbach, 2009; BMFSFJ, 2010). „No child left behind“ muss die Devise für die Zukunft auch in Deutschland heißen.

Damit Frauen sowohl am Arbeitsleben teilhaben können als auch Kinder bekommen, bedarf es einer hochwertigen und flexiblen Kinderbetreuung, die sich an den Bedürfnissen der Kinder und Familien orientiert. So sind die Unternehmen in der Pflicht ihren Mitarbeiterinnen anpassungsfähige Modelle für die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung, Freizeit und Karriere anzubieten. Umgekehrt müssen Arbeitnehmerinnen bereit sein, neue Arbeits- und Arbeitszeitmodelle zu akzeptieren, um so dem Unternehmen die Möglichkeit zu geben, am Markt wettbewerbsfähig und somit erfolgreich zu bleiben. Diese Entwicklung hat auch Auswirkungen auf die Kindertagesstätten. Sie werden ihre Öffnungszeiten immer stärker an den berufstätigen Müttern und Vätern orientieren müssen, um auf dem Markt wettbewerbsfähig zu bleiben.

Technologisierung

Über die Zukunft unserer Welt lässt sich sicher viel spekulieren. Es könnte sein, dass wir in einer Welt leben, die von Technik beherrscht wird. Es könnte sein, dass es Autos gibt, die von allein fahren, dass der Mensch nicht mehr von einem Arzt untersucht wird, sondern ein Hightech-Gerät feststellt, was ihm fehlt oder dass der Mensch bei der Geburt mit einem Chip ausgestattet wird, auf dem alle Daten gespeichert werden. Leinendonk und Hossenfelder (2009) vertreten die Ansicht, dass technologische Zukunftsfaktoren einen ungeheuren Einfluss auf die Entwicklung unserer Welt haben werden. Die bereits vorhandene Technik wird noch intensiver genutzt und es wird neue Technologien geben, von denen man heute noch keine Vorstellungen hat. Zu den im Moment bekanntesten Technologien zählt das Internet, das nach Leinendonk und Schneider (2009) sowohl im geschäftlichen als auch im privaten Bereich erst am Anfang seiner Möglichkeiten steht. Durch das Internet werden in Zukunft neue Möglichkeiten für einen flexibleren Arbeitsmarkt erschlossen. Die Arbeiten an einem Projekt kann umgesetzt werden, egal wo man ist. Es ist auch denkbar, dass die Vermittlung von Arbeitskräften zukünftig immer stärker durch das Internet beeinflusst und realisiert wird. Janszky (2009) skizziert ein Leben, das fast vollkommen durch Technik und permanente Erreichbarkeit bestimmt ist. In seinen Ausführungen erläutert er, dass die Menschen, denen der Zugang zu den neuen Technologien verwehrt ist (z.B. aufgrund von Geldmangel oder dem fehlenden Knowhow), von den gesellschaftlichen Prozessen ausgeschlossen sein werden.

Anders als in der Kultur der Industriegesellschaft, in der Kontinuität, Sicherheit und Verlässlichkeit die Lebensbedingungen prägten, findet man in der heutigen Wissensgesellschaft eine hohe Komplexität und Unbeständigkeit vor (vgl. Fthenakis, 2003a). Als Konsequenz der Auflösung gesellschaftlicher Normen und Orientierungshilfen befürchtet Fthenakis (2003a) die Haltlosigkeit der Menschen. Er mutmaßt, dass es den Menschen schwer fallen wird, sich in dieser Gesellschaft zu Recht zu finden und mit den Veränderungsprozessen umgehen zu

können. Die Technisierung des Lebens eine Herausforderung für jedes Individuum dar, denn die Verlagerung der sozialen Kontakte aus dem realen Leben und den direkten menschlichen Kontakt in Kontakte über und mit technischen Geräten, stellt dauerhaft nicht nur eine Bereicherung oder Vereinfachung des Lebens dar. Die so entstehende Beschleunigung und Entmenschlichung können für Menschen belastend sein.

Durch die fortschreitende Technologisierung und Globalisierung nimmt die Menge an Informationen und die Geschwindigkeit, in der diese veralten, immer mehr zu. Wissen muss stetig ergänzt und erneuert werden. Dies führt in der Wahrnehmung der Lebenszeit zu einer Veränderung: Das Leben vergeht gefühlt schneller als in Wirklichkeit (vgl. Borscheid, 2004). Der wahrgenommene Stress steigt an, da jeweils immer mehr Informationen bearbeitet und Aufgaben in gleichbleibender Zeit bewältigt werden müssen. Die Schnelllebigkeit von Informationen, die Halbwertszeit von Wissen, der Medienkonsum und die Vernetzung und Globalisierung der Gesellschaft bringen neue Anforderungen, aber auch Chancen mit sich. Die Kinder von heute stehen morgen vor einer Palette an Wahlmöglichkeiten, die persönliche, berufliche und wirtschaftliche Situation zu konstruieren und die Lebenssituation, frei nach den eigenen Bedürfnissen zu gestalten (vgl. Horx, 2004; Wagner, 2003; Bostelmann & Bell, 2010). Die Prozesse der Individualisierung werden sich stetig weiter ausdifferenzieren: Die Formen des Zusammenlebens der Menschen wird sich weiter verändern, es wird z.B. mehr Entscheidungsfreiheit in der Lebensgestaltung geben, die jedoch auch überfordern kann. Es wird eine der Herausforderungen für Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik sein, dafür Sorge zu tragen, dass neue Technologien das Auseinanderdriften von gesellschaftlichen Gruppen nicht verstärkt. Neue Technologien müssen genutzt werden, um die Teilhabe an Gesellschaft für alle Kinder zu ermöglichen.

Kernkompetenz: Zugang zu Wissen

Der Zukunftsforscher Opaschowski spricht von der Wohlstandswende. Er geht davon aus, dass sich das Wirtschaftswachstum aufgrund der demografischen Entwicklung verlangsamen und sich damit die finanzielle Situation von vielen Familien verschlechtern wird (vgl. Opaschowski, 2006). Im Gegensatz zu Opaschowski, legt Horx einen anderen Schwerpunkt in der Veränderung der Arbeitswelt. Er geht davon aus, dass Kapital im Überfluss vorhanden ist, es aber in der Zukunft „*nicht mehr auf Produkte und Produktionen*“ ankommt. „*Sondern auf Ideen, Wissen, Talent, Kreativität und Innovationsfähigkeit.*“ (Horx, 2008, S. 117). Der sich in Deutschland vollziehende Strukturwandel von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sorgt dafür, dass die erzeugenden und produzierenden Bereiche weiter an wirtschaftlicher Bedeutung verlieren, jedoch die so genannten Soft Skills für den Erfolg im Berufsleben immer wichtiger werden (vgl. Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

Durch die Entwicklung der Kommunikations-, Medien- und Informationstechnologie erhielt die Wissensgesellschaft einen wesentlichen An Schub. Diese Technologisierung ermöglichte die weltweite Verfügbarkeit von Wissen (Gisbert, 2003) und steigerte damit dessen Bedeutung. Wissen wird heute als Antriebskraft und wichtige Ressource der Gesellschaft verstanden. Während in der Industriegesellschaft die Quantität und Feldbezogenheit von Wissen gefragt war, sucht man zukünftig nach vernetzter und kreativer Arbeitshaltung (Wagner, 2003). Das Finden innovativer Lösungsmöglichkeiten ist der Schlüssel zur Zukunft. Nicht das Reproduzieren bereits vorhandenen Wissens ist gefragt, sondern die Fähigkeit, Ideen zu

entwickeln und die selbstständige Neuerschließung der Welt (Bostelmann & Bell, 2010). Die Delphi-Befragung (1996/1998) untermauert diese Aussage. Sie prognostiziert eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen und Handeln als entscheidend für den Erwerb von Kernkompetenzen im Jahr 2020. Um langfristig im Arbeitsleben verbleiben zu können, ist das lebenslange Lernen eine wichtige Voraussetzung.

Betrachten wir die von den Erzieherinnen identifizierten Entwicklungen, heißt das für die Kita 2020, dass die Kindertagesbetreuung einerseits mit einer zunehmenden Beschleunigung und Technisierung der Umwelt konfrontiert ist, andererseits die Zahl der Kinder sinken wird und die Förderung und Unterstützung dieser wenigen Kinder an Bedeutung zunimmt.

Angeschoben durch die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2002, steht die Kita bereits heute im Fokus der öffentlichen Diskussion (vgl. Bostelmann & Bell 2010, S. 18). Bereits vor knapp zehn Jahren machte der Arbeitsstab »Forum Bildung« in seinen Empfehlungen auf den Handlungsbedarf im deutschen Bildungssystem aufmerksam (2001, S. 3f.). Gefordert wurden tiefgreifende Reformen zur Anpassung der Bildungsinstitutionen an den Strukturwandel der Gesellschaft und somit die Entwicklung zukunftsorientierter Bildungskonzepte. Betont wurde die Wichtigkeit von früher Förderung und der Nutzen von Kitas bei der Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse. Damit einhergehend wies man auf die Notwendigkeit der Definition und Verwirklichung eines Bildungsauftrags für Kitas hin. Dies wurde zum Anhaltspunkt für politische Diskussionen. Die Kita wurde zum Hoffnungsträger politischer Programme, die eine Verbesserung der Bildung versprechen. Das Bundesjugendkuratorium (BjK) (2008) macht in seiner Stellungnahme zur Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen darauf aufmerksam, dass dadurch der Druck auf die Kita steigt. An die Träger von Kitas und die dort beschäftigten Fachkräfte werden, ohne Berücksichtigung der knappen Ressourcen und notwendigen Maßnahmen, Erwartungen gestellt, die zwangsläufig zu Enttäuschungen auf der einen und Überforderung auf der anderen Seite führen werden. Es sei notwendig, so das BjK (2008), zunächst über angemessene Erwartungen, über Konzeptveränderungen und daraus resultierende Zielformulierungen nachzudenken. Außerdem muss die politische Steuerungsmodalität und die Anpassung der Ressourcen diskutiert werden. Die Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal muss in dem Zuge auch betrachtet werden, um einer möglichen Überforderung vorzubeugen. Das BjK (2008) macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass in der aktuellen Debatte die Chance liegt, zukunftsfähige Kitas zu gestalten.

Da schließt sich die nächste Frage an: Wie wird die Kita der Zukunft aussehen?

1.3.2 Welche Veränderungen wird es in der Kita 2020 geben? Wie wird die Kita 2020 aussehen?

Folgende Veränderungen könnte es in der Kita bis 2020 nach Ansicht der Erzieherinnen geben:

- Die Quote des akademischen Personals wird steigen.
- Die spezifische Förderung der Kinder wird zunehmen, und zwar sowohl in Hinblick auf Sprache als auch in Hinblick auf Entwicklungsverzögerungen oder heilpädagogische Aspekte.
- Es werden mehr Kinder unter drei Jahren in Kitas betreut. Und die Kinder werden insgesamt länger in den Einrichtungen sein.
- Der Kindergarten wird zum Familienzentrum, mit ausgebauten Öffnungszeiten und einer intensiveren Öffnung nach außen.
- Die Notwendigkeit von Elternarbeit und Elternbildung sowie die Integration der Eltern in den Alltag der Kita werden zunehmen.
- Die Teams werden interdisziplinär sein: Ernährungsberatung, Logopädie, Motopädie, Psychologie.
- Der Personalschlüssel wird sich verbessern, möglicherweise jedoch nur, weil die Zahl der Kinder abnimmt.
- Die Bedeutung der Natur und des Umweltschutzes wird in der Bildungsarbeit einen größeren Stellenwert einnehmen.
- Die Themen Gesundheit, Bewegung, Ernährung werden an Bedeutung gewinnen.
- Es wird angenommen, dass die Kitas mehr mit Tests, Screenings und Förderprogrammen arbeiten, durch neue Programme und Konzepte „vollgestopft“ sind und gleichzeitig mehr Kinder im Sinne einer Familienhilfe auffangen müssen.
- Die Kita wird darüber hinaus möglicherweise auch dadurch gekennzeichnet sein, dass der Mangel an Kindern zu einem verstärkten Wettbewerb führt. Auf diesen könnten die Einrichtungen mit Spezialisierung und einem Zuwachs an „Zertifikaten an der Tür“ reagieren, um die Qualität ihrer Einrichtung im „Kampf um die Kundenschaft“ hervorheben zu können.
- Denkbar (aber nicht unbedingt erstrebenswert) ist für die Erzieherinnen auch, dass die Kitas einheitliche geregelte Bildungspläne umsetzen müssen und mit einer Kitapflicht für die Kinder auch die Pflicht für die Kitas entsteht, einen Nachweis ihrer Leistung für den Bildungserfolg am Kind zu erbringen.

In den stichpunktartigen Ausführungen sowie den diesem Kapitel vorangestellten Visionen werden verschiedene Varianten der Zukunft deutlich. Einerseits gibt es in der Betrachtung der Zukunft ein Idealbild (Vision 3), in der die Kita der Zukunft ein Ort für die ganze Familie ist, in der verschiedene Menschen mit je eigenen Talenten die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder unterstützen. Die Kita der Zukunft wäre ein Ort stabiler Beziehungen und würde in einer vertrauensvollen Atmosphäre die Bedürfnisse der Familien mittragen. Aber es gibt auch die andere Variante der Kita 2020, in der Technik, die Menschen ersetzt (Vision 1) bzw. die Technik und die Leistungsanforderungen das Leben der Menschen bestimmt (Vision 2). Kinder und ihre Bedürfnisse haben darin keinen Platz, es geht vor allem um die Optimierung – von Leistung, Ressourcen, Geld, Zeit. Nehmen wir an, diese Visionen würden Realität und das Bestreben wäre es, eine vollautomatische, high-tech, optimale Förderkita einzuführen, stellt sich die Frage, ob diese Optimierungsprozesse tatsächlich zu klügeren, zufriedeneren, gesünderen Kindern führen würden. Im Rahmen der Gruppendiskus-

sionen wurde in allen vier Gruppen die Besorgnis geäußert, dass bereits jetzt in den Kitas ein „Bildungswahn“ eingesetzt hat, der nicht nur Eltern und Erzieherinnen, sondern insbesondere die Kinder unter massiven Leistungsdruck setzt.

Nachdem das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerschaft bei PISA 2001 bildungspolitische Debatten ausgelöst hat, wird immer wieder die sehr verkürzte Argumentationslinie benutzt: Wenn die frühe Bildung besser ist, werden wir auch bei PISA bessere Ergebnisse erzielen und hätten damit einen Ausweis der guten Bildung in unserem Land. Bildung ist jedoch mehr als eine Kette vermeintlich kausaler Zusammenhänge. Unbestritten ist, dass die frühe Kindheit bedeutsam für die Entwicklung des Menschen ist: Sofern das Fundament nicht sorgsam und qualitativ hochwertig gegossen wird, ist jede weitere Entwicklungsstufe wackelig. Es ist mittlerweile schon Allgemeinwissen, dass jeder in die frühe Bildung investierte Dollar sich mehrfach rechnet.

Die pädagogischen Fachfrauen, die im Rahmen der Gruppendiskussionen den Leistungsdruck, der auf Kindern lastet, kritisiert haben, sind sich vollkommen einig, dass die Kita ein Bildungsort ist. Sie sind sich im Klaren darüber, wie Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützt werden können, so dass aus den Kindern zufriedene, in der Nutzung ihrer Talente erfolgreiche Bürger werden, die sich aktiv an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft beteiligen: Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bilden die Grundlage für Lernprozesse – und genau diese möchten in der frühen Kindheit gefördert werden.

Die Erzieherinnen haben in den Diskussionen eindrücklich geschildert, dass die Projekte und Initiativen, die auf die Förderung einzelner Kompetenzen ausgerichtet sind, den Alltag in den Kindertagesstätten eher belasten als die Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu fördern. Da momentan eine Vielzahl von Neuerungen auf die Praxis einströmt, werden verschiedene Projekte zeitgleich oder nacheinander in Angriff genommen. Die ganzheitliche Betrachtung von Bildungsprozessen und die Beziehungsarbeit mit den Kindern rücken jedoch durch das Zusammentreffen der unzureichenden Rahmenbedingungen mit steigenden Anforderungen in den Hintergrund.

Für die Fachfrauen ist es daher unerlässlich, dass die Kita der Zukunft, die sich als Ziel die Bildung, Betreuung, Erziehung und Entwicklung der Kinder gesetzt hat, das Kind wieder in den Mittelpunkt stellen muss. Und zwar das Kind, wie es in der Gegenwart ist und nicht das Kind, wie es nach der Förderung in Zukunft sein soll.

In der historischen Perspektive war Kindheit eine Phase, die es zu überwinden galt, um ein tüchtiger Miternährer der Familie zu werden. Kinder waren die Altersvorsorge der Eltern. In den Siebziger bis Neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts war Kindheit – zumindest in Deutschland – durch das Sein in der Gegenwart geprägt. Nach dem „Pisa-Schock“ hat eine Entwicklung eingesetzt, die kindliche Entwicklungsprozesse wieder sehr stark an der Zukunft ausrichtet (Kelle, 2009).

Diese Annahme spiegelt sich in der Vision 2 wieder: Mein Kind wird *heute* in Mathe und Naturwissenschaften gefördert, damit es *später* mal Ingenieur wird. Diese Ausrichtung auf die Zukunft, verbunden mit einem ausgeprägten Erfolgsdruck, lähmt nicht nur die Kinder selbst, sondern auch die Erzieherinnen in ihrer täglichen Arbeit. Eltern spüren diesen Druck eben-

falls und geben ihn an die Einrichtungen weiter. Die Erzieherinnen konnten in den Gruppendiskussionen berichten, wie die Erwartungen der Eltern stark gestiegen sind. Neben der selbstorganisierten Förderung des Kindes, sollen auch Kita (und Schule) dafür Sorge tragen, dass dem Kind keine Chance entgeht. Dies ist die eine Entwicklung.

Die andere Entwicklung zeichnet den umgekehrten Weg: Viele Kinder sind von Bildungs- und Entwicklungsprozessen ausgeschlossen, wenn sie in Familien aufwachsen, die sich die explizite Förderung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen nicht leisten können oder aufgrund eigener Problemlagen keine Ressourcen zur Verfügung haben, ihre Kinder zu unterstützen. Im Bildungsbericht 2010 der Konferenz der Kultusminister und dem Ministerium für Forschung und Bildung wird zwischen drei Risikolagen unterschieden:

- das soziale Risiko – die Eltern sind nicht in das Erwerbsleben integriert,
- das finanzielle Risiko – die Eltern haben ein geringes Einkommen,
- das Risiko der Bildungsferne – die Eltern verfügen über eine geringe Ausbildung.

Die Diskrepanz zwischen Familien, die diesen Risiken nicht ausgesetzt sind und denen die davon betroffen sind, wird sich nach Ansicht der Erzieherinnen und Kitaleiterinnen noch verstärken – und damit zeichnet sich eine Entwicklung ab, die den Zusammenhang von Elternhaus und Bildungserfolg in Zukunft weiter verfestigt. Für die Kita der Zukunft (und auch für die Kita der Gegenwart) bedeutet dies nach Ansicht der Praktikerinnen, dass verschiedene Entwicklungslinien entschärft und im Sinne des Kindeswohls verändert werden müssen.

Erstens muss der Leistungsdruck, der auf den Kindern lastet, reduziert werden. Die Durchführung von einzelnen, spezifischen Bildungsprogrammen muss zugunsten eines ganzheitlichen Bildungsangebotes reduziert werden. Das heißt: Die Erzieherinnen müssen mit fundiertem Fachwissen in die Lage versetzt werden, ihre Angebote didaktisch aufzubauen und Verknüpfungen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen herzustellen. Die Diskrepanz zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft kann durch die Kita nur aufgefangen werden, wenn entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden: Kitaplätze für Kinder bereits ab dem ersten Lebensjahr, hochqualifiziertes Fachpersonal, ein verbesserter Personalschlüssel und vergütete Vor- und Nachbereitungszeit sowie verbindliche Weiterbildungen mit zeitlichen Ressourcen für Reflektion und Transfer.

Zweitens benötigen die Erzieherinnen Ressourcen, um die Beziehung als Grundlage für alle Bildungsprozesse zu ermöglichen. Das heißt auch hier, der Personalschlüssel muss zu Gunsten der Kinder verbessert werden! Darüber hinaus sind Reflektionsfähigkeit sowie soziale und emotionale Kompetenzen des pädagogischen Personals die Grundvoraussetzung für Bindung und Beziehung (vgl. hierzu auch Studie 2).

1.3.3 Wie werden die Kinder sein, die in unserer Welt leben? Welche Bedürfnisse haben diese Kinder?

In den vorangegangenen Kapiteln wurde über die allgemeinen Entwicklungen in Deutschland sowie über die Kita 2020 diskutiert. Es wurde deutlich, dass nach Ansicht der Praktikerinnen das Kind wieder in den Mittelpunkt der Bemühungen gestellt werden muss. Im Folgenden wird dargelegt, wie die Erzieherinnen und Kitaleiterinnen sich die Kinder der Zukunft vorstellen und welche Bedürfnisse diese wohl haben werden.

Als Ergebnis der Visionsarbeit in den Gruppen A bis D zeichnet sich ein Bild von den zukünftigen Kindern ab, die möglicherweise durch Umzüge und Flexibilität des Lebens weniger heimatverbunden und verwurzelt sind, aber gegebenenfalls selbständiger. Es wird erwartet, dass die Zahl der Einzelkinder zunimmt, dass es mehr unausgeglichene Kinder gibt und diese, wie eine Erzieherin sich plakativ ausdrückte, „Prinzen und Kevins“ sein könnten. Darin kommt die bereits oben erläuterte Diskrepanz zwischen umfassend geförderten, verwöhnten bzw. im Wohlstand verwahrlosten Kindern und eher vernachlässigten, bildungsfernen Kindern zum Ausdruck. Die Erzieherinnen erwarten tolle, neugierige Kinder, Kinder aus verschiedenen Kulturen, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit großem Förderbedarf. Darüber hinaus wurden fettleibige Kinder sowie medienver- oder gewöhnte Kinder von den Erzieherinnen antizipiert. Ein weiteres Thema war erneut Leistung: Es wurden leistungsstarke Kinder thematisiert, Kinder, die einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt sind, aber auch Kinder, die dem steigenden gesellschaftlichem Druck nicht gewachsen sind.

Es wird nach Ansicht der Erzieherinnen ebenso viele Typen von Kindern geben wie heute, jedoch nehmen sie an, dass sich bestimmte Entwicklungen verschärfen. Zu diesen Entwicklungen zählen unter anderem

- 1) eine Zunahme an übergewichtigen Kindern und damit die Forderung, Gesundheits-erziehung bereits im frühen Kindesalter zu einem festen Bestandteil der Bildungsarbeit zu machen (vgl. BMFSFJ, 2010).
- 2) eine Zunahme an Kindern, die psychologisch, physiotherapeutisch, logopädisch oder heilpädagogisch betreut werden müssen. Daraus resultiert der Wunsch nach multidisziplinären Teams und einer stärkeren Vernetzung der Kita mit Fachpersonen, wie bereits im Konzept der Familienzentren angelegt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2010).

Es schließt sich nun die Frage an: Welche Bedürfnisse haben die Kinder der Zukunft? In der Diskussion kam die Frage auf, ob sich die Bedürfnisse des Menschen und der Kinder grundsätzlich verändern oder ob es sich nicht um stabile Gegebenheiten handelt. Hierbei muss zwischen Grundbedürfnissen und Ansprüchen unterschieden werden. Die Grundbedürfnisse wie sie von Maslow⁴ beschrieben wurden, sind gleich bleibend bei den Kindern heute wie in Zukunft. Jedoch die Ansprüche, die an Kinder herangetragen werden und dann möglicher-

⁴ Der US-amerikanische Psychologe Abraham Maslow (1977) hat die Bedürfnispyramide entwickelt. Die Bedürfnisse des Menschen werden in fünf Stufen abgebildet und bauen aufeinander auf. Die unterste Stufe bilden die Grundbedürfnisse, wie Essen, Trinken, Atmen, Schlafen und Kleidung. Darauf baut die zweite Stufe auf, die das Sicherheitsbedürfnis abbildet: Bedürfnis nach Schutz, Wohnung, Gesundheit und das Bedürfnis nach Recht und Ordnung. Die dritte Stufe beinhaltet die sozialen Bedürfnisse, wie Freundschaft, Liebe, Gruppenzugehörigkeit, Kommunikation. Die ICH-Bedürfnisse sind auf der vierten Stufe abgebildet: Zu den ICH Bedürfnissen gehören das Bedürfnis nach Anerkennung durch Andere, das Bedürfnis nach Leistung und Zustimmung. Die letzte Stufe der Bedürfnispyramide bilden die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung: Bedürfnis nach Autonomie und Kreativität.

weise zu vermeintlich eigenen Bedürfnissen werden, sind Veränderungsprozessen unterworfen.

Beeindruckend konnte in der World Vision Studie Kinder in Deutschland (2010) in Interviews mit Kindern zwischen sechs und zehn Jahren gezeigt werden, dass Kinder sowohl für sich als auch für andere Kinder die Erfüllung der in der Maslowschen Pyramide beschriebenen Bedürfnisse als Voraussetzung annehmen, um glücklich zu sein. Die Kinder benannten (oder malten) die folgenden Dinge, die ein Kind braucht:

- Mama und Papa, die Zeit haben
- Freunde,
- etwas zu Essen und zu Trinken,
- ein Dach über dem Kopf und ein Bett,
- Kleidung,
- eine Toilette und eine Zahnbürste,
- eine Schule und etwas zum Spielen.

Die Kinder sind sich bereits in jungen Jahren darüber bewusst, dass es nicht die Playstation ist, die sie brauchen, um zufrieden zu sein. Damit wird deutlich: Vieles, von dem, das wir als Erwachsene annehmen, das ein Kind es bräuchte, um glücklich zu sein, ist ein Ausweis der gesellschaftlichen Ansprüche. Auch Siggelkow und Büscher (2009) berichten aus ihrer Arbeit in der Arche in Berlin, dass der größte Wunsch gerade von Kindern aus armen Verhältnissen ist, dass es den Eltern gut geht und sie Zeit für und mit dem Kind haben. Besitztümer sind zweit- oder dritrangig.

Für die befragten Erzieherinnen war eindeutig, dass Kinder heute und in Zukunft in erster Linie ein Bedürfnis nach Geborgenheit, Nähe, vertrauensvollen Bindungen, Liebe, Zuwendung, emotionaler Sicherheit und Stabilität sowie der Verlässlichkeit in der Einrichtung haben. Kinder haben ihrer Ansicht nach ein Bedürfnis nach Raum für Beziehungsgestaltung als Grundlage für Entwicklung. Das Bedürfnis nach Struktur und Grenzen, das Bedürfnis nach Vorbildern und nach intensiver individueller Betreuung wurde ebenso formuliert, wie das Bedürfnis nach Spiel und eigenen Erfahrungen, aber auch das Bedürfnis nach Entspannungsangeboten, um dem Druck zu entkommen. Körperliche Bedürfnisse nach Natur und Bewegung wurden auch genannt.

Die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Lernerfolg

Ein Kind hat von Geburt an ein Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit und nach Stabilität, die allein in sicheren Bindungsbeziehungen entstehen. Bindungsbeziehungen sind besondere enge emotionale und soziale Beziehungen, die im wechselseitigen Zusammenspiel zwischen dem Kind und dessen primären Bindungspersonen wachsen. Die Bindungspersonen sind die sichere Basis des Kindes. Gewöhnlich sind die primären Bindungspersonen des Kindes dessen Eltern. Das Kind ist in sicheren Bindungsbeziehungen wie mit einem unsichtbaren Band mit seinen primären Bindungspersonen verbunden (vgl. Viernickel, 2008). Der Besuch einer Tageseinrichtung von Kindern unter drei Jahren nimmt keinen Einfluss auf die Qualität der primären Bindungsbeziehungen des Kindes. Nach Ainsworth ist stattdessen die Feinfühligkeit und die Sensitivität der Bindungspersonen für die Qualität der Bindungssicherheit von entscheidender Bedeutung (vgl. Rauh, 2008). Bowlby als Begründer der Bindungstheorie weist auf den engen Zusammenhang zwischen dem Bedürfnis des Kindes nach Bindungssi-

cherheit und dessen komplementärem Bedürfnis nach Autonomie und Exploration hin. Denn Bindungssicherheit ist Basis für Autonomie und Exploration. Ein Kind ist demnach auf sichere Bindungsbeziehungen zu primären oder anderen konstanten Bindungspersonen als Basis von Autonomie und Exploration und damit als Basis von Bildung angewiesen. Bindung ist in Folge dessen die wesentliche Bildungsaufgabe des Kindes in den ersten Lebensjahren (vgl. Viernickel, 2008; BMFSFJ, 2009). Ein sicher gebundenes Kind kann seine Energien in die Weltentdeckung investieren und benötigt seine Kraft nicht, um permanent die zwischenmenschlichen Beziehungen abzusichern (vgl. Ingenfeld, 2010).

„Sicherheit ist dabei auch an verlässliche Orte und Zeiten gebunden. Kinder brauchen insbesondere in der frühen Kindheit Kontinuität und Rituale. Immer wiederkehrende zeitliche Muster geben Halt und Orientierung... Sicherheit gibt Mut, stärkt die Widerstandskraft und die Selbstwirksamkeit.“ (Paulus, 2010, S. 19).

Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl fördern die Lernentwicklung des Kindes (vgl. Brazelton & Greenspan, 2002). Sie können nur entstehen, wenn die Grundbedürfnisse der Kinder erfüllt werden. Dazu zählen das Bedürfnis ...

- ... nach beständigen und liebevollen Beziehungen,
- ... nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation,
- ... nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind,
- ... nach entwicklungsgerechten Erfahrungen,
- ... nach Grenzen und Struktur,
- ... nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität.

In der aktuellen Shell-Jugendstudie (Albert et al., 2010) wurde das Zusammenspiel von stabilen Beziehungen, Selbstwertentwicklung und Lernerfolg aufgezeigt. Eine respektvolle, liebevolle, stabile Beziehung zu den Eltern unterstützt die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Und das Selbstwertgefühl geht einher mit einer zuversichtlichen Einstellung und Selbstwirksamkeit: Was im Leben auch passiert, ich werde es meistern können. Diese positiven psychosozialen Ausstattungsmerkmale unterstützen den schulischen Erfolg, wenn die Zukunftsaussichten optimistisch betrachtet werden und somit motivierend und nicht demotivierend wirken.

Die Erzieherinnen können im Alltag mit den Kindern die Entwicklung des Selbstwertgefühls unterstützen, in dem eine wertschätzende Atmosphäre im Vordergrund steht. Es ist eine Herausforderung für die Kita 2020, Familien darin zu unterstützen, ihren Kindern ein zuversichtliches Weltbild zu vermitteln.

Kinder brauchen auch in Zukunft eine anregungsreiche, zum Handeln herausfordernde Umgebung. Das soziale Umfeld, Kinder und Erwachsene helfen dem einzelnen Kind dabei, sich die Umwelt ko-konstruktivistisch zu erarbeiten. Kinder lernen eigenständig, sie brauchen dazu keine festgelegten Lehrpläne, sondern die Möglichkeit in ihrem Tempo zu lernen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2006). Das Gehirn eines Menschen beginnt sich schon in der dritten Woche nach der Zeugung zu formieren, als oberste Schicht der ein Millimeter großen Keimscheibe, ohne Anleitung oder Bausatz. Auch im weiteren Verlauf der Entwicklung bildet das Gehirn selbständig Strukturen aus, ist dabei allerdings auf Impulse der Umwelt angewiesen (vgl. Madeya, 2010). Positiv wirkt sich dabei eine *fehlerfreundliche und angstfreie* Umgebung aus, für deren Herstellung auch die Reduktion von Stress in den Einrichtungen hilfreich ist.

Professionelles pädagogisches Fachpersonal ist gefordert, eine eine Umgebung für das Kind zu gestalten, die Neugier fördert. Demnach benötigt das Personal eine Ausbildung, in der die Kompetenz vermittelt wird, die komplexen Vorgänge der kindlichen Entwicklung zu verstehen und entsprechend dieses Wissens pädagogische Angebote für Kinder in der Praxis gestalten zu können.

1.3.4 Wie muss die Kita 2020 aussehen, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden?

Wenn wir also festhalten können, dass nach wie vor das Bedürfnis nach Beziehung Grundlage für das pädagogische Handeln sein muss, um einerseits Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und um andererseits einen Gegenpol zu einer komplexer, schnelllebigen und diskontinuierlichen Umwelt zu bilden, wie muss die Kita 2020 dann aussehen?

Die Erzieherinnen formulieren folgende Anforderungen, die die Kita 2020 erfüllen muss, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden:

- Mehr individuelle Begleitung der Kinder in einer individuelle Bildungsstätte,
- Häusliche Umgebung mit wohnlicher Atmosphäre und Räumlichkeiten, die den Kindern auch bei langen Betreuungszeiten Rückzugsmöglichkeiten bieten,
- Bedarfsorientierte Öffnungszeiten,
- Intensive Elternarbeit bei gleichzeitig höherer Verantwortung für „ursprünglich“ elterliche Pflichten,
- Vielfältige Sportmöglichkeiten und Freizeitangebote,
- Vielfalt kennenlernen, Kontakt zu und Erfahrungen mit anderen Kulturen ermöglichen, Kulturwissen vermitteln,
- Hirnphysiologisch begründet: eine Ausstattung mit Aufforderungscharakter, Fachräume, Themenräume, Funktionsräume für spezielle Förderung und gleichzeitig Freiräume, draußen und drinnen,
- Sehr gut ausgebildete Fachkräfte mit verschiedenen Spezialisierungen,
- Ausreichend Personal, um Beziehung und Kontinuität in der Betreuung zu gewährleisten.

Die Kita als zweite Familie

Van Dieken, langjährige Fachberaterin für Kitas in Hamburg, wies 2008 darauf hin, dass für das Gelingen des Kita-Ausbaus eine fundierte inhaltliche Vorbereitung der Teams in der Kita-Praxis und eine Reflexion der organisatorischen Rahmenbedingungen erforderlich ist. und erschwerend hinzukommt, dass sich die betroffenen Erzieherinnen in ihrem Arbeitsfeld oft allein gelassen fühlen. *Klar ist: Die Kleinen laufen nicht einfach mit. Kinder unter drei Jahren haben ganz spezifische Bedürfnisse, denen man gerecht werden muss und will.*“ (Van Dieken, 2009, S. 86). Folgt man dieser Informationslinie, stößt man auf die Erkenntnis, dass wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen »Fachkraft-Kind-Relation« ein Schlüssel für reformpädagogische Aspekte von Qualität und Professionalisierung der Kita der Zukunft sind.

Bildung und Bindung stehen in einem engen Zusammenhang zueinander; dies gilt für alle Menschen, insbesondere jedoch für die Kinder unter drei Jahren. Auch ältere Kinder, Jugendliche und/oder Erwachsene lernen besser in Situationen, in denen sie sich wohl fühlen, in denen sie Anerkennung und Wertschätzung erfahren und in denen sie sich „notfalls“ von anderen Unterstützung und Hilfe holen können. Kaum denkbar sind Entwicklung und Lernen bei Kindern im Alter zwischen einem Tag und drei Jahren ohne eine zuverlässige Beziehung zu einer Bezugsperson. Die Feinfühligkeit von Bezugspersonen entscheidet über Bindungsqualitäten und stellt weiterführende Weichen. Das innere Arbeitsmodell für Bindungsbeziehungen ist ein Muster, an dem sich die Gestaltung zukünftiger Beziehungen orientiert (vgl. Fremmer-Bombik 1999; Brisch 2000). Eindrücklich belegen Ergebnisse aus der Bindungsforschung, dass junge Kinder aufhören, die Umwelt zu erkunden, wenn sie sich unsicher fühlen oder sie etwas ängstigt (vgl. Ainsworth, 2003).

Gestützt auf die Erkenntnisse der Bindungsforschung lässt sich für die Krippen- und Kita-Pädagogik ableiten, dass eine Bindung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind Voraussetzung für pädagogische Qualität ist.

Eine Vision für Kindertageseinrichtungen 2020 wäre die, dass die institutionelle Betreuung eher die Gestalt einer zweiten Familie für das Kind hat, insbesondere für Kinder im Alter bis drei Jahren. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewinnt zunehmend an Bedeutung für Eltern von Kindern unter drei Jahren. Dies begründet die Tendenz zu längerer Betreuungszeiten. Allein in Niedersachsen hat sich die Zahl der Kinder unter drei Jahren, die mehr als sieben Stunden am Tag betreut werden, von 2007 bis 2009 um 74 Prozent erhöht (vgl. Bock-Famulla & Große-Wöhrmann, 2010). In den nächsten zehn Jahren wird der Bedarf an Ganztagsbetreuung für Kinder unter drei Jahren wachsen. Eine wachsende Anzahl an Kindern unter drei Jahren wird eine hohe Stundenzahl in der Woche in Tageseinrichtungen verbringen. Die Ausdehnung und die Flexibilisierung der Betreuungszeiten in Kindertageseinrichtungen ist in Folge dessen eine Notwendigkeit, um eine Erleichterung in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu schaffen. Die Betrachtung der Familie als System und des Kindes als Subjekt in diesem System ist indes von wachsender Bedeutung (vgl. ebd.). Die Bedürfnisse der Familien und insbesondere die der Kinder unter drei Jahren müssen in der Gestaltung der Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen im Zentrum der Betrachtung stehen. Denn die Forderungen und die Interessen des Erwerbssystems können nicht - im Gegensatz zu den Bedürfnissen der Familien und Kinder - Berücksichtigung finden: *„Nicht alles, was ‚machbar‘ ist, ist auch gut für die Familie und das Kind. Je jünger das Kind ist, umso mehr spielen stabile Rahmenbedingungen, beständige Bezugspersonen und Verlässlichkeit im Lebensrhythmus für ein harmonisches Aufwachsen von Kindern eine wesentliche Rolle“* (BAGLJÄ, 2008, S. 2).

Die Familie ist gegenwärtig durch eine Pluralisierung und eine Individualisierung der Lebensformen gekennzeichnet (vgl. von Balluseck, 2008). Die Bewältigung von Transitionsprozessen ist eine komplexe Herausforderung für die Familie als System und für das Kind als Individuum (vgl. Griebel & Niesel, 2004). In der Bewältigung eines Transitionsprozesses in der Familie können sichere, bindungsähnliche Beziehungen des Kindes zur pädagogischen Fachkraft eine Chance im Sinne von Resilienz im System der Kindertageseinrichtungen sein. Denn sichere Beziehungen zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft können

selbst unsichere, instabile Bindungserfahrungen in den primären Bindungsbeziehungen ausgleichen und kompensieren (vgl. Viernickel, 2008).

Vor dem Hintergrund der veränderten Lebenslagen der Familien und der Lebensbedingungen des Kindes muss in Folge dessen insbesondere die Bedeutung von Beziehungen und Bindung in den nächsten Jahren eine zunehmende Berücksichtigung finden. Auch in der Debatte um Bildung von Geburt an, sind Beziehungen und Bindung von fundamentaler Bedeutung: „*Bildungsprozesse sind – und dies umso mehr, je jünger die Kinder sind – mit Bindung, mit persönlichen Beziehungen assoziiert*“ (von Balluseck, 2008, S. 22).

Sichere Arbeitsbedingungen für die pädagogischen Fachkräfte sind Voraussetzung für das Schaffen von Beziehungsqualität. Denn Verunsicherungen wie zum Beispiel durch Fluktuation von pädagogischen Fachkräften erschweren den Aufbau von Sicherheit und Verlässlichkeit in den Bindungsbeziehungen in Kindertageseinrichtungen (vgl. Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2009).

Was bedeutet also das skizzierte Bild der Kita 2020 für das pädagogische Fachpersonal?

1.3.5 Welches Profil hat das pädagogische Personal der Kita 2020?

Die befragten Erzieherinnen haben ein multiprofessionelles Team für die Kita der Zukunft entworfen: Akademiker/innen in Leitungsposition sowie mehr männliche Pädagogen werden gewünscht, ebenso Mitarbeiter aus verschiedenen Kulturen. Da eine Erzieherin nicht alle Bereiche abdecken kann, müssen Expertinnen, Fachfrauen oder Spezialisten ins Team einbezogen werden: Sprachförderkräfte, Logopäd/innen, Motopäd/innen, Psycholog/innen, Ergotherapeut/innen, Ernährungsberater/innen sowie ein Stab an psychologischen Beratungspersonen. Die Herausforderung wird sein, die Gradwanderung zwischen Elternersatz und professioneller „Bildungsfachkraft“ zu bewältigen und gleichzeitig eine liebevolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Eine pädagogische Fachkraft der Kita 2020 bringt nach Meinung der Erzieherinnen folgendes in den Beruf mit ein: aktuelles Fachwissen, Empathie, eine positive Einstellung sowie Freude an der Tätigkeit, Neugierde für neue Themen und Konzepte, Innovationspotenzial, Selbstbewusstsein, das Interesse an der persönlicher Weiterentwicklung und einen wertschätzenden Umgang mit Menschen. Die Erzieherin 2020 vertraut auf die eigene Professionalität.

Es zeigt sich in den Ausführungen der Erzieherinnen, dass die Anforderungen sehr hoch sind – nicht nur in Bezug auf die personalen Merkmale, sondern auch in Hinblick auf die Fachkompetenz. Der Wunsch nach einem multiprofessionellen Team könnte auch ein Hinweis auf die zunehmende Überforderung der Erzieherinnen sein und das Gefühl haben, nicht mehr allen Anforderungen alleine gewachsen zu sein.

Neben entwicklungspsychologischen Kenntnissen, z.B. über eine *biologische Grundausstattung von Kleinstkindern*, ist es auch die Haltung, sowie die Werte- und Normenstruktur von Erzieherinnen, die eine ausschlaggebende Rolle im Zusammenhang mit Qualitätsaspekten spielen. Nicht zuletzt geht es beim pädagogischen Handeln „[...] um ein Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen, Vorgaben und Freiheiten, Selbstbestimmung und Fremdorientierung.“ (Krenz, 2007, S. 45) Krenz weist darauf hin, dass pädagogisches Handeln von Erzieherinnen im Spannungsfeld vielfältiger, oft widersprüchlicher Erwartungen geschieht, welche von der Allgemeinheit, von Trägern, von Eltern und nicht zuletzt von Kindern an sie herangetragen werden (ebd.).

Führt man die verschiedenen Erkenntnisstränge zusammen, zeichnet sich ab, dass sich die Qualität des pädagogischen Personals aus zwei Komponenten zusammensetzt. Zum einen benötigt jede einzelne Erzieherin eine persönliche Eignung zum Erzieherinnenberuf (vgl. Krenz, 2007). Zum anderen benötigen pädagogische Fachkräfte Fachwissen, das sie in Alltagssituationen anwenden können.

Welche Qualifikationen brauchen die pädagogischen Fachkräfte?

Die Qualifikation ist ein wichtiges strukturelles Merkmal, das Auswirkungen auf die Prozessqualität hat. Je besser die Fachkräfte qualifiziert sind, desto besser gelingt es ihnen, die pädagogischen Anforderungen zu bewältigen. Das heißt: Die Qualifizierung muss weiter vorangetrieben werden. Damit gehen Forderungen nach der Verbesserung des Tarifgefüges und der tariflichen Anpassung einher. In diesem Kontext wird im Folgenden das aktuelle Qualitätsprofil von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen mit Blick auf die Qualifikationsprofile und die Weiterbildungsaktivitäten dieser Berufsgruppe beleuchtet.

Bildung ist in einer Wissensgesellschaft der einzige Rohstoff. Zur Bildungsbiografie von frühpädagogischen Fachkräften wird seit jeher *lebenslanges Lernen* vorausgesetzt. Es gehört zu ihren beruflichen Aufgaben, Bildungsprozesse von Kindern zu unterstützen; sich selbst neues Wissen anzueignen und dieses weiter zu vermitteln. Der Begriff »*Profession*« ist dabei an berufsspezifische Werte, Normen und Standards gebunden. Professionalisierung enthält somit immer auch eine Bewertung, wenn auch die Ziele und Umsetzungen höchst unterschiedlich sein können (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2008). Laut von Balluseck kann Professionalisierung als Projekt begriffen werden, „[...] *in dem gutes, sehr gutes und hervorragendes pädagogisches Arbeiten mit Kindern ermöglicht, begleitet, erforscht wird.*“ (Balluseck, 2008, S. 25). Demzufolge sind Erzieherinnen Mitglieder der Wissensgesellschaft.

Die bisherige Entwicklung lässt erwarten, dass in der *Kita 2020* vermehrt akademisierte Frühpädagoginnen Tätigkeitsfelder finden werden. Hier entwickelt sich die grundsätzliche Frage, wie attraktiv das Berufsfeld »Erzieherin« für diejenigen sein wird, die man künftig als »Kindheitspädagoginnen« gewinnen möchte und warum man für die Bildung eines Grundschulkindes ein Hochschulstudium braucht, für die eines fünfjährigen Kindes aber nicht?

Wenn man der Erkenntnislinie folgt, dass in den ersten Lebensjahren die Basis für alle späteren Bildungsprozesse gelegt wird, zeichnet sich ab, dass Erzieherinnen in der Zukunft fundierte Kenntnisse in Entwicklungspsychologie, Beobachtung sowie vertiefte Sach- und Fachkenntnisse benötigen. Spätestens an diesem Punkt schließt sich die konsequente Schlussfolgerung an, dass mit einer Qualifizierung auf hochschulischem Niveau auch das *Erzieherinnen*gehalt angeglichen werden muss (Wehrmann, 2004). Die Situation der Beschäftigten, insbesondere die Notwendigkeit höherer Ausbildungsstandards sollten bis 2020 zu verbesserten Arbeitsbedingungen geführt haben. Die Realisierung von Ausbildungsmodalitäten der pädagogischen Fachkräfte steckt noch in den Kinderschuhen. Insbesondere die Anhebung der Gehälter wird einen Kernpunkt der zukünftigen Diskussionen bilden. Die fähigen jungen Menschen, die in der Zukunft für den Beruf der Erzieherin begeistert werden sollen, werden sich entscheiden müssen, ob sie als Erzieherin unter schlechten Arbeitsbedingungen mit einem mageren Einkommen ihr Dasein fristen wollen oder ob sie im medizinischen Sektor oder als Ingenieurin, Managerin das Fünffache verdienen wollen und obendrein berufliche Entwicklungschancen haben. Mit Gehältern auf dem derzeitigen Niveau werden die Initiativen „Die Besten für die Kleinsten“ bzw. „Männer in Kitas“ keine Zukunftsaussichten haben.

Spätestens seit Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studie (2001) ist die Bedeutung der frühkindlichen Bildung stärker ins öffentliche Interesse gerückt und die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern steht zur Diskussion. In diesem Zusammenhang wird ein Fokus insbesondere auf die anspruchsvolle Arbeit in Kindertageseinrichtungen gelegt

und in der Argumentation eine Ausbildung auf Hochschulniveau von einigen Experten sowie auch eine Gleichstellung von Erzieherinnen mit Grundschullehrerinnen angestrebt (vgl. GEW⁵, KiTa-Studie, 2007). Um die Bereitschaft aufzubringen, sich weiterzuqualifizieren und ihrer Handlungskompetenzen zu erweitern, wie auch für die tägliche Umsetzung ihrer komplexen professionellen Kita-Arbeit, braucht die Erzieherin das Gefühl gesellschaftlicher Wertschätzung. *„Dieses drückt sich aus in Arbeitsbedingungen, Autonomie, Arbeitsbelastung und Bezahlung“* (Ballusek, 2008, S. 20.).

Der gestiegene Leistungsdruck liegt auf den Schultern des Fachpersonals (vgl. Klein, 2010, S. 45). Die Individualität und Veränderung der Lebensbedingungen bringen eine höhere Heterogenität in der Zusammensetzung von Kindergruppen mit sich. Die Betreuung von unter Dreijährigen und die Einbindung betriebswirtschaftlicher Aspekte, stellen zudem Anforderungen dar, die pädagogische Fachkräfte in Zukunft leisten sollen. Diese neuen Anforderungen verlangen eine Erweiterung des Qualifikationsprofils von Fachkräften (vgl. von Balluseck et.al., 2003, S. 320ff.). Nach von Balluseck (2008, S. 16) lassen sich grundlegende Erwartungen an die Erzieherin wie folgt zusammenfassen: Pädagogische Arbeit mit dem Kind, Kenntnisse zu frühkindlichen Bildungsprozessen, Zusammenarbeit mit Eltern in Erziehungspartnerschaften, betriebswirtschaftliche Kenntnisse, kommunikative Fähigkeiten sowie Beobachtungskompetenzen. Dies stellt sicherlich nur einen Ausschnitt dar. Hocke (2003, S. 292f.) bemängelt jedoch, dass grundlegende Kenntnisse aus Entwicklungspsychologie und aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung über frühkindliche Entwicklungsprozesse bislang zu wenig Platz in der Ausbildung von Erzieherinnen gefunden haben. Mal ganz abgesehen vom administrativen Aufgabenfeld. Die erste internationale Vergleichsstudie zur Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen weist hohe Qualitätsunterschiede auf (vgl. UNICEF, 2008). Deutschland zeigt im internationalen Vergleich zwar Bemühungen den Status von Fachpersonal im frühpädagogischen Bereich zu steigern, eine Politik, die sich für einheitliche Qualitätsstandards einsetzt und diese umfassend beschreibt, ist jedoch noch nicht zu erkennen. Wie das Bostelmann und Bell bereits feststellten, leisten Erzieherinnen einen maßgeblichen Anteil an den frühen Bildungsprozessen von Kindern (Bostelmann & Bell, 2010, S. 210ff.). *„Eine Erzieherin, die als Entwicklungsbegleiterin Kinder und deren Familien unterstützen möchte, (...) braucht [neben den bereits erwähnten Kompetenzen,] ein gesundes Selbstvertrauen, eine positive Grundeinstellung, vielfältige Kompetenzen, eigene Sicherheit, Gestaltungsspielräume, ein stabiles Team und selbst einen förderlichen Rahmen für ihre Entwicklung“* (Beger, 2009, S. 8).

Was bedeutet das für die Ausbildung von Erzieherinnen?

Von unterschiedlichen Gremien werden Professionsstandards für Erzieherinnen formuliert – auch wir haben im Rahmen des Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im frühpädagogischen Praxis- und Ausbildungsfeld“ unser Verständnis von professionellem Handeln formuliert. Eine gekürzte Version stellen wir unseren Ausführungen zur Bedeutung der psychischen Gesundheit und zur Frage nach der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte voran.

Unter professionellem Handeln verstehen wir zuallererst die Abwesenheit von Zufälligkeit. Die Handlungen, die eine Erzieherin in ihrem professionellen Kontext versieht, seien sie mit

⁵ GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Kindern, Eltern oder Kolleginnen, Trägern, Vertretern der Jugendhilfe oder anderen, haben von bewussten Entscheidungen geprägt zu sein. Diese wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit ermöglicht den Erzieherinnen bestenfalls, unerwartete Situationen analysieren und bewältigen zu können (Souveränität), über das einfache Wissen hinaus Strukturen und Prozesse zu verstehen (Befähigung) und ein durch Wissen begründetes Selbstvertrauen (Professionelle Haltung). Mit Hilfe dieser Trias sollten Erzieherinnen in der Lage sein, ihren beruflichen Anforderungen gerecht zu werden (Pasternack, 2009).

Die Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie in die Praxis zu übertragen ist dabei integraler Bestandteil der wissenschaftlich basierten Urteilsfähigkeit. Erzieherinnen sollten dabei grundsätzlich in der Lage sein, wissenschaftliche Arbeiten lesen, verstehen und einschätzen zu können. Dabei sollten sie wissenschaftliche von pseudowissenschaftlichen Aufsätzen unterscheiden können.

Eine professionelle Arbeit im Kindergarten setzt voraus, dass Erzieherinnen über große Methodenkompetenz verfügen, so dass gerade über die individuelle Behandlung der Kinder und die individuelle Methodenauswahl eine Homogenisierung der kindlichen Bildungschancen (nicht Homogenisierung der Handlungen!) erreicht werden kann.

Die Bedeutung der persönlichen Eignung für den Erzieherinnenberuf ist mehrfach herausgestellt worden. Unser Professionsverständnis sieht weniger eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur als besonderes Eignungsmerkmal vor als vielmehr die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Biographie. Eine professionelle Erzieherin sollte verstehen, warum sie in bestimmten Situationen auf bestimmte Art und Weise reagiert. Sie sollte wissen, dass sie bei bestimmten Themen Schwierigkeiten hat, objektiv zu bleiben, sie sollte die Grenzen ihres eigenen Handelns kennen und sollte sich in diesen Situationen Hilfe holen. Professionelles Handeln bezieht immer auch das Wissen um die eigenen Grenzen und die Fähigkeit der Einforderung von Unterstützung mit ein.

Ein wichtiger Punkt des professionellen Handelns ist die Reflektionsarbeit. Erzieherinnen sollen grundsätzlich den Anspruch haben, ihr eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Waren die Handlungen adäquat? Aus welchen Gründen hat sich eine Situation in eine bestimmte Richtung entwickelt? War das Handeln bewusst oder intuitiv? Dies beinhaltet keineswegs sich auf Situationen zu beschränken, in denen man nicht Herr der Lage war. Im Gegenteil ist die Auseinandersetzung mit gelungenen Situationen oft fruchtbringender, da man in späteren Situationen wieder besser eine gelungene Situation nachahmen kann und einen Zuwachs an professioneller Kompetenz erfährt.

Ein Wandel von einem „emotional getragenen Berufsverständnis“ hin zu einem „professionellen Selbstbild“, das „fachliches Wissen und Können als unverzichtbaren Anteil integriert“ wird von Kahle bereits 1999 als vollzogen beschrieben. Pasternack (2008) weist darauf hin, dass es für diesen Wandel also keine Verankerung der Erzieherinnenausbildung an den Hochschulen bedurfte. Den größten Unterschied zwischen der Fachschulausbildung und einem Studium stellt wahrscheinlich die Befähigung dar, sich selber Wissen anzueignen, die vielleicht im Rahmen der Ausbildung noch nicht bestand und somit nicht gelehrt werden konnte. Diese Fähigkeit und ein forschender Habitus werden Hochschulabsolventen eher zugesprochen als Fachschulabsolventen. Oevermann (2005) beschreibt Professionalität mit einer Po-

larität von Routine und Krise. So können Professionelle auf Basis ihres routinierten Wissens – und gegebenenfalls darüber hinaus erworbenen Wissens – Krisen aktiv bewältigen und nicht nur schematische Lösungen anwenden, wobei sie auch in der Lage sein sollten, standardisierte Lösungen für häufige Probleme zu kennen und anzuwenden.

Entscheidend ist jedoch, dass jede Erzieherin, die den Anspruch des professionellen Handelns an sich stellt, die Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen will und muss. Aus dieser Verantwortungsübernahme leiten sich all die anderen Ansprüche (z.B. Reflektion, Biographiearbeit, Methodenkompetenz, etc.) ab. Eine Person, die selbst ihre Handlungen verantwortet, wird diese automatisch hinterfragen und einen Hunger nach Weiterbildung entwickeln oder sich Unterstützung suchen, wenn sie an eigene Grenzen stößt. Und so sollte diese Verantwortungsübernahme – das „Denken auf eigene Rechnung“ (Ebert, 2002) in jeder Ausbildung als Ziel definiert sein.

König und Pasternack (2008) kommen zu dem Ergebnis, dass die Anforderungen an die Erzieherinnen vorrangig in der Anwendung inhaltlichen Wissens bestehen, diese Anwendung jedoch in die professionelle Haltung eines durch Wissen begründeten Selbstvertrauens und einer aufgabenadäquaten Handlungskompetenz erfolgen soll. Die neuen Aufgaben des pädagogischen Fachpersonals, insbesondere die Betreuung von Kindern unter drei Jahren, aber auch andere Aufgaben, die z.B. dem wachsenden Bedarf nach Beratung der Eltern, dem besonderen Förderbedarf von Kindern mit Migrationshintergrund oder der konzeptionellen Weiterentwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren entspringen, sind in den bisherigen Ausbildungsgängen nicht ausreichend berücksichtigt.

Der gemeinsame Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ wurde von der JFMK 2010 ausdrücklich gebilligt. In ihm wird neben einer größeren Durchlässigkeit der Ausbildungswege ausdrücklich auf die Bedeutung der professionellen Haltung der pädagogischen Fachkräfte hingewiesen. Eine bis zu 50%ige Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kompetenzen auf eine Hochschulausbildung wird von der JFMK (2010) gebilligt. Auch zum Aufgabenprofil von pädagogischen Fachkräften äußert sich der gemeinsame Orientierungsrahmen. So soll die pädagogische Arbeit eher von integrativen Konzepten als von Segregation geprägt sein. Die Weiterentwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren mit vernetzten und integrierenden Angeboten für Familien sowie die kontinuierliche intensive Zusammenarbeit mit den Grundschulen bedeutet neben den dadurch entstehenden neuen Aufgaben für das pädagogische Fachpersonal eine vermehrte Öffnung der Kindertagesstätten und Veränderungen zu heute bekannten Modellen von Kinderbetreuung und Bildung.

Das von einer Arbeitsgruppe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) vorgelegte Qualifikationsprofil „**Frühpädagogik Fachschule/Fachakademie**“ greift die gestiegenen Erwartungen an die Kindertagesbetreuung auf, berücksichtigt die Erweiterung des Aufgabenspektrums einer Erzieherin und beschreibt ein berufsdidaktisch fundiertes Qualifikationsprofil für frühpädagogische Fachkräfte, die auf dem Niveau der Fachschule ausgebildet werden (DJI, 2011). In dem Qualifikationsprofil wird beschrieben, dass fast ein Drittel der fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin in der Praxis absolviert wird. Dieser Ausbildungsteil, der als Prozess der fachlichen und personalen Kompetenzentwicklung beschrieben wird, soll kontextbezogene, praktische Erfahrungen vermitteln und systematisier-

tes Lernen fördern. Die theoretische Ausbildung wird in drei Dimensionen unterschieden: In der ersten Dimension werden berufliche Handlungsfelder von Erzieherinnen in Kindertagesstätten aufgezeigt, die zweite Dimension beschreibt den Prozess des pädagogischen Handelns und die dritte Dimension beschreibt die professionelle Haltung der Erzieherinnen.

Im Vergleich dazu hat die Robert-Bosch-Stiftung bereits 2008 einen Orientierungsrahmen für die hochschulische Ausbildung von Frühpädagoginnen veröffentlicht. Der von der Bosch-Stiftung veröffentlichte **Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.** unterscheidet, ebenso wie das Qualifikationsprofil für frühpädagogische Fachkräfte, drei Dimensionen:

1. Prozess (Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Forschung und Recherche, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung, Evaluation)
2. Handlungsfelder (Netzwerke, Institution und Team, Eltern und Bezugspersonen, Kind und Welt, Kind in Beziehung zu sich und anderen)
3. Professionelle Haltung (entwickelt sich im Studium und in der späteren Berufstätigkeit).

Professionalisierung ist der Schlüssel zu einer höheren Qualität in der Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes in Tageseinrichtungen. In der Diskussion um Professionalisierung kann es allerdings nicht allein um die Beschreibung sich verändernder Anforderungen gehen. Denn die komplexen und unbestimmten Anforderungen im beruflichen Alltag erfordern in Zukunft zunehmend Schlüsselqualifikationen, wie die Beziehungskompetenz: *„Die Beziehungsfähigkeit von ErzieherInnen muss als Schlüsselqualifikation im Rahmen der Professionalität gefordert werden“* (Ahnert & Gappa, 2010, S. 117).

Der Orientierungsrahmen der Robert-Bosch Stiftung (2008) formuliert Qualifikationsziele, wie sie für eine professionelle Gestaltung einer Beziehung zu Kindern benötigt werden. Explizit hingewiesen wird auf die Verknüpfung von Beziehungsarbeit und Bildungsarbeit, die einander bedingen und ergänzen. Geprägt wird die Beziehungs- und Bildungsarbeit im Alltag von einem professionellen Habitus, der durch fortwährende Reflexion angestrebt wird. Kernpunkt der Qualifikationsziele ist demnach die selbstreflektierte, theoriegestützte Arbeit mit den Kindern. Die Absolventen sollen in der Lage sein, ihr im Studium erworbenes Wissen zu nutzen, um selbstreflexiv zu verstehen, wieso sie in einer Situation reagieren und wie sie reagieren. Beziehungen zu Kindern aktiv initiieren, gestalten und beenden können, Gruppenprozesse erkennen und steuern und über ein hohes Maß an Empathie verfügen, gehören zu den Schlüsselkompetenzen. Erzieherinnen sollen in der Lage sein, sich in die seelische Befindlichkeit eines Kindes hineinzusetzen und mit dem Kind so zu interagieren, dass das Kind sie versteht. Erzieherinnen müssen demnach sowohl ihre eigene Haltung in der Beziehungsgestaltung mit Kindern reflektieren als auch sich selbstkritisch mit eigenen Angeboten und Handlungsweisen auseinandersetzen können.

Diese Eigenschaften lassen sich durch theoretischen Unterricht schwer erwerben. Wichtig ist es daher, dass Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ein System der Teamsupervision möglichst mit externen Supervisoren etablieren, um über ihre eigenen Handlungen im Team berichten zu können, Gelegenheit zum fachlichen Austausch zu haben und Möglichkeiten der Selbstreflexion wahrzunehmen. Gegebenenfalls sollten Erzieherinnen auch Möglichkeiten der externen Einzelsupervision wahrnehmen, um sich mit Themen auseinanderzusetzen, die ihre Arbeit beeinflussen, die sie aber nicht im gesamten Team besprechen wollen. Die

Supervisionen sind als wichtiges Instrument der Selbstreflexion Teil der professionellen Tätigkeit und sollten daher während der Arbeitszeit stattfinden.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem internalisierten pädagogischen Handeln ist eine Notwendigkeit. Die Biografie der pädagogischen Fachkraft muss in der Auseinandersetzung Berücksichtigung finden, denn die Bildung der beruflichen Identität ist eng mit der persönlichen Identität verbunden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie kann die pädagogische Fachkraft die Beziehungskompetenz als Teil der Handlungskompetenz erweitern (vgl. Musiol, 2007). Handlungskompetenz bedeutet die Verinnerlichung eines fachlich-reflexiven pädagogischen Handelns und damit die Entwicklung eines pädagogischen Habitus als höchstmöglicher gemeinsamer Nenner in der beruflichen Identität. Das Fundament des pädagogischen Habitus ist eine professionelle Haltung. Denn eine professionelle Haltung bedeutet eine Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und Selbstreflexion (vgl. von Balluseck, 2008). Der Ausgangspunkt in der Ausbildung eines pädagogischen Habitus ist die „*Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit*“ (Wallnöfer, 2008, S. 66) der pädagogischen Fachkräfte. Eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ist Voraussetzung. Denn die Wahrnehmung steht in unmittelbarem Zusammenhang zum Handeln der pädagogischen Fachkraft. Eine sensibilisierte Wahrnehmung ist demnach Teil eines fachlich-reflexiven pädagogischen Handelns und in Folge dessen eines pädagogischen Habitus. *„Die Koppelung von Wahrnehmungssensibilität mit pädagogischer Reflexivität begründet eine Professionalität, die in der Lage ist, die individuellen Möglichkeiten der Kinder in den Bildungsprozess mit einzubeziehen“* (Schäfer, 2010; S. 44). Neben der Fach- und Methodenkompetenz müssen daher die Selbst- und Sozialkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte als Basiskompetenzen in dem Prozess der Professionalisierung Berücksichtigung finden (vgl. Krenz, 2007).

Dazu gehören:

- Soziale Kompetenz – auf andere Menschen zugehen und Bindung aufbauen können
- Flexibilität – auf sich verändernde Situationen und Gegebenheiten reagieren
- Experimentierfreude – auf die Situationen abgestimmte neue Ideen und Konzepte entwickeln
- Neugier – auf die Entwicklungsmöglichkeiten und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes und dessen Familien, mit den Kindern neugierig sein und selber mitlernen
- Ausdauer – in Fortbildung, in der Weiterentwicklung der Arbeit, in der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und in dem Bestreben nah am Kind, den Familien und deren Bedürfnissen zu sein
- Vernetztes Denken – ressourcenorientiertes Arbeiten, gutes Organisationsvermögen
- Durchsetzungsfähigkeit – z.B. in pädagogischen Belangen, die das aktuelle Bild vom Kind berücksichtigen
- Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft – im Umgang mit Kindern, Trägern, Kolleginnen, Eltern, Kooperationspartnern
- Problemlösungsfähigkeit – situationsabhängig, flexible Ansätze
- Verantwortungsbereitschaft – Kinder zu bilden, betreuen und zu erziehen
- Teamfähigkeit – um Bedürfnisse von Kindern und Kolleginnen gut auffangen zu können

„Für die Aufnahme in eine fröhpädagogische Ausbildung müssen die innere Haltung und das Menschenbild stimmen. Wer mit Kindern (und Jugendlichen) arbeiten will, braucht vor allem

eine hohe soziale Kompetenz, ein gutes Einfühlungsvermögen, genaue Kenntnisse der kindlichen Lebenswelt und eine differenzierte Wahrnehmung kindlicher Persönlichkeiten und Entwicklungsprozess sowie ihrer Probleme.“ (Wehrmann, 2008, S. 96.).

Eine Grundproblematik des Berufs der Erzieherin ist die landesspezifische und sehr unterschiedliche Ausbildung an den Fachschulen, deren Komplexität nun noch durch die über 80 verschiedenen Studiengangangebote in Deutschland potenziert wird. Die mehrjährige Ausbildung führt nicht immer zu einer Tätigkeit, die dem Abschluss angemessen ist, sondern im Gegenteil: Oft werden die Erzieherinnen als Zweit- oder Drittkraft unter Tarif bezahlt und erhalten befristete Teilzeitbeschäftigungen. Voraussetzungen, um die Attraktivität des Berufes langfristig zu steigern, sind dies nicht (Fuchs-Rechlin, 2010). Die Perspektiven verschiedener berufsbegleitender und grundständiger Studiengänge irritieren: „Studierte“ Erzieherinnen bzw. Kindheitspädagoginnen dürfen nicht in allen Bundesländern in Kindertagesstätten eingestellt werden, wengleich sie europaweit eingestellt werden könnten und neben der Professionalisierung auch die Akademisierung des Personals öffentlich eingefordert wird. In einigen Bundesländern dürfen sie nur als Zweit- oder Drittkraft in der Gruppe tätig sein, da sie ihr Studium mit einem Bachelor und nicht mit dem Titel „Staatlich anerkannte Erzieherin“ abgeschlossen haben. Staatlich anerkannte Erzieherinnen, die ein berufsbegleitendes Studium absolvieren, nehmen die finanziellen Einbußen durch Studiengebühren und unbezahlten Urlaub in Kauf, ohne die Perspektive eines höheren Gehaltes nach Abschluss der Ausbildung zu haben. Textor (2004) weist darauf hin, dass akademisch ausgebildete Erzieherinnen Anspruch auf ein wesentlich höheres Gehalt hätten. Er sieht jedoch weder bei Trägern noch bei Kommunen oder Ländern eine Bereitschaft hierfür, die finanziellen Mittel aufzubringen. Tatsache ist jedoch, dass die Attraktivität des Berufes (für Frauen und Männer) nicht unerheblich davon abhängt, welche Gehälter die Berufstätigen zu erwarten haben.

In den Diskussionen mit den Erzieherinnen und Kitaleitungen wurde deutlich, dass der Ort der Ausbildung aus ihrer Perspektive nicht so relevant ist, wie die Ausgestaltung der Ausbildung selbst. *„Nur eine gute und Praxisnahe, den Praxisschock vermeidende und motivierende, auf unterschiedliche Träger ausgerichtete Ausbildung schafft zukünftig professionelle Erzieherinnen“ (Haderlein & Sell, 2007, S. 25).*

Demnach plädieren die von uns befragten Erzieherinnen insgesamt für die Erarbeitung von Kompetenzprofilen für das pädagogische Personal und eine kooperative Ausbildung von Erzieherinnen an Fachschulen und Hochschulen, die miteinander verzahnt ist.

Als Ausbildungsgrundlage wünschen sich die Fachkräfte, dass die zukünftigen Erzieherinnen vor Ausbildungsbeginn ein Jahr Vorpraktikum leisten. Gerade im Hinblick auf die angestrebte Professionalisierung ist dieser Wunsch kritisch zu bewerten. In der Regel werden Langzeitpraktikantinnen *nicht* arbeitsplatzneutral eingesetzt. Das bedeutet, dass sie als Zweit- oder Drittkraft in den Gruppen tätig sind, *ohne* den nötigen fachlichen Hintergrund zu haben. Sie gehen Beziehungen zu den Kindern ein, ohne sich selbst und ihr eigenes Verhalten und ihre Sprache reflektieren und kontrollieren zu können. Zudem würde ein einjähriges Vorpraktikum die Erzieherinnen-Ausbildung unnötig verlängern. Davon abgesehen macht ein (in den meisten Fällen wahrscheinlich unbezahltes) einjähriges Vorpraktikum bereits den Einstieg in den Beruf so unattraktiv, dass sich viele Schulabgänger direkt für eine andere Ausbildung entscheiden würden.

Zentral und grundlegend ist, dass die Personen, die mit Kindern arbeiten, eine gesunde und stabile Persönlichkeit mitbringen und mit Kindern arbeiten WOLLEN. Die Leiterinnen in Kitas machen immer wieder die Erfahrung, dass Fachschülerinnen zu ihnen in die Einrichtung kommen und nicht in der Lage sind mit den Kindern in Kontakt oder gar in Beziehung zu treten. Diese Fähigkeit stellt aber die Grundvoraussetzung für jede pädagogische Tätigkeit dar. Wer sich aber mit Kindern unsicher fühlt, ist ungeeignet für diesen Beruf. Es wurde daher vorgeschlagen, für die Kita der Zukunft bereits in der Zulassung zu einer Ausbildung für diesen Beruf ein differenziertes Auswahlverfahren zu installieren. Tests, die sprachliche, musikalische Grundfertigkeiten erfassen, ebenso wie die sozialen und emotionalen Grundstrukturen der Person, könnten nach Ansicht der Praktikerinnen helfen, geeignete Personen für den Beruf zu finden. Hinzu kommt, dass eine vom Fachkräftemangel geprägte Gesellschaft es sich nicht länger wird leisten können, Menschen drei oder mehr Jahre auszubilden, die im Anschluss an diese Ausbildung nicht geeignet sind, in ihrem Beruf zu arbeiten, weil ihnen wichtige Kompetenzen fehlen. In der Unterscheidung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, die eine Person mitbringen muss und fachlichen Kompetenzen, die eine Person in einer Ausbildung erlernen kann wird die Herausforderung in der Auswahl geeigneter Kandidaten für eine Ausbildung für pädagogische Fachkräfte für Kindergärten liegen.

In Hinblick auf die Diskussion über den Ort der Ausbildung (Fachschule vs. Hochschule) von Erzieherinnen ist es richtig zu beachten, dass in den meisten europäischen Ländern ein Studium der Frühpädagogik (BA) die Zugangsvoraussetzung für eine Tätigkeit im Kindergarten ist. Absolventen eines BA-Studiengangs hätten tatsächlich die Möglichkeit im europäischen Ausland tätig zu werden. Damit ein Studium tatsächlich eine Ausbildung bietet, die zu einer wissenden, reflektierenden, einführenden Erzieherin führt, müssen die Studiengänge kleine intensiv betreute Ausbildungen werden, die von den Massenabfertigungen der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sozialpädagogik weit entfernt sind. Nur ein Studium, das auch konkret wird und dezidiert den täglichen Umgang z.B. mit einem aggressiven Kind behandelt, gibt den künftigen Absolventen ein Rüstzeug an die Hand, das im Sinne Haderleins den Praxisschock vermeidet und die Absolventen kompetent in die Praxis entlässt.

Verbleibt die Ausbildung hingegen in den Fachschulen, müssten die Anforderungen an die Auszubildenden steigen, so dass der Ausbildungsabschluss tatsächlich auch zwischen geeigneten und ungeeigneten Auszubildenden unterscheidet.

Beiden Ausbildungswegen müsste die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Betonung der Didaktik der Frühpädagogik ein starkes Anliegen sein. Denn nur wenn eine Erzieherin ein ganz klares Konzept von den Denkstrukturen eines Kindes hat, kann sie Wege finden, Phänomene verständlich zu erklären und das Kind letztlich bilden.

Ein wichtiges Anliegen der von uns befragten Erzieherinnen ist daran anknüpfend die institutionalisierte Anerkennung von Weiterbildungsleistungen. Die JFMK (2010) hat in diesem Rahmen gebilligt, dass bis zu 50% der Lehrinhalte eines Studiums der Frühpädagogik außerhalb einer Hochschule erbracht werden können. Somit wurde die Anerkennung von Vorleistungen z.B. einer Ausbildung zur Erzieherin ermöglicht. Die konkrete Ausarbeitung, welche Ausbildungsinhalte von Hochschulen in welcher Form anerkannt werden, steht indes noch aus. Einzelne Studiengänge wie z.B. der Studiengang „Elementarpädagogik“ an der

Hochschule Osnabrück bieten einen berufsbegleitenden Studiengang, bei dem die Fachschulausbildung der Studierenden auf die ersten beiden Semester angerechnet wird.

Im Sinne der Durchlässigkeit ist es unabdingbar, dass sich die verschiedenen Studiengänge auf einen gemeinsamen Rahmen und Umgang mit der Anerkennung von Vorleistungen einigen, um auch Wechsel zwischen Studiengängen und Studienorten möglich zu machen und nach außen ein klares Kompetenzprofil ihrer Absolventinnen vermitteln zu können.

Darüber hinaus wird die Rolle der Fachberatung und der flankierenden Positionen in der Kita 2020 einen größeren Stellenwert einnehmen. Die Erzieherin und die Leitung einer Einrichtung können nicht alle Aufgaben in gleicher Weise bewältigen. *„In unserer von gesellschaftlichen Umbrüchen gezeichneten Zeit ist eine gute qualifizierte Fachberatung für Kindertagesstätten, besonders in ihrer Scharnierfunktion zwischen Trägersystem und Kindertagesstätten, wichtiger denn je“* (Friesinger, 2008, S. 3). Hense (2010) weist darauf hin, dass die Hauptaufgabe der Fachberatung bei der Unterstützung, bei der Qualifizierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis der Kindertageseinrichtungen, der Umsetzung gesetzlicher und betriebswirtschaftlicher Rahmenbedingungen sowie in der Sicherung der Qualitätsstandards und Begleitung bei der Umsetzung von Innovationen liegen. Zu den weiteren Aufgaben der Fachberatung gehören die Organisations- und Personalentwicklung sowie die Mitgestaltung trägerspezifischer Zielsetzungen.

Es stellt sich insgesamt die Frage, ob die Diskussion um Professionalisierung nur auf der Ebene der Erzieherinnen geführt werden kann oder ob es nicht vielmehr darum geht, ein umfassendes Konzept von Personal für Kindertagesstätten zu entwerfen, inklusive der jeweiligen Ausbildungswege bis zum Berufseinstieg. Weiß (2009, S. 4) sieht die Verwirklichung von Multiprofessionalität nicht nur in der Vereinigung von teaminternen Kompetenzen, sondern schließt die Zusammenarbeit mit externen Fachleuten mit ein.

Die Erzieherinnen erwarten von der Politik Signale bezüglich der Wertigkeit der verschiedenen Ausbildungen. Werden Kinderpflegerinnen in Zukunft noch Anstellungen finden? Sind Fachschulabsolventinnen ausreichend qualifiziert für eine Gruppenleitung? Welche Ausbildung wird bei Tagespflegepersonen vorausgesetzt werden? Können Erzieherinnen mit Bachelor-Abschluss in allen Bundesländern tätig werden? Welche Qualifikation benötigen Kitaleiterinnen?

Welche Rolle spielt die psychische Gesundheit im Erzieherinnenberuf?

Lernen und Bildung werden in der aktuellen Debatte häufig als das Ziel der Arbeit in Kindertageseinrichtungen benannt. Hier steht jedoch nicht das Erlernen von Wissen im Vordergrund, das auf die Schule vorbereitet, sondern in der frühen Kindheit hat Lernen im Sinne von Entwicklung zentrale Bedeutung. Und Entwicklung findet dort statt, wo Menschen sich wohl fühlen. Für eine gesunde Entwicklung des Menschen sind ein respektvoller Umgang, gewaltfreie Kommunikation und Feinfühligkeit grundlegend. Eine starke Persönlichkeit, emotionale Stabilität, Reflexionsvermögen, psychische Gesundheit sind auch für Erzieherinnen, Grundlage der Bildungsprozesse, die sie mit den Kindern umsetzt. Verschiedene Autoren (z.B. Krenz, 2007, 2008; Müller-Timmermann, 2007) weisen im Zuge der momentanen Bildungsdiskussion vermehrt darauf hin, dass die Dimensionen einer gesunden Psyche Grundlage für die Entwicklungsprozesse sind. Weiterbildungen, Studium, Bildungspläne, Projekte – all dies läuft ins Leere, wenn nicht die „Herzensbildung“ des pädagogischen Personals im Vordergrund steht oder zumindest immer auch ein Teil der Weiterqualifizierungen ist. Damit ist nicht gemeint, dass wir zu vergangenen Ideen zurückkehren: So lange die Erzieherinnen einfach lieb mit den Kindern spielen, ist das an Kompetenz vollkommen ausreichend. Nein! Es geht um ein Bewusstsein, eine innere Ausgeglichenheit und Authentizität.

Es ergibt sich ein doppelter Bildungsauftrag: Sofern ich selbst psychisch stabil bin, gut zu mir selber bin und für mich selbst erlerne, meine Ressourcen gut einzusetzen, mir selbst bewusst zu sein, kann ich auch Kindern – fern jedes Förderprogramms – soziale und emotionale Kompetenzen, ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl vermitteln. Daher werden im Folgenden drei pädagogische Konzepte bzw. psychologische Erkenntnisse dargestellt, die für die psychische Gesundheit relevant sind.

A: Gewaltfreie, respektvolle Kommunikation

Die Grundhaltung für psychische Gesundheit lautet:

- Ich bin wertvoll.
- Andere sind wertvoll. Hinterfragt wird nur das Verhalten, nicht der Mensch.
- Alle Menschen können reifen, wachsen, sich entwickeln, kompetent und kreativ sein.
- Alle Menschen können auf eigenen Beinen stehen und für sich selbst sprechen.
- Jeder Mensch ist einmalig.

Diese Grundhaltung äußert sich in der Kommunikation! Das bedeutet, dass ich in meinen Kommunikationsprozessen das Selbstwertgefühl und die Bedürfnisse des anderen achte, den anderen motiviere, Abwehrmanöver des anderen nicht mit Abwehr beantworte, Rückmeldungen anstrebe und annehme sowie kongruent kommuniziere (Worte, Körper, Gesichtsausdruck, Stimmlage, Verhalten stimmen überein).

B: Feinfühligkeit

Das neuseeländische Curriculum „Te Whariki“, das den frühpädagogischen Einrichtungen des Landes als Bildungs- und Orientierungsplan dient, hat im Rahmenkonzept unter anderem die Kompetenz der Feinfühligkeit in den Mittelpunkt gestellt. Es wird davon ausgegangen, dass Erzieherinnen, „neben einem großen Interesse für das, was Kinder sagen und tun, auch die Zeit und Muße haben sollten, um sich auf intensive Weise mit ihnen auseinanderzusetzen zu können“ (Remsperger: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern 2008, S. 5). In den

deutschen Bildungs- und Orientierungsplänen sind Kompetenzen wie Feinfühligkeit oder Empathie nur am Rande erwähnt und stellen keine explizite Grundlage für das pädagogische Handeln dar. Bedauerlich ist darüber hinaus, dass in der Realität häufig wenig Zeit bleibt, um mit den Kindern intensiv ins Gespräch zu kommen und sich über die Gedanken, Anliegen und Interessen der Kinder auszutauschen. Die Arbeit an der eigenen psychischen Gesundheit ist Teil der pädagogischen Arbeit. Feinfühligkeit im Umgang miteinander tut auch Erwachsenen gut. Daher plädieren wir dafür, das Konzept der Feinfühligkeit in der Kita 2020 sowohl für die Arbeit mit den Kindern anzuwenden, jedoch auch für sich und die Arbeit im Team aktiv zu nutzen. Denn wenn wir nur mit den Kindern feinfühlig wären, nicht jedoch mit uns und miteinander, wären wir für die Kinder unglaubwürdig.

Als Grundlage für das Konzept der Kita 2020 eignen sich die so genannten „Teaching Stories“. Hierbei werden Fragen der Kinder an die Erzieherin in Beziehung gesetzt zu den fünf zentralen Dimensionen des Curriculums „Te Whariki“ sowie zu den dazu gehörigen Lerndispositionen des Kindes.

Teaching Stories – die Fragen der Kinder⁶

Curriculumsstrang und <i>Lerndisposition</i>	Fragen der Kinder
Zugehörigkeit und <i>Interessiert sein</i>	Kennst Du mich und meine Interessen? Versteht Du meine Interessen und Fähigkeiten und bringst Du ihnen Wertschätzung entgegen?
Wohlbefinden und <i>Engagiert sein</i>	Kann ich Dir vertrauen? Gehst Du feinfühlig, fürsorglich und respektvoll mit mir um?
Exploration und <i>Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten</i>	Ermunterst Du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren? Inwiefern bietest Du mir geistige und körperliche Herausforderungen an?
Kommunikation und <i>Sich ausdrücken und mitteilen</i>	Hörst Du mir zu und reagierst Du auf mich? Wie sprichst Du mich an? Wie tauscht Du dich mit mir aus?
Partizipation und <i>Verantwortung übernehmen</i>	Unterstützt Du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein? Unterstützt Du mich dabei, gemeinsam mit anderen Kindern zu lernen?

C: Die Bedeutung der Spiegelneuronen

Das intuitive Verstehen emotionaler und sozialer Situationen ist eine wichtige Voraussetzung unseres Zusammenlebens mit anderen Menschen. Eine Grundlage dieses intuitiven Verstehens sind Resonanzphänomene. Darunter versteht man Phänomene, wie das Hineinfühlen in eine andere Person, die Übertragung von Gefühlen, Stimmungen und Gesten, die meist unbewusst geschieht, gelegentlich aber auch gezielt eingesetzt wird. Nicht nur in Wirtschaft und Politik werden Resonanzphänomene bewusst eingesetzt. Auch in der Erziehung von Kindern nutzen wir Resonanzphänomene, um Kinder zur Nachahmung unseres Verhaltens anzuregen. So öffnen wir den Mund, wenn wir den Löffel zum Mund des Kindes führen, das wir füttern wollen.

Jedoch können wir Resonanzphänomene nicht nur nutzen, wir müssen uns in erster Linie ihrer bewusst sein. Resonanzphänomene kommen auch zum Tragen, wenn sich unsere rast-

⁶ Zitiert nach: kindergarten heute spezial von Regina Remsperger: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern (2008) Verlag Herder Freiburg im Breisgau. S. 54, entnommen aus „The Childs Questions – Programm Evaluation with Te Whariki using Teaching Stories (Podmore, May, Carr, 2001, Wellington, New Zealand)

lose, gehetzte Stimmung auf die gesamte Kindergruppe überträgt, wenn wir gereizt sind und die Kinder an diesem Tag besonders anstrengend reagieren oder wir vor Glück strahlen und die Kinder fröhlich sind. Die Erklärung dieser Resonanzphänomene gelang Joachim Bauer (2006), der mit einer Veröffentlichung zur Bedeutung der Spiegelneurone bisher nur situativ beschreibbare Phänomene greifbar und begreifbar machte. Spiegelneurone ermöglichen uns intuitives Verstehen und Erleben von Situationen. Aber nicht nur das. Auf Grundlage individueller Vorerfahrungen ermöglichen uns Spiegelneurone eine Ahnung von der Zukunft. Sie sind sozusagen intuitive Statistiker. Beobachten wir bei einer anderen Person eine Handlung, die wir selber schon ausgeführt haben, können wir uns bereits denken, wie diese Handlung weitergeht. Diese Fähigkeit schließt emotionale Erlebnisse mit ein. Je nach dem, welche individuellen Vorerfahrungen eine Person hat, wird die Deutung eines beobachteten Geschehens verschiedene Gefühle und Erwartungen auslösen. So kann eine Situation bei der einen Person das Gefühl wecken, herausgefordert zu werden, eine andere Person reagiert in derselben Situation mit Gefühlen von Angst und Bedrohung. In Situationen von Angst und Stress ist die Leistungsfähigkeit von Spiegelneuronen massiv eingeschränkt. Sind wir also dauerhaft gestresst, überträgt sich das nicht nur auf die Menschen in unserer Umgebung, im beruflichen Kontext also auf unsere Kollegen und die Kinder, wir können diese Personen auch schlechter „verstehen“. Unser intuitives Verständnis ihrer Gefühle und Handlungen ist deutlich eingeschränkt.

Aus diesem Grund ist die Aufmerksamkeit von Erzieherinnen, die sie ihrer psychischen Gesundheit, dem Umgang mit Stress, aber auch dem Bewusstsein ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen widmen von so großer Bedeutung. Nur Erzieherinnen, die sich bewusst sind, dass sie in einer außergewöhnlichen Belastungssituation stecken, können sich und den Kindern durch den gezielten Einsatz von Entspannungsmethoden eine Möglichkeit bieten mit der belastenden Situation umzugehen. Kinder, deren Erzieherin ihre Belastung zu überspielen oder zu ignorieren versucht werden die Erfahrung ins Leben mitnehmen, dass dies eine adäquate Möglichkeit ist, mit Belastungen umzugehen.

Aus diesen Erkenntnissen folgt, dass Erzieherinnen nicht nur die Verantwortung sich selbst gegenüber, auf ihre psychische Gesundheit zu achten, es ist dies auch im besonderen Interesse der ihnen anvertrauten Kinder, die nicht nur in einer Atmosphäre der Angst und des Zeitdrucks weniger lernen und weniger schöne Momente erleben, sondern außerdem Modelle erleben, die bei der Bewältigung eigener belastender Erlebnisse und Situationen kontraproduktiv sein werden.

Spiegelneuronen bieten auch eine Erklärung, warum Menschen unter sozialem Ausschluss stark leiden. So ruft ein erwidertes Lächeln bei Säuglingen ein erstes Gefühl von Verstanden-werden hervor, auf das im Körper mit der Ausschüttung von Opioiden reagiert wird. Geglückte Spiegelungen führen also zu seelischem und auch zu körperlichem Glück. Dies trifft übrigens auch im Falle von mitgefühlter Krankheit zu. Hier sorgen die durch das Verstandenwerden ausgeschütteten Opioiden für Schmerzlinderung. Wird die Spiegelung von Gefühlen aktiv verweigert, reagieren Menschen mit massiven Unlustgefühlen. Dies ist z.B. in Mobbing-situationen der Fall.

Gemobbte Personen werden von der Spiegelung ihrer Gefühle und Gesten aktiv ausgeschlossen. Dieses verletzende Verhalten ist minimal, aber so wirkungsvoll, dass die Opfer häufig gar nicht beschreiben können, warum sie so verletzt sind.

In den Kindertageseinrichtungen der Zukunft muss ein Fokus auf eine Erhöhung der Qualität in den Bindungsbeziehungen liegen. Die pädagogischen Fachkräfte sind die Bindungspersonen des Kindes in den Tageseinrichtungen. Die professionellen Bindungsbeziehungen werden von der Sensitivität und der Responsivität der pädagogischen Fachkraft bestimmt. Im Vergleich zu den primären Bindungsbeziehungen sind die Beziehungen der pädagogischen Fachkraft zum Kind allerdings eher gruppenorientiert als primär kindzentriert. Demnach spielt neben den unmittelbaren Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind auch das gruppenorientierte Verhalten der pädagogischen Fachkraft eine entscheidende Rolle. In Kindertageseinrichtungen korreliert die Bindungssicherheit des einzelnen Kindes mit einer empathischen, wertschätzenden und gruppenorientiert regulierenden Haltung der pädagogischen Fachkraft (vgl. Ahnert & Gappa, 2010; Stenger, 2010). Es ist ein Irrglaube, dass wir hochwertige pädagogische Arbeit leisten können, wenn wir massiv mit uns selbst im Unreinen sind. Kinder sind die besten Detektive und merken sofort, wenn eine andere Person nicht authentisch ist. Wenn wir von den Kindern Verhaltensweisen erwarten und diese selbst nicht leben, werden die Kinder unseren erzieherischen Vorgaben nicht folgen. Kinder brauchen Erwachsene, die echt sind, auf die sie sich verlassen können, die bereit sind, mit ihnen eine Beziehung einzugehen. Psychische Stabilität ist die Grundlage für die Bindungs- und damit auch für die Bildungsarbeit und Ausgangspunkt einer starken, gesunden Persönlichkeit.

Das multiprofessionelle Team

Das multiprofessionelle Team wird sich in Zukunft der frühpädagogischen Einrichtungen von ganz alleine bilden. Der beschriebene Fachkräftemangel wird sich bis zum Jahr 2020 auch auf die frühpädagogischen Einrichtungen auswirken. Es gibt eine Studie, die für den westdeutschen Raum insgesamt bereits für den Zeitraum bis 2014 allein im Bereich der Krippen, Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege einen Personalmangel im Umfang von etwa 27.000 Personen voraussieht (vgl. Rauschenbach & Schilling, 2009, S. 32). Diesem Fachkräftemangel muss mit verschiedenen kreativen Lösungsmöglichkeiten begegnet werden. Nachfolgend zwei Beispiele:

- Anwerbung von pädagogischem Fachpersonal aus dem Ausland hätte u.a. den Vorteil, dass Muttersprachler, die eine andere Muttersprache als die deutsche beherrschen, in frühpädagogischen Einrichtungen arbeiten würden. Das erleichtert oder fordert sogar das Konzept der Mehrsprachigkeit in der elementarpädagogischen Einrichtung heraus – das „Fenster“ der Sprachentwicklung ist bei den Kindern, die eine solche Einrichtung besuchen, ganz weit geöffnet.
- Anwerbung und qualitativ hochwertige Weiterbildung von fachfremden Personen, unter anderem Männer (vgl. Koordinationsstelle Männer in Kitas).

In Hinblick auf den Quereinstieg von fachfremden Personen muss gewährleistet sein, dass die Vorbereitungszeit für Quereinsteiger qualitativ anspruchsvoll umgesetzt wird. Es besteht sonst die Gefahr, dass die beschriebenen Professionalisierungsprozesse ad absurdum geführt werden, wenn einerseits gefordert wird, Erzieherinnen mögen sich fortbilden und beispielsweise studieren und gleichzeitig in kurzfristigen Kursen Personal nachqualifiziert wird. Diese Vorgehensweise wird den Kindern eher schaden als dass es dem Bereich der frühkindlichen Bildung am Ende zu einer Qualitätssteigerung verhilft. Es kann nicht sein, dass sich die Multiprofession eines Teams ausschließlich dadurch auszeichnet, dass die Ausbildungen verschieden sind – und damit auch die Bezahlung und Wertschätzung. Wichtig ist

vielmehr, dass verschiedene Berufsbilder im Feld als positive Erweiterung begriffen werden können. Das gelingt jedoch nur, wenn die Begegnung auf Augenhöhe stattfinden kann und die jeweilige Kompetenz der verschiedenen Berufsgruppen thematisiert wird. Ein Blick in eine Studie der Bertelsmannstiftung zeigt, dass im Jahr 2009 28 Prozent der Berufstätigen in Kindertageseinrichtungen keine Fachschulausbildung haben (vgl. Bertelsmannstiftung, 2009). Eine Prüfung der Schlüsselqualifikationen müsste unbedingt geschehen. Wichtig ist, dass ALLE Mitarbeitenden die beschriebenen Schlüsselkompetenzen besitzen und eine fachliche Qualität gegeben ist, z.B. durch die Akademisierung der Leitungen und regelmäßigen Fortbildungen auf wissenschaftlicher Basis für das pädagogische Team. Eine Bereicherung in der frühpädagogischen Arbeit stellen interdisziplinäre Teams dar, die in einer vernetzten Einrichtung, wie z.B. in einem Familienzentrum, zum Alltag dazugehören.

1.3.6 Welche Rolle spielt die Leitung in der Kita 2020?

Im Wesentlichen wurden die folgenden Punkte für die Leitungen der Kitas von den Befragten benannt: Die Leitung einer Kita muss vollständig vom Gruppendienst freigestellt werden, denn die Arbeit der Leitung kann sich nicht an der Anzahl der Kinder orientieren. Viele der Aufgaben fallen an, ob die Einrichtung viele oder wenige Kinder betreut. Außerdem war es den Erzieherinnen wichtig, eine Leitung an der Spitze der Kita 2020 zu sehen, die akademisch qualifiziert ist und zudem Erfahrungen aus dem Gruppendienst mitbringt. Bisher fehlen passgenaue Qualifizierungsmaßnahmen für Leitung, die inhaltliche Aspekte wie Familienberatung, Personalführung, systemische Ansätze, Betriebsmanagement enthalten, was schon heute, aber unbedingt für die zukünftigen Aufgaben benötigt wird. Die Leitung einer Kita benötigt die Freistellung für diese Arbeit und nur durch eine ständige persönliche und fachliche Weiterentwicklung, Rückspiegelungen im Team und Supervision ist der qualitative Anspruch zu gewährleisten.

Die Leitung von Kindertageseinrichtungen ist die Schlüsselfigur für Qualität in der Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes in Tageseinrichtungen. Der Wandel in den Funktionen und in den Aufgaben von Kindertageseinrichtungen bedeutet in Zukunft eine zunehmende Komplexität in den Aufgaben und Anforderungen der Leitung. Zu den Kernaufgaben der Leitung gehören die Qualitätsentwicklung in der Betreuung, Bildung und Erziehung auf der Basis des Leitbilds und des Konzepts, die Personalführung und Personalentwicklung, die Organisation und Verwaltung sowie die Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Möller & Schlenker-Möller, 2007).

Aus den Aufgaben ergibt sich eine Summe an fachlichen, methodischen sowie persönlichen Anforderungen an die Leitung von Kindertageseinrichtungen. Die Qualitätsentwicklung in der Betreuung, Bildung und Erziehung und die Personalführung und Personalentwicklung stellen die Leitung insbesondere vor dem Hintergrund der neuen Funktionen und Aufgaben von den Kindertageseinrichtungen der Zukunft vor neue Herausforderungen (vgl. Klug, 2001).

Es ist von Bedeutung, die fachlichen und methodischen Kompetenzen mit Führungsqualität zu verbinden. Führung bedeutet die Beeinflussung der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Erreichung der Einrichtungsziele und beinhaltet die zwei gleichwertigen Aspekte »Kohäsion« und »Lokomotion«. Lokomotion meint die Förderung der Zielerreichung in den Gruppen und in der gesamten Einrichtung und ist der Aspekt, der sich auf die Leistung bezieht. Kohäsion meint die Förderung der Kommunikation und Interaktion zu und unter den

pädagogischen Fachkräften und des damit verbundenen sozialen Klimas in den einzelnen Gruppen und in der gesamten Einrichtung (vgl. Möller & Schlenther-Möller; 2007). Führung kann demnach beschrieben werden „als die Herstellung eines angemessenen Verhältnisses von Fordern und Fördern oder anders ausgedrückt dem Herstellen eines leistungsfördernden Rahmens und eines sozialen, kommunikativen Klimas“ (ebd., S. 19).

Neben den Beziehungen zu und unter den pädagogischen Fachkräften sind als Leitung weitere Beziehungen zu gestalten, zum Beispiel die Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern, die Beziehungen zu den Eltern, zum Träger, zur Gemeinde oder zu Behörden. In Folge dessen ist die Gestaltung von Beziehungen ebenfalls eine besondere Aufgabe und Anforderung an die Leitung von Kindertageseinrichtungen (vgl. Haderlein & Sell, 2007).

Die Leitung ...

... trägt die Verantwortung für die Rahmenbedingungen innerhalb und außerhalb der Kindertagesstätte. Sowohl als Bindeglied mit dem Träger als auch gemeinsam mit ihm und dem Team legt sie das Leitbild und Qualitätsstandards fest.

Sie kümmert sich um das Qualitätsmanagementsystem und die ständige Evaluation der Prozesse in der Einrichtung, sofern dafür keine übergeordnete Stabstelle eingerichtet ist. Nicht zuletzt ist die Leitung die Vertretung nach außen, gestaltet die Öffentlichkeitsarbeit und arbeitet in interdisziplinären Teams. Leitungskräfte müssen fähig sein, Prozesse zu veranlassen, zu begleiten und wenn erforderlich, externe Hilfe heranzuziehen. Sie muss die vernetzte Organisation im Blick haben und bei Bedarf steuernd eingreifen. Ihr obliegen die Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Managementbereich der Einrichtung.

... beschäftigt sich mit administrativen Aufgaben. Es wird erwartet, dass sie betriebswirtschaftliche Aspekte kennt und in der Lage ist, diese zu steuern. Darunter versteht man die Planung, Reflektion und Anpassung der Organisationsstruktur. Dabei bezieht sie die Mitarbeiterinnen aktiv mit ein (vgl. von Balluseck, 2008). Denn nur eine angewandte und gelebte Partizipation im Team führt zur Verwirklichung erstrebter Ziele (vgl. Tietze et.al., 2007).

... muss mit Organisations- und Teamentwicklung vertraut sein. Das Fördern und Fordern von Mitarbeitenden gehört zu den grundlegenden Kompetenzen von Leitungskräften. Sie verstehen sich gegenüber den Mitarbeitenden als Coach, der so viel Selbstständigkeit wie möglich zulässt und die Mitarbeitenden bei der Realisierung von Problemen begleitet.

... verfügt über gute Kompetenzen bei Mitarbeitergesprächen. Sie ist in der Lage, Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen abzuschließen und sie versteht es die Mitarbeiterinnen zu fördern. Gute Leitungskräfte übernehmen Verantwortung, treffen Entscheidungen und können auch unbequeme Entscheidungen umsetzen (vgl. Jakuleit, 2004).

... ist verantwortlich für die Erstellung und Aktualisierung der Konzeption unter Berücksichtigung des aktuellen Bildes vom Kind und der Ausrichtung am Sozialraum. Im Zusammenhang mit der Konzeption organisiert sie die Elternarbeit und schafft ein ressourcenorientiertes Klima für die Erziehungspartnerschaft. Die Leitung entscheidet mit dem Team über ein Dokumentationsverfahren, in dem die Entwicklung der Kinder dokumentiert wird.

Über die finanzielle Situation der Einrichtung ist sie informiert und behält den Überblick.

... verfügt über Schlüsselqualifikationen, z.B. Entscheidungsstärke, Einsatzbereitschaft, Führungsfähigkeit, Initiative. Als Grundlage für ihre Arbeit ist eine akademische Ausbildung mit Praxisanteilen von großem Vorteil. Sie bietet einen guten Überblick über die Zusammenhänge und Tätigkeitsbereiche in der Frühpädagogik. Als Akademikerin kann sie auch ihre Mitarbeiterinnen bei wissenschaftlichen Untersuchungen anleiten und betreuen.

.. sorgt für eine lernförderliche Atmosphäre. Die Arbeit der Erzieherin setzt die Bereitschaft für lebenslanges Lernen voraus. Lernerfolge sind jedoch nur dann zu erlangen, wenn sich die Atmosphäre im Team durch Achtung und Wertschätzung, Offenheit und Verständnis auszeichnet. Dazu ist es notwendig, dass die Leiterin diese entscheidende Aufgabe wahrnimmt. Dabei trägt sie die Verantwortung Entwicklungsmöglichkeiten für die Mitarbeiterinnen zu schaffen (vgl. Beger, 2009, S. 14).

1.3.7 Welche Rahmenbedingungen muss eine solche Einrichtung haben?

Die befragten Erzieherinnen und Kitaleitungen benennen zu diesem Punkt vieles, das bereits bei vorangegangenen Fragen diskutiert wurde, z.B. flexible Öffnungszeiten und damit bedürfnisorientierte Betreuungszeiten, mehr Männer in den Einrichtungen, anregende Räumlichkeiten, Raum zum Spielen – auch auf einem Außengelände, einen besseren Personalschlüssel und insbesondere kleinere Gruppen, ausreichend hauswirtschaftliches Personal und eine Springkraft in jeder Einrichtung, mehr akademisches Personal sowie eine angemessene, höhere Vergütung.

Folgende Aussagen sind bei dieser Frage erstmalig erwähnt worden:

- Die Kita 2020 ist im Sinne der Inklusion eine behindertengerechte Einrichtung
- Die Kita 2020 zeichnet sich durch ein soziales Netzwerk mit der Umgebung aus und ist nicht nur mit Therapeuten, sondern auch mit dem Jugendamt, Hebammen, etc. vernetzt.
- In die Arbeit werden Ehrenamtliche einbezogen, insbesondere auch ältere Menschen, nach dem Motto: Den demographischen Wandel und das Wissen der älteren Generation nutzen!

Neben den von den Erzieherinnen benannten Aspekten sind zwei Perspektiven für die Gestaltung der Rahmenbedingungen zentral.

Politische Steuerungsmodalitäten

Das Fundament der frühpädagogischen Tageseinrichtungen ist die gesetzgebende Ebene. So steht im SGB VIII § 26, dass die Länderregierungen die Rahmenbedingungen für die Kindertageseinrichtungen festlegen können. Leider wechseln die Regierungen regelmäßig und damit auch die Gesetzgebung für Kindertageseinrichtungen. Es gibt keine verlässlichen Regelungen für die Praxis, die sich meistens alle fünf Jahre, bei einem Regierungswechsel, auf sich verändernde Grundstrukturen einstellen muss. Für die Zukunft wäre nach Ansicht der Erzieherinnen eine andere Lösung erstrebenswert. Die Einrichtung eines länderübergreifenden Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung, das paritätisch mit Wissenschaftlern und Fachleuten aus der Praxis aus allen Bundesländern besetzt ist, würde eine einheitliche Regelung für Kindertageseinrichtungen bringen. Zentral für die Erzieherinnen ist hierbei,

dass es keine praxisferne Einrichtung wäre und die Ländergrenzen hierbei keine Rolle spielen. Schließlich unterscheiden sich die Bedürfnisse der Kinder zum größten Teil nicht in den einzelnen Ländern. Das Wissen darum, wie Kinder lernen, gilt vom Land Bayern bis hinauf nach Schleswig Holstein (vgl. Spitzer, 2010). Die Zusammenarbeit und Einigung aller Fachleute aus der Frühpädagogik kann sich nur positiv auf die Gestaltung der Bildungspolitik für den frühpädagogischen Bereich auswirken.

Bei den gemeinsamen Grundlagen wird es nach wie vor spezifische Ausgestaltungen von Bundesland zu Bundesland geben, die den individuellen Situationen geschuldet sind, z.B. breit angelegte Deutsch-Sprachfördermaßnahmen im Land Nordrhein-Westfalen, das einen hohen Migrationsanteil in der Bevölkerung hat.

Bostelmann und Bell (2010, S. 193ff.) sehen eine politische Aufgabe darin, institutionelle Erziehung zu einer gesellschaftlichen Akzeptanz zu verhelfen. Die erweiterte Funktionszuschreibung an die Kita und die darin stattfindende Bildungsarbeit muss definiert, erläutert und zur gesellschaftlichen Anerkennung gebracht werden (BjK, 2008, S. 19).

Finanzierung und Trägerschaft

Wie sehen die Trägerschaft und die Finanzierung der Tageseinrichtungen für Kinder in der Zukunft aus? Setzen sich die kommerziellen, also an Gewinn orientierten Träger durch oder bleibt die Trägervielfalt erhalten? Wünschenswert wären die Erhaltung der Trägervielfalt und die finanzielle Unterstützung durch den Staat.

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung muss für alle Kinder möglich und erschwinglich sein (Lang, 2007). Dabei darf die Kostenkalkulation aber nicht auf Kosten der Kinder und der pädagogischen Mitarbeiterinnen geplant werden. Die fehlenden finanziellen Mittel könnten nach Wunsch der Erzieherinnen durch eine Aufstockung der Bildungsausgaben, die dem Bruttoinlandsprodukt angeglichen sind, ergänzt werden. Im Jahr 2007 standen den Bildungsbereichen 147,8 Mrd. Euro zur Verfügung. Dem elementarpädagogischen Bereich wurden davon 8,5% zugewiesen (vgl. Konferenz der Kultusminister, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Das sind 0,42 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (vgl. Bostelmann & Bell, 2010) und im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wird in Deutschland nach wie vor weniger in die frühe Bildung investiert.

Mit der Aufstockung der Finanzierung könnte auch sichergestellt werden, dass Kinder in Risikolagen in den Genuss von frühkindlicher Bildung in öffentlichen Einrichtungen kämen, weil der Besuch kostengünstig für die Nutzer gestaltet werden kann.

Bundeseinheitliche Regelungen zu den Finanzierungen von Kindertagesstätten werden von Erzieherinnen sehr gewünscht. Eine Entwicklung, die sich derzeit abzeichnet, ist die Errichtung betriebseigener Kitas (z.B. VW oder Mercedes Benz). Mit diesen Einrichtungen positionieren sich Unternehmen am Markt und nutzen die gut ausgestatteten Einrichtungen, um gezielt Fachkräfte mit Kindern für ihren Betrieb zu werben. Die Unternehmen haben erkannt, dass Mitarbeitende, die die berufliche Tätigkeit mit ihrer Familie vereinbaren möchten, Unterstützung benötigen und diese Unterstützung ein Anreiz ist, mit der eine langfristige Bindung des Mitarbeitenden an das Unternehmen gelingen kann. Nebenbei ermöglichen unternehmenseigene Kitas natürlich auch kurzfristige Anstellungen von Mitarbeitenden, die an-

derweitig keinen Betreuungsplatz bekommen würden. Wegzeiten verkürzen sich, bei Überstunden können betriebsinterne Regelungen getroffen werden, die Kitaschließzeiten fallen höchstwahrscheinlich in die Unternehmensferien weg, usw..

Neben den Betriebskindergärten gibt es in Deutschland viele Kindergärten, die durch Elterninitiativen betrieben werden. Diese Kindergärten sind häufig in Form eines Vereins organisiert und werden durch den meist ehrenamtlichen Einsatz einzelner Eltern geleitet. Ist in den Elterninitiativen die Möglichkeit der Einflussnahme der einzelnen Eltern auch besonders hoch, setzen sie häufig eine nicht unerhebliche Mitarbeit der Eltern beim Betrieb der Einrichtung voraus. Diese kann vom abwechselnden Kochen des Mittagessens, über die Renovierung des Gruppenraumes bis zur Gestaltung des Außengeländes reichen. Solche Initiativen ermöglichen daher teilweise nur eingeschränkte Berufstätigkeiten, bilden aber dennoch eine wichtige Säule in der Abdeckung des Betreuungsbedarfs und kommen dem Bild der Kita als Ersatzfamilie häufig sehr nahe.

Andere Kitas sind privatwirtschaftlich organisiert und gewinnorientiert. Sie bieten im Sinne der Vision 2 den Eltern eine Fülle von Angeboten, die miteinander kombiniert werden können. Privatwirtschaftlich organisierten Kitas ist gemeinsam, dass sie sehr kunden-(Eltern-)orientiert sind. Sie sind in Deutschland noch selten, könnten in der Zukunft jedoch an Bedeutung dazugewinnen.

Durch die Trägervielfalt haben Eltern einen nicht unerheblichen Spielraum bei der Wahl der Einrichtung ihres Kindes. Die Philosophie des Trägers spiegelt sich meistens in der täglichen Arbeit im Kindergarten. Problematisch ist, dass sich durch eine zunehmende Diversifizierung der Einrichtungen bestimmte Kinder bereits in bestimmten Einrichtungen sammeln. So kann eine dauerhaft knappe Finanzierung öffentlicher Betreuungseinrichtungen dazu führen, dass Eltern, die es sich leisten können, ihre Kinder in privatwirtschaftlichen Kitas oder Elterninitiativen unterbringen. Eine solche Entwicklung kann gesellschaftlich nicht gewollt sein.

Eine weitere Notwendigkeit bestünde in der Anerkennung der pädagogischen Fachkräfte, da sie für das Gelingen frühkindlicher Bildungsprozesse maßgeblich sind. Trotzdem sind sie auf die hohen Anforderungen der geforderten Bildungsqualität nicht ausreichend vorbereitet. Die Praktikerinnen fordern bundeseinheitliche Vorgaben und Ziele für die Ausbildung von Erzieherinnen. Dabei sehen sie den Fehler jedoch nicht bei den Ausbildungsträgern. Vielmehr bemängeln sie die Finanzierungspolitik in Bezug auf den frühpädagogischen Bereich.

I.4 Fazit – für die Zukunft gerüstet?

Ein Aktionsprogramm mehrerer Wohlfahrtsverbände fordert die Verbesserung der Strukturqualität und will so für bessere Rahmenbedingungen in Kitas kämpfen (vgl. Viernickel, 2009). Auch der Rückgang von Geburtenzahlen und die damit verbundene Sorge vor Schließung von Kita-Gruppen und Entlassung von Fachkräften ist neben bildungspolitischen Forderungen ein Grund für die Umstrukturierungen. Das heißt: Die Aufnahme von Zweijährigen und zunehmend auch von jüngeren Kindern geschieht derzeit nicht immer aus Überzeugung und entsprechender konzeptioneller Überlegung. Arbeitszeitmodelle im Trend der Zeit und Personalschlüssel sind Gegenstand der Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes im Zahlenspiegel 2007. Fragen der Personalqualifikation nehmen in der aktuellen Fachdebatte

einen breiten Raum ein. Birgit Riedel, Politologin und seit 2009 Grundsatzreferentin der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des DJI⁷, weist in ihren Untersuchungen zu Entwicklungen und Herausforderungen für das Personal in Kitas daraufhin, dass aufgrund der quantitativen Ausweitung und qualitativen Aufwertung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auch die Beschäftigten im Berufsfeld der Kita-Betreuung mehr öffentliche und politische Aufmerksamkeit als je zuvor erhalten. Mit Blick auf den Ausbau von Krippenangeboten in Deutschland erreicht die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren einen neuen Stellenwert bzw. einen »Mehrwert«. *„[...] Zum einen geht mit den Ausbauplänen im Bereich der Betreuung von Kindern im Alter von unter drei Jahren ein erheblicher zusätzlicher Personalbedarf einher, der Fragen der Personalgewinnung und damit auch Fragen nach der inneren Verfasstheit, den Eigentümlichkeiten und Arbeitsbedingungen des Berufsfeldes Kindertagesbetreuung in den Vordergrund rückt.“* (Riedel, 2007, S. 171).

Nach Aussage des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2010) gehören zu den wichtigsten Zukunftsaufgaben in Deutschland eine gute Kinderbetreuung und eine frühe Förderung für alle Kinder. Mit der Gewährleistung von Trägervielfalt, bedarfsgerechten Betreuungsangeboten und guter Qualität sollen junge Menschen den Wunsch nach Kindern verwirklichen können. Dazu gehört auch, dass der Ausbau der Kindertagesbetreuung, wie im Kinderförderungsgesetz (KiföG) im Dezember 2008 beschlossen, konsequent fortgesetzt wird. Mit dem KiföG werden Meilensteine für mehr Bildung aller Kinder und für die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf geschaffen.

Die Struktur der zukünftigen Kindertagesstätten wird eine Organisation sein, die sich ständig wandelt. Sie muss in der Lage sein, sich an wachsende Ansprüche der Gesellschaft und der Eltern anzupassen. Die ständigen Veränderungsprozesse und die damit steigenden Ansprüche der Beschäftigten könnten dazu führen, dass in deren Bewusstsein Sicherheit und Stabilität immer mehr beeinträchtigt werden. Die zukünftigen Kindertagesstätten werden sich immer mehr mit Risiken auseinandersetzen müssen, die von außen vorgegeben werden. Dazu gehören beispielsweise die Finanzierung der Einrichtungen, neue pädagogische Anforderungen, Kooperationen oder dichtere Vernetzung (vgl. Jakuleit, 2004).

Zu diesem Ergebnis ist Jakuleit bereits vor sechs Jahren gekommen. Diese Ergebnisse stehen heute aber noch genauso im Fokus wie vor sechs Jahren und sie werden sicher auch in den folgenden Jahren die Arbeit in den Kindertagesstätten bestimmen.

Nach Fthenakis (2003) werden zukünftig frühpädagogische Einrichtungen benötigt, in denen Eltern und Kinder gemeinsam lernen. In diesen Einrichtungen müssen die Angebote für Kinder und Eltern mit Beratungs- und Professionalisierungsangeboten für die Fachkräfte verknüpft werden. Diesem Veränderungsprozess muss ein Bildungskonzept zugrunde gelegt werden, welches formelles und informelles Lernen verbindet und welches in der Stärkung der elterlichen Kompetenzen einen Schwerpunkt erkennt.

Mehr als das bisher der Fall ist, müssen sich Tageseinrichtungen für Kinder stärker zu Tageseinrichtungen für Kinder und Familien entwickeln. Sie sollen den Eltern neben dem Raum zur Diskussion von Erziehungsproblemen auch für Kulturelles, für Entspannendes, für politische Bildung und für Feste bieten. Die enge Vernetzung mit Kultur- und Bildungseinrichtun-

⁷ DJI = Deutsches Jugendinstitut

gen der Stadt eröffnet auch denjenigen, die bisher ausgegrenzt waren, Bildungschancen. Die Early-Excellent-Center in England haben mit dieser Vorgehensweise gute Erfolge erzielt. Sie bieten unter anderem umfassende Hilfen bei der Berufsausbildung für junge Frauen an, führen sie zum Abschluss und helfen ihnen auf eigenen Füßen zu stehen (vgl. Hocke, 2003).

Das, was Hocke im Jahr 2003 geschrieben hat, ist schon in einigen Kindertagesstätten mit der Bildung von Familienzentren umgesetzt worden. Mit den Familienzentren wird den Eltern der Raum für Diskussionen geboten und es gibt eine enge Vernetzung mit Kultur-, Bildungs- und sozialen Einrichtungen.

Die Diskussionen mit den Praktikerinnen und die Statements der Wissenschaft zeigen deutlich, dass es wiederkehrende Themen gibt. Im Folgenden werden im Sinne einer Zusammenfassung die wesentlichen Aspekte der Diskussionen gebündelt.

Entwicklungslinie 1: *Die Kindertageseinrichtungen erweitern ihr Angebot durch den Ausbau der Betreuungszeiten und den Ausbau des Betreuungsalters.*

Entwurf: *Flexible Strukturen*

Die frühpädagogischen Einrichtungen werden in naher Zukunft noch mehr das Alltagsleben integrieren. Durch die beschriebenen Veränderungen in unserer Lebenswelt kommen verschiedenen Anforderungen auf die Einrichtungen der Frühpädagogik zu. Sie müssen auf den Wandel in der Gesellschaft reagieren, mehr jüngere Kinder aufnehmen. Die Öffnungszeiten müssen so gestaltet sein, dass sie den Bedarfen der Eltern entsprechen, sich aber auch nach den Bedürfnissen der Kinder richten (vgl. Bien, Rauschenbach, Riedel, 2007).

Entwicklungslinie 2: *Die Anforderungen der Leistungsgesellschaft werden auch die Kindertagesstätten erreichen, so dass der Leistungsdruck auf kleine Kinder zunehmen wird.*

Entwurf 1: *Raum und Zeit*

Das multikulturelle Leben in einer frühpädagogischen Einrichtung wird noch vielfältiger. Aufgabe der Erzieherin ist es, den Kindern den Raum, die Zeit und die Materialien zu bieten, die die jungen Menschen für ihre individuelle Bildungsgeschichte benötigen, durch sichere Bindungen zu den Kindern einen emotional sicheren Raum zu schaffen, der den Entdeckergeist der Kinder weckt und „...Förderangebote ressourcen- und kompetenzorientiert in den pädagogischen Alltag zu integrieren.“ (Schnadt 2008, S. 137). Hier setzt ein Hebel an, durch frühe Bildung den Wandel der Gesellschaft zu beeinflussen, indem die Kinder viel Zeit und Raum bekommen, sich in ihrem Tempo zu bilden und damit dem antizipierten Stress und Leistungsdruck mit Entschleunigung entgegen zu wirken.

Es bedarf nach Viernickel (2008, S. 209), einer konzeptionellen Anpassung in Raumangebot und Raumgestaltung und in Planung und Gestaltung des Tagesablaufes. Den Kindern muss eine anregungsreiche Umgebung zur Verfügung stehen, in der sie Bildungsprozesse initiieren bzw. an ihnen teilhaben können. Die frühpädagogische Einrichtung der Zukunft hat viele abwechslungsreich gestaltete Räume. Die Raumstruktur in der Einrichtung ist hell, bewegungsfreundlich und multifunktional ausgestattet. Sie bieten den Kindern verschiedene Möglichkeiten, je nachdem, womit die Kinder sich aktuell beschäftigen, was sie interessiert. Sie bietet auch so viel Platz, dass unterschiedliche Aktivitäten ausgeführt werden können. Ruhe-

ecken laden zum Rückzug und zum Ausspannen ein. Zur Einrichtung gehört auch ein abwechslungsreich gestaltetes Außengelände, auf dem die Kinder viele Bewegungsmöglichkeiten haben, das Versteckmöglichkeiten bietet, ihnen aber auch Zugang zu Sand, Wasser, Erde etc. ermöglicht. Die Kinder können ihre Spielorte und Spielpartner selber wählen.

Entwurf 2: Bildung und Lernen neu definiert

Um den zukünftig wachsenden Ansprüchen an die Kindertagesstätten und den dort tätigen Erzieherinnen gerecht zu werden, ist die Überarbeitung bzw. Präzisierung der Bildungspläne in den nächsten Jahren notwendig. Grundlage einer Neuentwicklung des Bildungsauftrags muss eine moderne Auffassung von Bildung und Bildungsprozessen sein. Reformen haben nur dann einen Sinn, wenn es eine gemeinsame Grundhaltung gibt. Wesentliche Ausrichtung der Neukonzeption deutscher Bildungskonzepte sollte demnach ein einheitliches Bild vom Kind sein. Dabei sollen die Individualität, die Kompetenzen und die Stärken eines Kindes im Mittelpunkt stehen. Die Bertelsmannstiftung hat in ihrem Zukunftsmagazin *Zwanzig Zwanzig – Arbeit 2020* (2006) unterschiedliche Prognosen zur Entwicklung in der Zukunft aufgestellt. Demnach wird die Schule im Jahr 2020 anders sein als die Schule von heute. Der Fokus liegt nicht mehr auf der Vermittlung von statischem Wissen. Im Vordergrund stehen das Lernen zum Lernen und die Fähigkeit sich durch dynamisches Entscheiden und selbstbewusstes Handeln unterschiedlichen Bedingungen zu stellen. Dies wird sich auch auf die Kindertageseinrichtungen auswirken.

Entwicklungslinie 3: *Die Anzahl der Kinder insgesamt nimmt ab, die Bedeutung der Kinder nimmt zu. Damit steigen auch die Bedeutung der Förderung der Kinder und der Druck, das Beste aus dem Kind zu „machen“.*

Entwurf: Beziehung und Sozialkompetenz

Die Kita wird sich im Zuge der Neukonzeption, auch mit dem im Jahr 2013 in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, beschäftigen müssen. Neben der Forderung von quantitativem Ausbau, besteht also auch die Notwendigkeit einer qualitativen Weiterentwicklung der Kita bzgl. der Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Die spezifischen Bedürfnisse der verschiedenen Altersgruppen müssen in der Bildungsarbeit Berücksichtigung finden. Für die Betreuung der unter Dreijährigen bedeutet dies vor allem die Sicherung emotionaler Geborgenheit und einer sicheren Bindung zu einer stabilen Bezugsperson (vgl. Becker-Stoll, 2009, 46). Das BJK (2008, S. 9) fordert die zielbewusste Qualifizierung der Kitas sowie des Personals. *„Basis ist (...) die Entwicklung einer wertschätzenden und stärkenorientierten pädagogischen Grundhaltung, auf die sich ein achtsamer, bestätigender und individualisierter Umgang mit Kindern gründet“* (Viernickel 2008, S. 209).

Eine wichtige Aufgabe der Erzieherin im Alltag ist es, die persönlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern: *„Es geht darum, ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Möglichkeiten so zu fördern, dass sie sich als Persönlichkeit entfalten, ihre Fähigkeiten kreativ einsetzen und sich zunehmend selbst organisieren und in der pluralisierten Welt orientieren können.“* (PiK – Profis in Kitas 2006, 2) Die emotionale und soziale Kompetenzbildung ist ein Baustein der Entwicklung, der in das pädagogische Konzept einer jeden frühpädagogischen Einrichtung gehört (vgl. Schneewind, 2008).

Entwicklungslinie 4: *Die Familienstrukturen lösen sich zunehmend auf, die neu entstehenden Familien haben einen erhöhten bedarf an Unterstützung durch die Kita.*

Entwurf: *Familie im Zentrum*

Die veränderten und sehr unterschiedlichen Familienstrukturen sowie die sozialen und kulturellen Unterschiede müssen Berücksichtigung finden und in die Erziehungs- und Lernprozesse einbezogen werden. Dabei sei es wichtig, so das BJK (2008, 13) nicht nur das Kind in den Blick zu nehmen, sondern auch in Kooperation mit den Eltern zu stehen. Die zukünftige elementarpädagogische Einrichtung wird einen großen Schwerpunkt auf die Familie legen. Das deutet sich heute schon in der Einrichtung von Familienzentren an. Familienzentren unterscheiden sich von Kitas durch eine enge und vielfältige Vernetzung mit anderen Institutionen als Kooperationspartnern. Mit den Kooperationspartnern kann ein niederschwelliges Angebot aufgebaut werden, das von Elterntrainings über Elternbildung bis hin zu Angeboten der Agentur für Arbeit oder der Schuldnerberatung reicht. Jobtrainings, die Einrichtung einer Cafeteria für Familien oder Freizeitangebote für Familien können dieses Angebot noch ausweiten und einer sozialen Vereinsamung entgegenwirken.

Entwicklungslinie 5: *Der Bedarf nach Integration steigt, da es sowohl mehr Kinder mit besonderem Förderbedarf gibt, als auch mehr Kinder nichtdeutscher Herkunft.*

Entwurf: *Vielfalt*

Über die Ergänzung, Überlagerung und Wechselwirkung zur Erziehung in der Familie hinaus, soll die Kita Integration und Prävention leisten. Darunter wird eine Förderung der gesellschaftlichen Integration für Familien mit Migrationshintergrund verstanden. Ebenfalls soll die Früherkennung sowie die Intervention bei Problemlagen, in der Versorgung und Erziehung der Kinder, verbessert werden (vgl. BJK, 2008, S. 7ff).

Innerhalb des Konzeptes der Kita 2020 muss unterschieden werden einerseits zwischen Kindern, die gezielte Bildungsleistungen, also mehr Förderung und Begleitung brauchen, da sie Defizite unterschiedlicher Ausgestaltung mitbringen. Andererseits wird es möglicherweise eine Gruppe von Kindern geben, deren Eltern die gezielte Förderung ihrer Kinder einfordern und sich selbst auch aktiv darum kümmern.

II. Studie 2: Ganzheitliche Bildung oder Projektitis – Die Sicht von Praktikerinnen

Autorinnen: Prof. Dr. Julia Schneewind & Dipl. Psych. Andrea Föhring

II.1 Versuch einer Definition von ganzheitlicher Bildung

In Studie 1 wurden Visionen der Kita der Zukunft erarbeitet. Hierbei wurde mehrfach thematisiert, dass es zwei wesentliche Aspekte gibt, die in der Kita heute und in Zukunft eine Rolle spielen.

Zum einen steht die Bedeutung der Beziehung für die Bildungsarbeit im Fokus. Zum anderen wird von den Praktikerinnen immer wieder gefordert, eine ganzheitliche Bildungskonzeption zu verfolgen. Diesen beiden Aspekten sind wir in der Studie 2 näher nachgegangen und haben versucht sowohl auf Grundlage der aktuellen wissenschaftlichen Literatur als auch im Gespräch mit Praktikerinnen herauszuarbeiten, was ganzheitliche Bildung in ihren Augen ist. Hierbei wurde deutlich, dass die Idee der ganzheitlichen Bildung eng mit dem Aspekt Beziehung als Bildungsgrundlage verknüpft ist.

In den Diskussionen mit den Erzieherinnen wurde deutlich, dass unter dem Begriff „Ganzheitliche Bildung“ viele verschiedene Vorstellungen zusammengefasst werden.

Im Kern ist ganzheitliche Bildung zu verstehen als ein Bildungskonzept, das

- a) Wert legt auf die Ausbildung fachlicher und geistiger, aber auch kultureller und lebenspraktischer, personaler und sozialer Kompetenzen,
- b) den lebenslangen Lernprozess berücksichtigt und
- c) den Lernenden im Kontext seiner Umwelt wahrnimmt und hierbei nicht nur soziale Netzwerke (wie Familie, Kita, Schule, Gesellschaft) berücksichtigt, sondern auch die ökologische und demokratische Dimension mit einbezieht.

Ganzheitliche Bildung befähigt einen Menschen zu altersangemessenem lebenslangem Lernen in den verschiedensten Lebensbereichen, die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erlangung eines selbstverantwortlichen Verhaltens, wirtschaftlicher Selbständigkeit und einer eigenen Persönlichkeit.

Klippel (2000) definiert ganzheitliches Lernen als „...*Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper*“ (S. 242). Diese Definition kann auf die ganzheitliche Bildung in der frühen Kindheit übertragen werden.

Schon 1773 hatte Johann Heinrich Pestalozzi Kinder auf seinen Hof aufgenommen, unterrichtet, sittlich religiös erzogen und handwerklich gebildet, um ein sicheres Fundament an Elementarbildung zu legen, das den Menschen befähigt, sich selbst zu helfen. Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sollte die Schüler in ihrem Bestreben unterstützen, Kräfte zu entfalten, die bei den Schülern bereits natürlich angelegt sind (Osterwalder, 1996). Pestalozzi prägte den Ausdruck „mit Kopf, Herz und Hand“, der als Sinnbild der ganzheitlichen Bildung auch heute noch in der Frühpädagogik verwendet wird.

Der Ansatz der ganzheitlichen Bildung wurde aktuell für den frühpädagogischen Bereich durch die Erstellung von Bildungs- und Orientierungsplänen versucht zu operationalisieren. Wie allgemein bekannt ist, wurden in den 16 Bildungsplänen der Bundesländer sehr unterschiedliche Herangehensweisen gewählt, um den pädagogischen Fachkräften Handreichungen für ganzheitliche Pädagogik zu geben. Für Deutschland kann nicht von einem bundesweit einheitlichen Konzept früher Bildung gesprochen werden. Wir nehmen für unsere Studie

dennoch an, dass die Grundproblematik, die sich in den Gesprächen mit den niedersächsischen Praktikerinnen gezeigt hat, auf andere Bundesländer übertragbar ist.

Wie äußern sich nun die Praktikerinnen in der Diskussion um ganzheitliche Bildung?

II.2 Stichprobe und Methode der Studie 2

Im Rahmen des 2. Expertenforums „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“ am 14. März 2011 in Hannover wurde mit zwanzig Praktikerinnen in einem offenen Diskussionsworkshop die Frage bearbeitet: „Ganzheitliche Bildung versus Projektitis – brauchen wir eine neue Pädagogik?“. Die Ergebnisse der Diskussion und die im Anschluss durchgeführte Kartenabfrage zum Thema „Ganzheitliche Bildung ist für mich ...“ wurden als Ausgangspunkt genommen, um die in Studie 1 aufgeworfenen Fragen in Hinblick auf eine „Konzeption der Pädagogik für die Kita 2020“ zu verdichten.

Darüber hinaus wurden beim dritten Treffen der AG Praxis des Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“, einer Arbeitsgruppe von Kitaleiterinnen und Fachberaterinnen aus Niedersachsen, folgende Fragen diskutiert, deren Quintessenz ebenfalls in die Ausführungen zur ganzheitlichen Bildung einfließen. Hierbei waren acht Mitglieder der AG anwesend.

1. Ein nicht unbedeutender Anteil (ca. 20%) der Eltern (insbesondere Väter) wird in 10 Jahren mit großer Wahrscheinlichkeit relativ ungebildet, teilweise analphabetisch sein. Wie gehen Sie heute mit der Bildungsheterogenität der Eltern um? Wie kann Kita damit umgehen und helfen, die starke Verbindung zwischen Bildung der Eltern und „Bildungoutcome“ der Kinder zu unterbrechen?
2. Welche Modelle können Sie sich vorstellen, um der demographischen Entwicklung in Deutschland gerecht zu werden, z.B. weniger Kinder, weniger Erwerbstätige, mehr Alte (fitte & pflegebedürftige)?
3. Wie stellen Sie sich die Zusammensetzung eines multiprofessionellen Teams vor? Logopäden, Ergotherapeuten, Psychologen, Grundschullehrer? Wie könnte die Zusammenarbeit in so einem Team laufen? Gibt es Bedarf für solch ein Team in Kitas?
4. Wie sähe für Sie der optimale Betreuungsschlüssel aus?
 - Für Kinder bis drei Jahre
 - Für Kinder ab drei Jahren
 - Wie sollte Ihrer Meinung nach jeweils das Verhältnis von „Arbeit am Kind“ und „Vor- und Nachbereitungszeit“ sein?

Bereits in der Studie 1 wurden die Themen Bildung und Beziehung sowie die Fragen nach multiprofessionellen Teams und Ausgestaltung des Personalschlüssels diskutiert. Im vorliegenden Kapitel werden diese Themen nun im Kontext der Frage nach Ganzheitlicher Bildung vertieft.

II.3 Ganzheitliche Bildung vs. Projektitis – Ergebnisse der Diskussionsrunden

„Ganzheitliche Bildung versus Projektitis – brauchen wir eine neue Pädagogik?“ Angeregt wurde diese Frage durch die Ergebnisse der Studie 1: Hier haben sich die Praktikerinnen kritisch gegenüber dem Leistungsdruck geäußert, der auf Kindern lastet. Die Erzieherinnen und Kitaleitungen waren sich in den Workshops der Studie 1 vollkommen einig, dass die Kita ein Bildungsort ist. Sie sind sich im Klaren darüber, wie Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützt werden können. Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bilden die Grundlage für Lernprozesse (Vygotsky, 1978; Hüther, 2004; Roth, 2011) – und genau diese möchten in der frühen Kindheit gefördert werden.

Die Erzieherinnen haben in den anderen Diskussionen (vgl. Studie 1 und Studie 3) mehrfach geschildert, dass die Kitas mit einer Vielzahl von Projekten und Initiativen konfrontiert sind, die auf die Förderung einzelner Kompetenzen ausgerichtet sind. Solche Maßnahmen belasten in der Summe den Alltag in den Kindertagesstätten und führen weniger zur Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse.

In allen Gesprächen mit Praktikerinnen hat sich gezeigt, dass momentan eine Vielzahl von Neuerungen auf die Praxis einströmt und verschiedene Projekte zeitgleich oder nacheinander in den Kitas durchgeführt werden. Die gesellschaftlichen Ansprüche und Forderungen an die Kita lassen sich an der Fülle von Förderprogrammen ablesen, die von Wissenschaftler/innen entwickelt und in der Praxis umgesetzt werden.

Diese reichen von Förderprogrammen sozio-emotionaler Kompetenzen (z.B. Papilio, Faustlos) über Englischförderungen (z.B. Helen-Doron-Early English), Präventionsprogrammen gegen Gewalt und Missbrauch (z.B. Power-Child), Sprachförderung (z.B. Sag mal was), Bewegungsförderung (z.B. Bewegte Kindergärten), Adipositasprävention (z.B. TigerKids), Musikförderung (z.B. Singen-Bewegen-Sprechen), Naturwissenschaftliche Förderung (z.B. Haus der kleinen Forscher) bis hin zur Verkehrserziehung (z.B. Fußgängerführerschein).

Gemeinsam ist all diesen und den zahlreichen weiteren Programmen die Hoffnung, die Kinder gut auf die Zukunft vorzubereiten und den Kindern Freude am Lernen zu vermitteln. Alle Programme bemühen sich um kindgerechte Vermittlung wichtiger Inhalte. Darüber hinaus ist es Aufgabe der Kita Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen zu integrieren. Die Kinder sollen gut auf die Schule vorbereitet werden und vor schädlichen Einflüssen geschützt werden. Eine Erzieherin brachte diese Fülle an Aufgaben der Kita auf den Punkt, indem sie sagte: „Wir sollen den Kindern im Kindergarten all das vermitteln, wovon die Gesellschaft sich längst verabschiedet hat oder wofür die Eltern keine Zeit haben.“

Die ganzheitliche Betrachtung von Bildungsprozessen und die Beziehungsarbeit mit den Kindern rücken jedoch durch das Zusammentreffen unzureichender Rahmenbedingungen und steigenden Anforderungen in den Hintergrund. Die Praktikerinnen schildern eindrücklich, wie es zu der so genannten Projektitis kommt. So stehen die Kitas unter dem Druck, Kinder in verschiedenen Bereichen (z.B. Sprache, Motorik, Gesundheitserziehung, etc.) zu fördern. Führen sie nun in der Einrichtung die Projekte A, B und C durch, können sie dafür einen Nachweis erbringen. Ist der freudige Gebrauch der Sprache, das Singen, Reimen, Vorlesen,

das Schaffen von Sprachanlässen in die tägliche Arbeit integriert, ist die Förderung ungleich schwerer gegenüber Dritten sichtbar zu machen. Also wird Programm A durchgeführt, gefolgt von Programm B und C, obwohl im Gespräch deutlich wurde, dass die Erzieherinnen nicht davon ausgehen, dass die Kinder durch solche Programme einen Vorteil haben, aber zumindest schaden wird es nicht, so die Hoffnung. Die wenigsten Programme sind tatsächlich in ihrer Wirksamkeit wissenschaftlich untersucht und haben ihre Wirksamkeit unter Beweis gestellt.

Wie stehen die Erzieherinnen in der Studie 2 konkret dazu?

II.2.1 Mit Kopf, Herz und Hand: Ergebnisse der ersten Diskussionsrunde

Wir können als eine Kernaussage der Erzieherinnen festhalten, dass ihr Alltag in den Kitas geprägt ist von der so genannten Projektitis, d.h. durchgeführt werden viele Projekte, die auf die Förderung spezifischer Fähigkeiten abzielen und nicht in den Alltag der Kinder eingebettet sind, sondern durch kurzfristige Laufzeit und/oder diskontinuierliche Finanzierung einmalig sind. Solche Maßnahmen spiegeln sich laut Aussage der Erzieherinnen gar nicht oder nur rudimentär in der Konzeption der Kita und in der pädagogischen Ausrichtung der Kita wider. Von Ganzheitlichkeit kann also nicht gesprochen werden.

In der offenen Diskussion wurde als erstes der große Druck thematisiert, der auf der Kita lastet. Zum einen wurde von mehreren Personen die Rolle der Eltern angesprochen. Die Eltern würden von der Kita einfordern, sich an den verschiedenen Programmen zu beteiligen, weil das „die anderen“ ja auch machen würden und weil sie sonst befürchten, dass ihre Kinder nicht ausreichend gefördert würden. Zu dem Druck der Eltern kommt der Druck der Öffentlichkeit und der Träger. Immer wieder – auch in dieser Runde – ist es Thema in Gesprächen mit Erzieherinnen, dass ihnen die Träger folgendes Bild vermitteln: Der Konkurrenzdruck zwischen Einrichtungen wird aufgrund der stagnierenden Geburten in Deutschland so hoch sein, dass nur die Einrichtungen bestehen können, die ein spezielles, exklusives Angebot für die Kinder bereit halten und sich in besonderer Weise hervortun. Ein solches Angebot kann aus Sicht der Träger – so die Praktikerinnen – nur über die Teilnahme an allen möglichen Programmen gewährleistet werden. Dieses Zukunftsszenario „Diese Einrichtung wird geschlossen, wenn nicht...“ ist vollkommen gegenläufig zu dem Ausbau der Kindertagesbetreuung und dem bereits in vielen Einrichtungen spürbaren Mangel an gut qualifiziertem Personal. Sofern der viel beschworene Rückgang der Geburten die Kitas zu Veränderungen herausfordert, wäre es – nach Meinung der Praktikerinnen und in Einklang mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft – sicherlich sinnvoll, die Gruppengrößen zu reduzieren und den Personalschlüssel zu verbessern, um die pädagogische Arbeit so zu verändern und ganzheitlicher gestalten zu können.

Dem Druck der Träger, gegebenenfalls der Leitung der Einrichtung und der Eltern können die wenigsten Erzieherinnen stand halten. Sie berichten von einem Mangel an Selbstdarstellungskompetenz, der dazu führt, dass sie gegenüber Dritten unzureichend vermitteln können, was sie tatsächlich leisten. Erzieherinnen müssten lernen, sich nicht zu verteidigen, sondern aktiv und fundiert, die Bildungsarbeit erläutern. Unter Professionalität wird in diesem Zusammenhang in der Diskussion vor allem die persönliche und fachliche Weiterentwicklung

und Reflektion verstanden. Für die Reflektion fehlt aber häufig die Zeit, da die Verfügungszeit für Vor- und Nachbereitung sehr knapp bemessen ist.

Die Praktikerinnen wünschen sich, dass der im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) festgeschriebene Bildungsauftrag auch finanziell spürbar wird und sie als Einrichtungen über einen bestimmten Teil der Mittel selbst verfügen können. So würde das Gieskannenprinzip vermieden werden und die Kita könnte gemäß den Anforderungen vor Ort (Brennpunktkita, Kita mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, Kita mit Schwerpunkt Inklusion, etc.) selbst entscheiden, wofür Mittel ausgegeben werden, um dem Anspruch einer ganzheitlichen, sprich umfassenden, Bildung gerecht werden zu können.

Aus Sicht der Praktikerinnen scheut sich, vor allem die kommunale Politik, die verantwortlichen Gemeinden davor, große Veränderungen anzugehen und „doktern lieber mit kleinen Pflastern, sprich Projekten, am Patienten Kita herum.“

Als das Ziel ganzheitlicher Bildung nennen die Praktikerinnen **in der Kartenabfrage** unserer Studie die Befähigung zum selbstbestimmten Leben und die Entfaltung der Persönlichkeit. Die Kinder sollen in ihrer gesamten Persönlichkeit gefördert werden, um so die Grundlage des lebenslangen Lernens zu legen. Ganzheitlichkeit wird von den Praktikerinnen so verstanden, dass es ihre Aufgabe als Pädagoginnen ist, ...

- *„... das Kind möglichst in alle Prozesse mit einzubeziehen, das bedeutet auch, dem Kind immer die Möglichkeit zu geben, nachzufragen, zu experimentieren und zu beobachten. Wichtig ist, dabei auch immer die sprachliche Begleitung sowie die Anregung und Förderung von möglichst vielen Sinnen.“*
- *„... Kinder an dem Punkt abzuholen, wo sie sind und ihre Entwicklung im alltäglichen Leben intuitiv und professionell zu begleiten, zu unterstützen und anzuregen.“*
- *„... Kinder ressourcenorientiert und je nach Potential zu unterstützen.“*
- *„... Kinder in all ihren (Un-)Annehmlichkeiten zu akzeptieren, Beziehungen aufzubauen und deutendes Verstehen als Ansatz für die Initiierung von Bildungsprozessen als meine Hauptaufgabe umzusetzen.“*
- *„... Jedes Kind in seiner „Ganzheit“ im Alltag zu begleiten und seine Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, die es zur Persönlichkeitsbildung braucht.“*

Durch die Ansprache verschiedener Sinne und Themen soll Interesse an der Umwelt und den Mitmenschen geweckt werden: *„Ganzheitliche Bildung ist: interessiert und engagiert zu sein, offen auf die Welt zuzugehen, dialogfähig zu sein.“* *„Ganzheitliche Bildung stillt das Bedürfnis der Neugier und weckt sie zugleich.“* Und schließt nach Aussage einer Praktikerin *„das situationsorientierte Arbeiten, an allen Kernbereichen aus dem Orientierungsplan ausgerichtet“* mit ein. Als hilfreich werden Räume und Materialien angesehen, mit denen sich die Kinder, je nach ihren Interessen und Möglichkeiten, ausprobieren können, z.B. Lernwerkstätten, in denen Kinder frei experimentieren können.

Ein wesentlicher Faktor der ganzheitlichen Bildung ist die ausgeprägte Dialogfähigkeit der Beteiligten. Die Erwachsenen unterstützen diesen Prozess, indem sie Handlungen anleiten, Hilfestellung leisten und Beobachtungen erklären. Ganzheitliche Bildung beinhaltet, *„die Handlungen mit Worten begleiten, erklären wie und warum man etwas tut, um so in Kindern Verstehen und Verständnis wachsen zu lassen.“* Die Pädagoginnen können im Gespräch kindliche Konzepte besser nachvollziehen, Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen und diese mit den Kindern gestalten und reflektieren.

Die Erzieherinnen verstehen weiterhin als Ziel ganzheitlicher Bildung – durch Spiel, Spaß, Erzählen, gemeinsames Tun – das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken, ihnen Selbstbewusstsein, Körpergefühl und Wohlbefinden zu vermitteln sowie Kreativität und Neugier zu wecken.

Ganzheitliche Bildung braucht, so die Praktikerinnen, *„gut informierte, aktuelle Fachberatung die über Grenzen schaut und sich an Netzwerken beteiligt.“* Darüber hinaus ist ganzheitliche Bildung *„ressourcenorientiert, inklusiv, liebevoll, Kind- und Elternfreundlich.“* Ganzheitliche Bildung beinhaltet die Ausrichtung der Arbeit an einem pädagogischen Konzept mit der Haltung: Ich als Erzieherin bin Lernbegleiterin, die Bildungsanlässe im Alltagskontext der Kinder sieht und eine kindzentrierte Arbeitumsetzt. *„Die Kinder entwickeln so Kompetenzen, um sich aktiv als Teil in die Gesellschaft einzubringen.“*

Ganzheitliche Bildung findet da statt, wo Lernen und Lachen ein Traumpaar bilden. (Auf einer der Karten zitiert nach Liebertz, 2007)

Die drei Dimensionen, die in der oben aufgeführten Definition von ganzheitlicher Bildung, deutlich wurden, finden sich auch hier in den Antworten wieder: Ganzheitlichkeit schließt das lebenslange Lernen in Hinblick auf verschiedene Kompetenzen und Aspekte des Lebens sowie die Berücksichtigung des Umfeldes des Menschen, z.B. seine Beziehung zu anderen, mit ein.

II.2.2 Netzwerk, Team und Personalschlüssel: Ergebnisse der zweiten Diskussionsrunde

In der dritten Sitzung der AG Praxis haben wir uns mit den Praktikerinnen über vier Fragen ausgetauscht, die im Zusammenhang mit der ganzheitlichen Bildung stehen: Es ging um den Zusammenhang von Herkunft und Bildung, um Netzwerke, um multiprofessionelle Teams sowie um einen für Bildungsprozesse angemessenen Personalschlüssel. Zusammenfassend stehen die Praktikerinnen (Kitaleitungen und Fachberaterinnen) auf folgendem Standpunkt:

1. Frage – Zusammenhang von Bildung und Herkunft:

Ein nicht unbedeutender Anteil (ca. 20%!) der Eltern (insbesondere Väter) in 10 Jahren wird mit großer Wahrscheinlichkeit relativ ungebildet, teilweise analphabetisch sein. Wie gehen Sie in der Praxis heute mit der Bildungsheterogenität der Eltern um? Wie kann Kita in Zukunft damit umgehen und helfen die starke Verbindung zwischen Bildung der Eltern und „Bildungoutcome“ der Kinder zu unterbrechen?

Die Praktikerinnen sehen als Lösung vor allem die Öffnung der Kitas für die Familien, d.h. in der Konsequenz ist die Antwort die Einrichtung von Familienzentren. Angebote für Mütter und Väter in den Kitas ermöglichen einen niedrighschwelligem Zugang zu Bildung auch für solche Familien, die sich anderen Institutionen gegenüber verweigern.

Ungeeignet erscheint den Praktikerinnen die Möglichkeit, dass Eltern sich gegen eine Betreuung der Kinder in Kitas entscheiden können und dafür Geld erhalten. Da Einkommen und Bildung in Zusammenhang stehen, wäre es dringend nötig, dass die Meidung von Kitas nicht finanziell belohnt wird.

Kitas sollten darüber hinaus enger, systematischer und auf gleicher Augenhöhe mit Grundschulen zusammenarbeiten, um die Übergänge für bildungsferne Familien besser gestalten zu können. Besser heißt hier, dass die Familien im Transitionsprozesse durch gemeinsame Gespräche mit Kita und Schule begleitet werden und wichtige Informationen zu Kind und Familie weitergegeben werden. Gleichzeitig verstehen die Praktikerinnen die Kitas nicht als Zulieferer für die Schule, sondern möchte mit der Schule gemeinsam die Bildungsbiographie der Kinder gestalten und fördern. Beide Institutionen haben Vorteile, die es gemeinsam zu nutzen gilt. Als Schlussfolgerung für die Umsetzung der Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen, für die aktive Sozialraumorientierung einer Einrichtung und für die Bereitstellung von weiterführenden Angeboten für Eltern wäre die Installation von multiprofessionellen Teams.

2. Frage – Multiprofessionelle Teams:

Wie stellen Sie sich die Zusammensetzung eines multiprofessionellen Teams vor? Logopäden, Ergotherapeuten, Psychologen, Grundschullehrer?

Wie könnte die Zusammenarbeit in so einem Team laufen? Gibt es Bedarf für solch ein Team in Kitas?

Grundsätzlich sehen die Praktikerinnen einen großen Bedarf an multiprofessionellen Teams. Der Begriff wird mehrdeutig verstanden und so haben wir uns zu Beginn der Diskussion dieser Frage darauf geeinigt, dass multiprofessionell folgendes heißen kann:

- a) Personen mit verschiedenen pädagogischen Qualifikationen: Sozialassistentin, Erzieherin, Kindheitspädagogin, Sozialpädagogin
- b) Personen mit verschiedenen therapeutischen Qualifikationen, die zum pädagogischen Team dazu gehören: Ergotherapeuten, Physiotherapeutinnen, Logopäden, Psychologinnen, etc.
- c) Personen mit anderer Qualifikation, die das Team erweitern und in die pädagogische Arbeit miteinbezogen sind: Gärtnerin, Tischler, Musiker, Künstlerinnen, Sportpädagogen, Koch, Hauswirtschafterin.

Außerdem wird von den Praktikerinnen darauf hingewiesen, dass auch *multiethnische* Teams sehr wünschenswert wären. Denn in Hinblick auf die steigende Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund und anderen sprachlichen Wurzeln wäre der Einbezug von pädagogischen Fachkräften mit z.B. türkischen, arabischen oder russischen Wurzeln erstrebenswert. Hier wäre eine Aufgabe der derzeitigen Ausbildungsorte (Fachschulen und Hochschulen!) sich dafür einzusetzen, mehr Menschen aus anderen Kulturen für eine Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft zu begeistern.

Obwohl die Praktikerinnen den multiprofessionellen Teams in ihren unterschiedlichen Varianten positiv gegenüber stehen, ist die Ausgestaltung eines solchen Teams sehr von der jeweiligen Kita und ihrer Lage, der Konzeption und dem Klientel abhängig. Daher wünschen sich die Praktikerinnen, dass eine Kita selbst bestimmen kann, ob sie z.B. als Waldkita eine Biologin anstellen oder in einem Brennpunktgebiet einen Streetworker, der mit den Eltern arbeitet.

Uneinigkeit besteht in Hinblick auf den Umgang mit Therapeuten. Einerseits gab es in dem Gespräch den Vorschlag, dass Physiotherapeuten, Logopäden, etc. ihre Leistungen vor Ort in der Kita anbieten können, damit die Eltern z.B. keine Fahrwege und Organisationsschwierigkeiten haben. Allerdings sollten die Therapeuten dann nicht zum Kernteam der Kita gehören. Andere Praktikerinnen, insbesondere solche, die Erfahrungen haben mit inklusiver Pädagogik, wünschen sich Therapeuten im Team, so dass in Hinblick auf die Förderung der Kinder in enger Absprache gehandelt werden kann (vgl. auch Studie 3 Sprachförderung).

Wichtig erscheint allen Praktikerinnen, dass eine transparente Zusammenarbeit mit Teams der Jugendämter und den sozialen Diensten umgesetzt wird. In Hinblick auf Vernachlässigung, Missbrauch und Misshandlung von Kindern besteht ein großes Defizit in den Kitas. Die Erzieherinnen sind häufig überfordert und unsicher, was zu tun ist und die Handlungskompetenzen sowie Rechte und Pflichten sind nicht klar. In der Zusammenarbeit von Kitas und Jugendamt wäre ein zentraler Punkt, um die aktuell in Deutschland geplanten Kinderschutzmaßnahmen umzusetzen, so die Praktikerinnen.

Zur Sicherung der Qualität wünschen sich die Kitaleitungen und Fachberaterinnen Mindeststandards in Hinblick auf die Qualifikation der Mitgliederinnen eines multiprofessionellen Teams. Schwierig wird im Moment die Entwicklung wahrgenommen, dass einige Bundesländer aufgrund des akuten Mangels an qualifiziertem Personal in Pädagogik unausgebildete Personen einstellen. Dies wertet zum einen die ganze Debatte um die Professionalisierung des Fachpersonals ab, zum anderen führt es nicht zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit, „nur weil einer mehr im Raum ist.“

Auch in Hinblick auf die Frage nach multiprofessionellen Teams wurde die Zusammenarbeit mit Grundschulen thematisiert, in denen z.B. Lernwerkstätten eingerichtet werden könnten, die auch von den Kitas genutzt werden. Multiprofessionell bedeutet dann auch die Zusammenarbeit von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen.

3. Frage – Netzwerke:

Welche Modelle können Sie sich vorstellen, um der demographischen Entwicklung in Deutschland gerecht zu werden (weniger Kinder, weniger Erwerbstätige, mehr alte Menschen, die sowohl sehr fit, aber auch pflegebedürftig sind)?

Im Zuge der Diskussion wurde schon deutlich, dass die Kitas neuen Herausforderungen gegenüber stehen, die den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschuldet sind. Dazu gehört auch der Umgang mit einer gewandelten demographischen Struktur.

Als Antwort auf diese Problematik und als eine Weiterentwicklung der Familienzentren sehen die Kitaleiterinnen und Fachberaterinnen Mehrgenerationenhäuser, in denen die Betreuung der jungen und alten Menschen gemeinsam umgesetzt wird. Im Sinne der Ganzheitlichkeit geht es hierbei nicht nur um die Einladung einer Vorleseoma in die Kita, sondern um ein Konzept, in dem die Bedürfnisse beider Altersgruppen berücksichtigt werden. Alte Menschen haben nach Erfahrung der Praktikerinnen viel Freude an der Begegnung mit kleinen Kindern und umgekehrt ist der Umgang mit alten Menschen für viele Kinder nicht mehr alltäglich, wäre aber sicherlich sehr bereichernd. Trotzdem müssten in einem solchen „Haus für alle“ jeder Altersgruppe die Möglichkeit gegeben werden, sich zurückzuziehen.

4. Frage – Personalschlüssel

Wie sähe für Sie der optimale Betreuungsschlüssel aus – und zwar nicht nur in Hinblick auf die im Zuge der Diskussion gezeichneten zukünftigen Versionen der Kita 2020, sondern bereits heute, damit Bildungsprozesse gefördert werden können und die dafür notwendigen Beziehungen zu jedem Kind aufgebaut werden können?

Das einstimmige Votum lautet:

- Für Kinder bis zu 3 Jahren werden zu jeder Zeit (!), eine pädagogische Fachkraft pro vier Kinder gewünscht. Für Kinder ab drei Jahren ist für gute pädagogische Arbeit zu jeder Zeit (!) eine pädagogische Fachkraft pro sechs Kinder gewünscht.
- Nach Erfahrung der Praktikerinnen sollte das Verhältnis von „Arbeit am Kind“ und „Vor- und Nachbereitungszeit“ wie folgt geregelt sein: Jeweils 25% der Arbeitszeit einer Stelle (und zwar auch bei Teilzeitstellen) sollte so genannte Verfügungszeit sein. Diese Zeit kann für Weiterbildungen, Vor- und Nachbereitung, Dokumentation, Elternarbeit, Teilnahme an Arbeitsgruppen, Teamsitzungen aufgewendet werden, denn all diese Tätigkeiten sind Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Arbeit am und mit dem Kind.
- Es wurde auch diskutiert, ob die Gruppenleitung mehr Verfügungszeit haben sollte. Als Lösung wurde vorgeschlagen, dass 15% Verfügungszeit jeweils der Person zustehen und 10% für die Gruppe insgesamt verwendet werden können, so dass flexibel auf verschiedene Situationen reagiert werden kann.⁸
- Darüber hinaus sind sich die Praktikerinnen auch einig, dass Kitaleitungen bei Einrichtungen, die aus mehr als einer (!) Gruppe bestehen, unbedingt vollständig vom Gruppendienst freizustellen sind. Denn die grundsätzlichen Aufgaben einer Leitung sind gleich umfangreich, egal ob in der Kita zwei oder vier Gruppen sind.
- Eine Springkraft für Krankheit, Urlaub und längerfristige Weiterbildungen sollte in jedem Fall darüber hinaus für die Einrichtungen zur Verfügung stehen, sowohl um die pädagogischen Fachkräfte zu entlasten als auch um zu vermeiden, dass jeder Krankheitsfall

⁸ Rechenbeispiel: Eine Erzieherin hat einen Vertrag mit 39 Stunden. Davon stehen 5,8 Std. pro Woche der Erzieherin als Verfügungszeit zur Verfügung. Weitere 3,9 Stunden pro Woche fließen in den Teampool Verfügungszeit und können je nach Situation verwendet werden (heute habe ich eine Sitzung, morgen geht's Du zur Supervision, wir regeln das über die Verfügungszeit).

zur organisatorischen Katastrophe wird und die eigentlich geplanten Vorhaben ausfallen müssen.

II.4 Was sagt die Wissenschaft zu den Aspekten der Ganzheitlichkeit?

Ganzheitliche Bildung beinhaltet, wie die Ausführungen über die Diskussionsrunden gezeigt haben, mehrere Aspekte. Neben der Frage, was die pädagogische Arbeit mit dem Kind beinhalten sollte (vgl. Vermittlung verschiedener Kompetenzen, lebenslanges Lernen), so waren auch die Strukturen und Rahmenbedingungen einer Kita, die ganzheitlich bilden möchte, Thema der Diskussion. Nach der Darstellung der Sicht der Praxis wird diese nun im Folgenden durch die wissenschaftliche Sicht ergänzt.

II.4.1 Bildungsferne Eltern mitnehmen

Die in Studie 1 beschriebenen gegenläufigen Entwicklungslinien von Kindern werden aus wissenschaftlicher Sicht gestützt. Zum einen gibt es sehr engagierte Eltern, denen die Förderung ihrer Kinder viel Mühe und Geld wert ist. Diese Eltern stellen hohe Ansprüche an die Bildungseinrichtungen, auch bereits an die Kitas und vertreten die Auffassung, dass keine Chance ungenutzt bleiben darf. Gleichzeitig gibt es eine große Gruppe von Familien, die als bildungsfern betrachtet werden können und die die Förderung ihrer Kinder nicht aktiv betreiben.

In zehn Jahren wird der Anteil bildungsferner Eltern mit sozialem und finanziellem Risiko im Vergleich zu heute noch gestiegen sein. Die Eltern von 2020 sind heute zwischen 15 und 25 Jahren alt. Die Shell-Jugendstudie (2010) bezieht sich auf exakt diese Personengruppe. Sie zeigt, dass sich von den Jugendlichen viele eine Familie mit Kindern wünschen. 43% der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren geben an, man bräuchte eigene Kinder, um glücklich zu leben (Shell-Jugendstudie, 2010). Sie zeigt aber auch, dass Bildung in Deutschland weiterhin sozial vererbt wird. Es zeigt sich insbesondere eine enge Beziehung zwischen dem Schulabschluss des Vaters und dem erreichten Schulabschluss des Kindes. Hat ein Vater keinen oder einen einfachen Schulabschluss, erreichen 33% der Kinder ebenfalls keinen oder nur einen einfachen Schulabschluss. Bereits heute müssen 14,5% der 18-65jährigen Deutschen (d.h. 7,5 Mio Menschen) als funktionale Analphabeten bezeichnet werden (Grotlüschen & Riekmann, 2011). Dies bedeutet, diese Personen haben Schwierigkeiten, geschriebene Texte, auch einzelne Sätze zu lesen und zu verstehen und sie vermeiden Lesen und Schreiben. Kann das Nachwachsen der Gruppe der funktionalen Analphabeten nicht verhindert werden, stehen diese Personen dem Arbeitsmarkt der Zukunft, der dringend Fachkräfte benötigt, ebenfalls nicht zur Verfügung.

Geben die funktionalen Analphabeten ihre Bildungsferne an ihre Kinder weiter, entsteht ein Bildungsgefälle in den Schulen, das kaum mehr beherrschbar sein wird. Es gilt daher, Kinder bildungsferner Eltern als Kinder mit Bildungsrisiko zu identifizieren und besonders zu fördern. Hierzu gehören insbesondere Sprachfördermaßnahmen z.B. in Form zusätzlicher Vorlesezeit und Sprechzeit. Wird in den Kindergärten kein Personal für diese Aufgaben zur Verfügung gestellt und finanziert, werden diese Kinder den Anschluss an die von ihren Eltern besonders geförderten Kinder verlieren. Schlimmer noch, sie werden sich in ihrer Bildungsferne einrichten und keinen Zugang zum lebenslangen Lernen mit Freude und zu einem wirtschaft-

lich selbständigen Leben erhalten. Die Shell-Jugendstudie (2010) legt ebenfalls dar, dass Jugendliche ohne Schulabschluss und mit Hauptschulabschluss deutlich öfter von Jugend- arbeitslosigkeit betroffen sind als Jugendliche mit höherem Schulabschluss.

Kindertageseinrichtungen können die Bildungsferne von Eltern nicht vollständig kompensieren. Es ist jedoch möglich diese etwas abzumildern und die Voraussetzungen für die anschließende Schulbildung zu verbessern. Diese Voraussetzungen sind korrekter und freudiger Sprachgebrauch, Neugier, sozio-emotionale Kompetenzen und die Vermittlung von Regeln des gemeinsamen Lebens.

II.4.2 Beziehung als Grundlage für Bildung

Kinder sind von Natur aus in der Lage, enge Beziehungen zu Bezugspersonen einzugehen, deren Ziel es ist, die Nähe zwischen Mutter und Kind zu erhalten und dem Kind eine optimale Versorgung zu gewährleisten (Bowlby, 1995). Haug-Schnabel (2003) weist darauf hin, dass sich die wirklichen Bedürfnisse eines Kindes im Laufe der Menschheitsgeschichte nicht verändert haben. Fühlt das Kind sich gestresst, empfindet es Angst, Hunger, Durst, o.ä. wird sein Bindungsverhalten aktiviert, das heißt, es unterbricht sein Explorationsverhalten und sucht die Nähe seiner Bindungsperson auf. Kleine Kinder weinen, suchen Blickkontakt, krabbeln auf die Bindungsperson zu. Die Bindungsperson kann das Kind trösten und beruhigen. Sie vermittelt ihm eine Sicherheit, die dem Kind ermöglicht, seine Umwelt zu explorieren und eigene Erfahrungen zu sammeln (Grossmann, Grossmann & Zimmermann, 1999). Bowlby (1987, 2003) beschrieb als erster, wie Bindungsverhalten und Explorationsverhalten voneinander abhängig sind. So ist der Mensch von Natur aus bemüht, Nähe zu anderen Menschen aufrecht zu erhalten, jedoch auch, die Umwelt zu erkunden, zu explorieren und sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Dieses Explorationsbestreben kann auch als intrinsische Lernmotivation gewertet werden. Bowlby postuliert, dass sowohl das Bindungsverhalten als auch das Explorationsverhalten durch Mangel aktiviert und durch Sättigung beruhigt werden kann. Er beschreibt beide Systeme als komplementär und voneinander abhängig. So unterbricht das Bindungsverhalten die Exploration und die Exploration unterbricht das Bindungsverhalten.

Kinder unterscheiden sich in ihrem Bindungsverhalten (Ainsworth, 1964). Alle sind an das jeweilige Verhalten der primären Bindungsperson angepasst. Kinder mit sicherer Bindung explorieren jedoch mehr und ausdauernder als Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung oder Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung. Gemeinsam ist allen Bindungsarten, dass ein Kind die Bindungsart, also die Beziehung zu seiner primären Bezugsperson als Modell für spätere Beziehungen nutzt und auf dieser Grundlage Erwartungen an andere Personen und ihr Verhalten aufbaut (Bowlby, 1973).

Kinder gehen nicht nur zu ihren Eltern Bindungsbeziehungen ein, sondern auch zu andere Personen, die häufig mit den Kindern zusammen sind, z.B. Geschwister oder Großeltern. Die Bindungsbeziehungen zu sekundären Bezugspersonen sind der Bindung zur primären Bezugsperson jedoch nachgeordnet. Besucht ein Kind eine Kindertageseinrichtung, geht es mit der Bezugserzieherin ebenfalls eine Bindungsbeziehung ein.

Zu Beginn des Kitalebens des Kindes steht die Eingewöhnung. Ziel der Eingewöhnung ist es, das Kind ausgehend von der sicheren Basis (primäre Bezugsperson) zu Explorationsverhalten in der neuen Umgebung (Kita) anzuregen. Die Erzieherin wird während der Eingewöhnungszeit versuchen, mit dem Kind Kontakt aufzunehmen, so dass das Kind Vertrauen fassen kann. Hilfreich beim Eingehen der Beziehung ist hierbei der Kontakt der primären Bezugsperson (z.B. Mutter) zu der Erzieherin. Das Kind muss die Möglichkeit erhalten, zu beobachten, dass die Mutter der Erzieherin vertraut. Dies ist ein wichtiger Grund für eine behutsame Eingewöhnung der Kinder in die Kinderkrippe. Ein gutes Zeichen für eine glückliche Eingewöhnung ist, wenn das Kind sich bei aktiviertem Bindungsverhalten (wenn es z.B. weint) an die Erzieherin wendet und sich von ihr trösten lässt (Ahnert, 2007a).

Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich als Bezugspersonen des Kindes in den Tageseinrichtungen zur Verfügung stellen. Die professionellen Bindungsbeziehungen werden von der Sensitivität und der Responsivität der pädagogischen Fachkraft bestimmt. Im Vergleich zu den primären Bindungsbeziehungen sind die Beziehungen der pädagogischen Fachkraft zum Kind allerdings eher gruppenorientiert als primär kindzentriert. Demnach spielt neben den unmittelbaren Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind auch das gruppenorientierte Verhalten der pädagogischen Fachkraft eine entscheidende Rolle. In Kindertageseinrichtungen korreliert die Bindungssicherheit des einzelnen Kindes mit einer empathischen, wertschätzenden und gruppenorientiert regulierenden Haltung der pädagogischen Fachkraft (Ahnert & Gappa, 2010; Stenger, 2010). Wichtig ist zum Beispiel, dass das Kind erlebt, dass die Erzieherin ihm tatsächlich hilft, wenn es ein Problem z.B. mit einem aggressiv agierenden anderen Kind hat. Ist die Erzieherin ständig überlastet und hat sie „keine Zeit“ nicht die Kompetenz regulierend einzugreifen, wird das Kind lernen, dass deviantes Verhalten in der Gruppe nicht geahndet wird und es selber keine Unterstützung bei Problemen erfährt. Das Kind wird möglicherweise sein Verhalten in Zukunft an diese Erfahrungen anpassen und vielleicht zu eigenem Schutz selbst deviantes Verhalten entwickeln.

Ahnert (2007b) weist darauf hin, dass das gruppenbezogene, empathische Verhalten der Erzieherin sich am ehesten in kleinen und stabilen Gruppen ausbildet (vgl. Ausführungen zum Personalschlüssel). Darüber hinaus ist das eigene Bindungsmuster der Erzieherin von größter Bedeutung für ihr Verhalten gegenüber Kindern. Hat die Erzieherin z.B. selber keine sichere Bindungsrepräsentation, die sie in diesem Fall abrufen kann, ist sie vielleicht der Meinung „Es ist besser, wenn man lernt, dass man sich behaupten muss.“. Sie wird dann kein feinfühliges Verhalten zeigen, dass das Kind z.B. in seinem Kummer tröstet. Ihr Verhalten wird möglicherweise bei dem Kind eher zu einer unsicher-vermeidenden Bindung an die Erzieherin führen.

Nun können sichere Bindungserfahrungen keine Zugangsvoraussetzung für den Erzieherinnenberuf sein. Es wird jedoch deutlich, wie wichtig eine Auseinandersetzung einer jeden Auszubildenden mit ihren Bindungserfahrungen ist. Nur durch die Reflektion und auch eine Berufsbegleitende Supervision kann den pädagogischen Praktikerinnen die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Reaktionen besser zu verstehen und letztlich aktiv steuern zu können.

Darüber hinaus ist fachspezifisches Metawissen der pädagogischen Fachkräfte über den gesamten Komplex „Bindung und Bildung“ elementar, um die Kinder in der Gruppe in ihren

Reaktionen und Verhaltensweisen besser verstehen zu können. Insbesondere Eingewöhnungssituationen aber auch die tägliche Dienstplangestaltung profitieren von Kenntnissen zur Bindungstheorie. So ist insbesondere bei jüngeren Kindern die Anwesenheit einer vertrauten Person auch im Früh- oder Spätdienst unbedingt zu gewährleisten, um das Kind in der Verabschiedungssituation nicht zu überfordern.

Das Grundmodell einer optimalen Entwicklungsförderung ist die durch liebevolle Aufmerksamkeit geprägte *"face to face"* Beziehung, durch die schon das Neugeborene stimuliert wird (Brazelton & Greenspan, 2002). Lebensäußerungen des Säuglings werden in einer liebevollen Beziehung als Initiative aufgenommen und positiv beantwortet. Das Kind stimuliert sich dabei selbst, indem es die Reaktionen des Gegenübers als Antworten deutet. Dieses Modell *"reziproker Interaktionen"* legt das Fundament für eine optimale Entwicklung des zentralen Nervensystems und damit *"für eine überraschend große Zahl lebenswichtiger geistiger Fähigkeiten"* (Brazelton & Greenspan, 2002; S. 38). So wird die kindliche Hirnentwicklung u.a. auch unter dem Aspekt der prozesshaften emotionalen Erfahrungsabhängigkeit gesehen. Insbesondere die zwischenmenschliche Bindung wird als hirnphysiologisches Kontrollsystem diskutiert. So beschreibt Hüther (2004), dass sich eine biologische Synchronizität zwischen Organismen in zwischenmenschlichen Verhaltensregulationen abbildet. Auch in tierexperimentellen Studien konnte gezeigt werden, welche Bedeutung frühe Bindungserfahrungen für die Entwicklung des Gehirns haben (Braun u.a., 2009). Frühe emotionale Erfahrungen beeinflussen die funktionelle Entwicklung des Gehirns und führen damit zur Entstehung neuer Schaltkreise im Gehirn, die letztlich eine optimale Leistungsfähigkeit und Anpassung an die Umwelt ermöglichen – und die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse bilden.

Hüther (2004) weist darauf hin, *„...dass der Aufbau und die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns (...) daher in weit stärkerem Maße als bisher angenommen, durch soziale Beziehungserfahrungen determiniert (ist).“* (Hüther, 2004; S. 24). Somit beeinflussen die Qualität des emotionalen Umfeldes und der Grad der frühkindlichen geistigen Förderung die späteren intellektuellen und sozio-emotionalen Fähigkeiten eines Kindes. Ohne die Voraussetzung einer sicherheitsbietenden, emotionalen Bindung ist nach Hüther eine optimale Hirnentwicklung nicht möglich. So bilden die emotionalen Beziehungen die damit verbundenen Regulationen von Gefühlen auf physiologischer Ebene langfristig die Basis für kognitive Problembewältigungen.

II.4.3 Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Kindergarten

Neben der Vermittlung von Wissen gehört auch die Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen zum Bildungsauftrag der Kindertagesstätten (KJHG, §22). Das Erkennen, Benennen und Beeinflussen der eigenen Gefühle und der Gefühle des Anderen stellt einen wichtigen Aspekt der alltäglichen Kommunikation und zwischenmenschlichen Interaktion dar. Im Kindergarten bieten sich Kindern zahlreiche Gelegenheiten, diese wichtigen Fähigkeiten mit Gleichaltrigen und vertrauten Erziehungspersonen auszuprobieren und zu üben.

Brazelton und Greenspan (2002) sowie Saarni (2002) weisen auf den Zusammenhang von Beziehungen und der Entwicklung kognitiver und intellektueller Fähigkeiten hin. Liebevoller und kindgerechte Interaktionen bilden ihnen zufolge die Grundlage für die Entwicklung von Kreativität, Kommunikation und Denkfähigkeit. In diesem Sinne ist die Förderung emotionaler Kompetenzen eine indirekte Förderung kognitiver Fähigkeiten.

So beinhalten viele Programme zur Förderung emotionaler Kompetenzen einzelne Aspekte, die in den Kindergarten-Alltag implementiert werden müssen. Zu diesen Aspekten gehört der Respekt vor den Gefühlen des Anderen, das gegenseitige Zuhören und Ausreden lassen, die Bevorzugung von konstruktiver Kritik und die Vermeidung von Beschämungen der Kinder (Birkenbihl, 2000; Prior, 2002). Wünschenswert wäre es, im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung, diese Aspekte in den täglichen Umgang miteinander zu implementieren.

Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen kognitiver Bildungsprozesse stellen die sozialen Kompetenzen dar. Das soziale Wissen umfasst die Kenntnisse über kulturelle Inhalte, Rollen, Normen und Werte (Ebert, 2003). Es wird auf der Beziehungsebene erworben und über die Nachahmung und Identifikation mit bedeutsamen Personen generiert. Zum sozialen Wissen gehört das Wissen über soziale Ordnungsstrukturen als Regelsysteme für das soziale Zusammenleben und der Umgang mit diesem Wissen.

Wie auch in anderen Lernprozessen so auch in der Ausbildung sozialer Kompetenzen, sind die Erfahrungen, die das Kind in der Familie, mit Gleichaltrigen und Erziehungspersonen macht, grundlegend für seine Erwartungen und sein Verständnis sozialer Beziehungen. In der Diskussion verschiedener Erziehungsstile wird neben dem autoritären und dem permissiven Stil der autoritative Erziehungsstil als sehr geeignet angesehen (Ebert, 2003). Dieser Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch eine liebevolle, fürsorgliche Beziehung zum Kind, die Vorgabe fester, begründeter Regeln und Grenzen, aber auch klare Kommunikation und Flexibilität in der Gestaltung der Regeln.

Der Kontakt zu Gleichaltrigen ermöglicht es Kindern, soziale Werte und Normen, die sie durch Beobachtung und Erklärungen von ihren Eltern, Geschwistern und Erziehungspersonen vermittelt bekommen, mit ihresgleichen auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Hier lernen sie, Positionen auszuhandeln, Spannungen zu überwinden, sich körperlich und verbal über ihre Interessen und Ideen auszutauschen, ohne dass direkte Autoritäten eingreifen oder Kraft ihrer Autorität die eigene Meinung durchsetzen. Diese häufig lautsstark ausgetragenen Konflikte und Meinungsverschiedenheiten stehen am Anfang der Perspektivenübernahme und der Entwicklung gemeinsamer sozialer Regeln.

Wünschenswert ist es, dass die Kinder in den Kindergruppen oder Kindergärten auch Gelegenheit haben, Beziehungen zu älteren und jüngeren Kindern einzugehen, da auch diese zu einer Erweiterung ihrer Kompetenzen beiträgt. Ebert (2003) weist jedoch darauf hin, dass ein gemeinsames Lösen von Problemen und Aushandeln von Beziehungen am besten unter nahezu Gleichaltrigen Kindern gelingt. Sie hält daher das alleinige Vorherrschen so genannter großer Altersmischung (von 2 bis 6 Jahren) nicht für das optimale Arrangement für soziale Bildungsprozesse.

II.4.4 Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Wie bereits beschrieben, ist die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen ein wesentlicher Faktor des ganzheitlichen Bildungsbegriffes. Psychische Beeinträchtigungen belasten und erschweren die Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Psychisch beeinträchtigte Kinder benötigen also Hilfe, um an einer ganzheitlichen Bildung teilhaben zu können. Um das Ausmaß psychischer Beeinträchtigungen bei Kindern in Deutschland aufzuzeigen, werden im folgenden Ergebnisse des repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KIGGS) referiert.

Im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KIGGS) des Robert Koch Instituts wurden 17641 Kinder und Jugendliche im Alter von 0-17 Jahren bzw. deren Eltern zu gesundheitsrelevanten Themen befragt. U.a. beantwortete eine Teilstichprobe den Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) und machten damit Angaben zu Stärken und Schwächen in den Bereichen Prosoziales Verhalten, Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Probleme mit Gleichaltrigen. Parallel zu KIGGS wurden zufällig ausgewählte Teilnehmer der Studie gebeten an der Bella-Studie zur Erforschung der Seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen teilzunehmen. An dieser vertiefenden Studie nahmen 2863 Familien mit Kindern zwischen 7 und 17 Jahren teil. Die Ergebnisse aus der Basiserhebung von KIGGS und der vertiefenden Erhebung der Bella-Studie erlauben fundierte Aussagen zur aktuellen psychischen Gesundheit von Kindern in Deutschland.

Im Rahmen des KIGGS berichten 19% der Mädchen (M) und 16% der Jungen (J) von sozialen und emotionalen Problemen. Als häufigste Probleme werden Hyperaktivität (M= 8%, J=9%), Verhaltensprobleme (M= 5%, J= 6%) und emotionale Probleme (M=7%, J= 2%) genannt. Die Auftretenswahrscheinlichkeit von psychischen Problemen scheint vom sozioökonomischen Status (SES) der Befragten abhängig zu sein. Zwölf Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen mit hohem sozio-ökonomischen Status, 17% der Befragten mit mittlerem SES und 21% der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit niedrigem SES berichten im Selbstbericht von psychischen Problemen. Eltern berichten noch häufiger (28%) über psychische Probleme ihrer Kinder als die Kinder selber (17%). Ein weiterer Risikofaktor für das Auftreten psychischer Probleme scheint auch der Migrationshintergrund der Familie zu sein (Erhardt, Hölling, Schlack & Ravens-Sieberer, 2006). Die Autoren betonen daher die Bedeutung früh einsetzender Prävention psychischer Probleme insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund.

Psychische Auffälligkeiten

Die Erhebung der Auftretenshäufigkeit psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen war eines der Hauptanliegen der Bella-Studie (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Ehrhardt, 2007). Die Autoren der Bella-Studie fanden, dass 12,2% der untersuchten Kinder als „möglich“ psychisch auffällig klassifiziert, 9,7% zeigen zusätzlich Hinweise, die eine Einstufung als „wahrscheinlich“ psychisch gestört rechtfertigen (Ravens-Sieberer et al., 2007). Zu den psychischen Auffälligkeiten zählen hierbei Depressionen, die bei 5,4% der Studienteilnehmer als möglich oder wahrscheinlich festgestellt wurden, Ängste (10,0%), ADHS (2,2%) sowie Störungen des Sozialverhaltens (7,6%)⁹.

Besonders beachtenswert sind die Störungen des Sozialverhaltens, die mit 7,6% der untersuchten Kinder und Jugendlichen die zweithäufigste psychische Auffälligkeit darstellen. Die Autoren weisen darauf hin, dass für eine Klassifikation die beiden Subskalen „Aggressives Verhalten“ sowie „Dissoziales Verhalten“ die Child Behavior Checklist herangezogen wurden. Bei Betrachtung der Kinder mit Störungen des Sozialverhaltens zeigt sich, dass je nach Altersgruppe zwischen 80 und 90% der Kinder „Aggressives Verhalten“ zeigen und ca. 50% „Dissoziales Verhalten“.

Die beschriebenen Daten bestätigen nationale und internationale Studien, die eine hohe Prävalenz psychischer Auffälligkeiten im Kindesalter beschreiben. Barkmann und Schulte-Markwort (2004) geben nach einem ausführlichen Literaturüberblick eine Prävalenz von 17,2% für deutsche Kinder und Jugendliche an. Ihle und Esser (2002) gehen im Rahmen eines internationalen Vergleiches von einer Prävalenz von 18% aus. Die Prävalenzen der spezifischen Störungen in der Bella-Studie entsprechen ebenfalls den Angaben aus dem Review internationaler Studien von Ihle und Esser (2002). Auch in den internationalen Studien werden Angststörungen und Störungen des Sozialverhaltens als häufigste psychische Störungen angegeben.

Die Auswirkungen psychischer Störungen sind immens. Zum einen berichten die betroffenen Kinder und Jugendlichen von deutlichen Beeinträchtigungen ihrer Lebensqualität (Barkmann, 2003), zum anderen stellen die psychischen Probleme starke Belastungen für das Umfeld der Betroffenen (Familie, Schule, etc.) dar. Barkmann (2003) schildert sogar eine Benachteiligung der Betroffenen bezüglich der späteren Berufswahl. Darüber hinaus bilden psychische Störungen einen Risikofaktor für die Ausbildung früher Verhaltensauffälligkeiten (siehe 2.1.1.2).

Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeiten zählen zu den externalisierenden psychischen Problemen. Sie stellen einen Risikofaktor für Mitgliedschaften in devianten Gleichaltrigengruppen, Zurückweisungen, Schulversagen, negative Bindungsmuster u.a. dar und können in Verbindung mit ineffektiven Erziehungsstrategien Vorläufer von Substanzmissbrauch, Delinquenz und Gewalttätigkeit sein (Webster-Stratton & Taylor, 2001).

⁹ Ein Kind konnte mehrere psychische Auffälligkeiten aufweisen, so dass die Summe der Auftretenswahrscheinlichkeiten der einzelnen Störungen größer ist als die Summe der betroffenen Kinder.

Das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland wurde im Rahmen des KIGGS mit Hilfe der Subskala „Verhaltensprobleme“ des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) erhoben. Im Elternurteil wurden in der Gesamtstichprobe (N=14478) 14,8% der eingeschätzten Kinder und Jugendlichen als „auffällig“ und 16% als „grenzwertig“ eingeschätzt. Das bedeutet, dass fast ein Drittel der befragten Eltern (30,8%) von auffälligem oder grenzwertigem Verhalten ihrer Kinder berichten (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). Jungen sind im Bereich Verhaltensauffälligkeiten deutlich überrepräsentiert. Werden von den Eltern 26,4% der Mädchen im Alter von 3-17 Jahren als verhaltensauffällig oder grenzwertig eingeschätzt, sind es bei den Jungen 35,1%.

Des Weiteren wurden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich öfter als verhaltensauffällig eingeschätzt als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. So wurden 17% der Kinder mit Migrationshintergrund als verhaltensauffällig klassifiziert, 19% als grenzwertig. Im Vergleich wurden 14,4% der Teilnehmer ohne Migrationshintergrund als verhaltensauffällig eingestuft und 15,4% als grenzwertig verhaltensauffällig. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen also bei der Prävention von Verhaltensauffälligkeiten explizit eine eigene Zielgruppe dar. Überlagert wird dieses Phänomen von einem anderen Risikofaktor für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten: dem sozioökonomischen Status. Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sind mehr als doppelt so oft verhaltensauffällig (21,4%) als Teilnehmer aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (10,1%).

Soziale Beziehungen

Probleme mit Gleichaltrigen, Ausschluss aus Gruppen, Zurückweisungen etc. stellen ebenso wie auch früh auftretende Verhaltensauffälligkeiten einen Risikofaktor für Substanzmissbrauch, Delinquenz und Gewalttätigkeit dar (Webster-Stratton & Taylor, 2001).

In Deutschland sind aktuellen Ergebnissen aus dem KIGGS zufolge 11,5% der Kinder und Jugendlichen bezüglich Problemen mit Gleichaltrigen als auffällig klassifiziert, weitere 10,5% der Kinder wurden durch ihre Eltern als „grenzwertig“ eingeschätzt¹⁰ (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Kinder bis zum Alter von 10 Jahren seltener von Problemen mit Gleichaltrigen betroffen sind als Jugendliche zwischen 11 und 17 Jahren. Auch in diesem Bereich sind Jungen deutlich überrepräsentiert. Ein weitaus größerer Risikofaktor für Probleme mit Gleichaltrigen scheint ein bestehender Migrationshintergrund zu sein. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund wurden mit 19,0% etwa doppelt so häufig als auffällig eingeschätzt, wie Gleichaltrige aus Familien ohne Migrationshintergrund (10,1%). Besonders deutlich war dieser Unterschied in der Gruppe der 3-6 Jährigen. Wurden in dieser Gruppe 7,2% der Kinder aus deutschen Familien als auffällig in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen eingeschätzt, waren es 21,2% der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Diese Zahlen gehen erneut mit den Befunden zum sozioökonomischen Status der Kinder einher. Kinder aus Familien mit niedrigem SÖS bilden mit 17,3% den größten Anteil der in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen auffälligen Kinder (mittlerer SÖS: 9,8%; hoher SÖS: 8,1%). Auch hier ist der Anteil der als auffällig klassifizierten 3-6jährigen Kinder ungewöhnlich hoch (niedriger SÖS: 16,7%, mittlerer SÖS: 7,4%, hoher SÖS: 5,5%).

¹⁰ Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ des SDQ, Elternbericht (Goodmann, 1997)

Auch auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ des SDQ (Goodmann, 1997) wurden im KIGGS 3,6% der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen als auffällig klassifiziert, weitere 7% wurden als grenzwertig eingestuft. Die Eltern dieser Kinder und Jugendlichen schätzten ihre Kinder in diesem Bereich als defizitär ein und bescheinigten ihnen große Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen (Hölling et al., 2007). Auch in diesem Bereich finden sich größere Defizite bei Jungen (4,7% vs. 2,5%).

Besonders die Zahlen zu den Problemen mit Gleichaltrigen machen deutlich, dass Kinderbetreuungseinrichtungen auch auf dem Gebiet der sozialen Beziehungen unbedingt die Kinder aus Migrationsfamilien und Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status ansprechen müssen, da sich Störungen des Sozialverhaltens bereits in diesem frühen Alter abzeichnen und manifestieren. Ein aussichtsreicher Ausgangspunkt könnte die Förderung des prosozialen Verhaltens sein, da auf diesem Gebiet nur geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen bestehen.

Emotionale Probleme

Sorgen, Ängste und depressive Stimmungen können auch schon Kinder und Jugendliche belasten. Hölling et al. (2007) fanden, dass bei 9,1% der an KIGGS teilnehmenden Kinder und Jugendlichen Hinweise auf emotionale Auffälligkeiten vorliegen. Als grenzwertig wurden weitere 7,2% der Teilnehmer eingestuft. In der Gruppe der 3-6jährigen Kinder wurden bereits 6,6% der Kinder als emotional auffällig sowie weitere 6,4% der Kinder als emotional grenzwertig klassifiziert. In der Gruppe der jüngsten Kinder waren die Geschlechtsunterschiede nicht bedeutsam, wenngleich immer ein leichter Überhang der betroffenen Mädchen besteht. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sind auch von emotionalen Problemen häufiger betroffen als Nicht-Migranten und Kinder aus Familien mit mittlerem oder hohem sozialem Status. Dies bedeutet, dass bereits im Kindergarten jedes zehnte Kind Sorgen, Ängste und depressive Stimmungen aufweist, die als auffällig oder grenzwertig eingeschätzt werden. Eine Pädagogik, die auch die psychischen Bedürfnisse der Kinder beachten will, kann diese Werte nicht ignorieren.

Hyperaktivität

Unaufmerksamkeit, motorische Unruhe und Impulsivität sind Kennzeichen einer Hyperaktivitäts- oder Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADHS). Die Störung tritt in Deutschland bei schätzungsweise 10% der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 3 und 17 Jahren auf (Schlack, Hölling, Kurth & Huss, 2007). Bei 4,8% der untersuchten Kinder besteht eine durch einen Arzt oder Psychologen gestellte ADHS-Diagnose. Bei weiteren 4,9% der Kinder und Jugendlichen besteht aufgrund der Untersuchungsergebnisse der begründete Verdacht einer bestehenden ADHS.

Jungen werden mit 7,9% weitaus häufiger von einem Arzt oder Psychologen mit einer Aufmerksamkeitsdefizit- Hyperaktivitätsstörung diagnostiziert als Mädchen (1,8%). Dieser Befund spiegelt sich in klinischen Studien wieder (Baumgaertel, Wolraich & Dietrich, 1995). 3,1% der Kinder aus Migrationsfamilien haben die ärztlich oder psychologisch gestellte Diagnose ADHS (Nicht-Migranten: 5,1%). Dieser Befund wird aber ausgeglichen durch eine Umkehrung der Verhältnisse bei den ADHS Verdachtsfällen. Hier zählen 5,9% der Kinder aus Migrationsfamilien zu den Verdachtsfällen und nur 4,8% der Kinder ohne Migrationshintergrund. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status werden nicht nur

häufiger mit einer ADHS diagnostiziert als Kinder aus Familien mit mittlerem oder hohem sozialem Status, sie stellen auch einen größeren Anteil bei den ADHS-Verdachtsfällen. Beachtenswert ist, dass bereits 0,7% der dreijährigen Kinder über eine ärztlich oder psychologisch gestellte ADHS-Diagnose verfügen. Weitere 9,3% der Kinder in diesem Alter zählen nach den Kriterien des SDQ zu den Verdachtsfällen, zusätzlich wurden 2,9% der Kinder durch die Verhaltensbeobachtung als ADHS-Verdachtsfall eingestuft.

II.4.5 Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit

Die geschilderten Problematiken belegen, dass bereits im Kindergartenalter psychische Probleme, Verhaltensprobleme, emotionale Probleme und Hyperaktivität bei Kindern auftreten. Die Auftretenswahrscheinlichkeiten korrelieren mit dem Sozioökonomischen Status der Kinder und auch mit Migrationshintergrund positiv. Trotz des durch die Kinder und Eltern berichteten Leidensdrucks, sind nur knapp die Hälfte der betroffenen Kinder und Jugendlichen in psychologischer, psychotherapeutischer oder psychiatrischer Behandlung (Ravens-Sieberer et al., 2007). Diese Kinder benötigen Hilfe bei der Bewältigung ihrer psychischen Probleme, da die Probleme sowohl der Ausbildung lernrelevanter sozialer und emotionaler Kompetenzen als auch einem fachspezifischen Lernen im Weg stehen. Kinder, die aggressiv sind, sich nicht konzentrieren können, depressiv oder hyperaktiv sind, werden massive Schwierigkeiten bei der Ausbildung konkreter Kompetenzen haben. Ein ganzheitlicher Ansatz in der Kita betrachtet diese Kinder als Einheit und unterstützt sie und ihre Eltern bei der professionellen Bewältigung ihrer Probleme, um Ressourcen für ganzheitliches Lernen freizulegen.

Den oben erläuterten Forschungsergebnissen folgend muss in den Kindertageseinrichtungen heute und in Zukunft ein Fokus auf Beziehungsqualität gelegt werden. Denn am Anfang jeden Bildungsprozesses steht die emotionale Geborgenheit in der sicheren Kind-Bezugsperson-Beziehung (Becker-Stoll, 2009).

Erzieherinnen-Kind-Beziehungen werden von Booth u.a. (2003) durch fünf Eigenschaften beschrieben: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz. Sind die ersten drei Eigenschaften eher emotionsunterstützend bzw. -regulierend, wird bei der Explorationsunterstützung und der Assistenz die Bedeutung der Bindungsbeziehung für die frühkindliche Bildung deutlich. So entwickelt sich das selbständige Erkunden insbesondere dann, wenn das Kind bei Unsicherheiten und Angst die Nähe der Erzieherinnen aufsuchen kann. Gleichzeitig wird das Kind, nachdem es getröstet wurde, zu neuen Erkundungen ermutigt werden. Erreicht das Kind die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, sucht das Kind bei seiner Bindungsperson Hilfe. Gehen wir von Vygotskys Entwicklungstheorie aus, findet Lernen immer in der Zone der proximalen Entwicklung statt (1978). Das Kind kann eine Aufgabe allein noch nicht bewältigen. Es sucht Hilfe oder emotionale Sicherheit bei seiner Bindungsperson und bewältigt die Aufgabe. Mit Hilfe der Unterstützung wird die Aufgabe solange geübt, bis sie selbständig zu bewältigen ist.

Textor (2007) weist darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte nur einen geringen Teil ihrer Zeit in direkter Nähe der zu betreuenden Kinder (auch Bezugskinder genannt) verbringen, und diese ermutigen, trösten, mit ihnen reden oder spielen. Eine pädagogische Fachkraft muss daher reflektieren, mit welchen Kindern sie häufiger Kontakt hat und welche Kinder

eher ignoriert werden, so dass sie ihr Verhalten gegebenenfalls korrigieren kann, um allen Kindern als Bezugsperson zur Verfügung zu stehen.

Jede professionelle Fachkraft muss die Bereitschaft besitzen, auf jedes Kind offen und feinfühlig zuzugehen, sich Zeit zu nehmen, die Signale des Kindes verstehen lernen und angemessen zu reagieren. Die Praktikerinnen in unserer Studie berichteten besorgt, dass einige der Fachschülerinnen, die in ihre Einrichtungen kommen nicht in der Lage sind, Beziehungen zu den Kindern aufzunehmen. Beziehungsfähigkeit wird jedoch von Ahnert und Gappa (2010) als Schlüsselqualifikation im Rahmen der Professionalität gefordert. Diese Diskrepanz wird die Kita 2020 vor eine große Herausforderung stellen und berührt auch die Frage, ob eher fachspezifische oder personale Kompetenzen die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft auszeichnen sollte, damit sie Kinder optimal fördern kann.

Die Erfahrungen der Praktikerinnen zeigen: Bezugserzieherinnen werden von den Kindern anderen Betreuungspersonen in der Kita vorgezogen. Längere oder endgültige Trennungen von ihren Betreuungspersonen belasten die Kinder. Wiederholte Beziehungsabbrüche aufgrund eines Arbeitsplatzwechsels, Elternzeiten oder längere Abwesenheiten z.B. durch eine Krankheit oder Kur können daher die kindliche Bereitschaft Beziehungen aufzubauen sehr einschränken. Springkräfte, Praktikantinnen und Aushilfen sollten nicht als Bezugserzieherinnen eingesetzt werden und insbesondere bei der Trennung von einer Mitarbeiterin muss den Kindern unbedingt die Möglichkeit zum Abschied gegeben werden.

Träger von Kindertagesstätten sollten diese Kenntnisse bei der Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse von Erzieherinnen beachten.

So müssen die Arbeitgeber sicherstellen, dass ...

- ... Arbeitsverträge Vollzeit und unbefristet sind,
- ... alles getan wird, um die Teams funktionsfähig zu erhalten (z.B. Supervisionsangebote, Möglichkeiten zur Weiterbildung),
- ... die Kitaleitungen umfassend ausgebildet sind und auch personale Schwierigkeiten in den Teams bewältigen können,
- ... in der Kita ein wertschätzendes Klima herrscht,
- ... nicht nachvollziehbare und sittenwidrige Abstufungen von Erzieherinnen als Zweit- oder Drittkraft beendet werden,
- ... die Rahmenbedingungen der Arbeit den tatsächlichen Anforderungen entsprechen und als Schlussfolgerung daraus, Frustration und häufige Personalwechsel vermieden werden.

Denn ein wertschätzendes Arbeitsumfeld gibt den Erzieherinnen Sicherheit, die sie an die Kinder weitergeben – und nur so kann die Grundlage für Beziehung und Bildung geschaffen werden. Auch die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung und der Beachtung der psychischen Bedürfnisse der Kinder, wie sie von den Erzieherinnen genannt wurden, finden wissenschaftliche Unterstützung. Bereits 1945 konnte Spitz in seinen Untersuchungen zum Hospitalismus zeigen, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte und Hitze) nicht ausreichen, um Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Auch die Beachtung der psychischen Grundbedürfnisse *Bindung*, *Kompetenz* und *Autonomie* muss gewährleistet sein (Deci & Ryan, 1995). So steht *Bindung* für das Bedürfnis eines Kindes, enge Beziehungen zu Bezugspersonen einzugehen. Hinzu tritt der Wunsch, seine Umwelt zu steuern, positive Erlebnisse herbeizuführen und negative

Erlebnisse zu vermeiden. Dieser Wunsch wird als das Streben nach *Kompetenz* oder Selbstwirksamkeit beschrieben. Das Streben nach *Autonomie* schließlich steht für das Bedürfnis, Handlungen frei bestimmen zu können, die Initiative ergreifen zu können.

Die Befriedigung dieser drei psychischen Grundbedürfnisse sollte in einer ganzheitlichen Bildung einen hohen Stellenwert haben, da erst ihre altersangemessene Befriedigung die Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsschritte ermöglicht.

II.5 Weiterführende Informationen zum Personalschlüssel

Bereits in vorhergehenden Kapiteln wurde der von den Praktikerinnen gewünschte Personalschlüssel thematisiert. Ein realistischer Personalschlüssel orientiert sich am Alter der Kinder sowie an ihren individuellen Bedürfnissen. Dabei gilt, je jünger ein Kind ist, desto intensivere Betreuung benötigt dieses Kind. Das Kapitel „Personalschlüssel als bildungspolitischer Reformhebel“ im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009 (Bock-Famulla & Wöhrmann, 2009; S. 18ff.) beschreibt ausführlich und gut verständlich, wie sich Personalschlüssel aus angestrebten Erzieherinnen-Kind Relationen errechnen lassen. Im Kern sei darauf hingewiesen, dass ca. 25% der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit einer pädagogischen Fachkraft für mittelbare pädagogische Arbeitszeit (z.B. Dokumentation, Teambesprechungen, Elterngespräch, Vor- und Nachbereitung) sowie Ausfallzeiten (Fortbildung, Urlaub, Krankheit) eingeplant sein müssen.

Als erstrebenswerte Fachkraft-Kind Relation nannten die an der Studie beteiligten Praktikerinnen, dass zu jeder Zeit eine Fachkraft für jeweils vier Krippenkinder anwesend ist. Auch hier wird die Erfahrung durch wissenschaftliche Vorgaben gestützt. Die Bertelsmannstiftung empfiehlt für Krippenkinder (0-3 Jahre) einen Personalschlüssel von 1:3. Berücksichtigt man, dass 25% der Arbeitszeit für mittelbar pädagogische Arbeit benötigt wird, ergibt sich eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:4 (Bock-Famulla & Wöhrmann, 2009). Das bedeutet, dass für jeweils drei Kinder, die ganztags in einer Krippe betreut werden, eine pädagogische Fachkraft Vollzeit angestellt ist, im Alltag werden von einer Fachkraft dann jeweils vier Kinder betreut.

Wird in Zukunft ein stärkerer Anteil an berufsbegleitender Weiterbildung von den Erzieherinnen verlangt oder kommen weitere Aufgaben (z.B. verstärkte Elternarbeit) hinzu, so wird der Anteil der mittelbaren pädagogischen Arbeit und der Ausfallzeiten steigen. Es werden also zusätzliche Kräfte eingestellt werden müssen, um die Erzieherinnen-Kind-Relation so zu erhalten, wie sie jetzt schon ist bzw. überhaupt verbessern zu können.

Die von den Praktikerinnen für Kinder ab 3 Jahre bis zum Schuleintritt gewünschte Fachkraft-Kind-Relation beträgt 1:6. Unter Berücksichtigung von 25% der Arbeitszeit für mittelbare Aufgaben ergibt sich ein Personalschlüssel von 1: 4,8. Es sollte also aus Sicht der Praktikerinnen für je 4,8 Kinder, die den Kindergarten Vollzeit besuchen, jeweils eine pädagogische Fachkraft angestellt sein, damit gewährleistet werden kann, dass jederzeit jeweils eine Fachkraft für maximal sechs Kinder verantwortlich ist.

Für Kindergartenkinder empfiehlt die Bertelsmannstiftung einen Personalschlüssel von 1:7,5, was unter Berücksichtigung der mittelbar pädagogischen Arbeit sowie der Ausfallzeiten eine Fachkraft-Kind Relation von 1:10 ergibt. Zurzeit liegt der Personalschlüssel für Kinder unter

drei Jahren in Deutschland zwischen 1:3,5 und 1:7,5, für Kinder über drei Jahren zwischen 1:8 und 1:13,4 (Bock-Famulla & Wöhrmann, 2009).

Dies bedeutet, dass zurzeit im Kindergarten unter Berücksichtigung der mittelbaren Arbeit Erzieherinnen-Kind Relationen von 1:15 keine Seltenheit sind. Jeder, der schon einmal versucht hat, mit fünf Kindern im Krippenalter einen Tag sinnvoll zu gestalten, vielleicht mit den Kindern einen Spaziergang zu machen, wird verstehen, warum selbst eine Erzieher-Kind-Relation von 1:4 eine wirklich anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Mit 15 Vierjährigen eine Laterne zu basteln oder das Springen von einer Bank zu üben, wird ebenfalls ein schwieriges Unterfangen sein.

Berücksichtigt werden müssen bei der Berechnung der Fachkraft-Kind-Relation auch die unterschiedlichen Betreuungszeiträume. So werden z.B. in einer Einrichtung drei Kinder bereits ab 7 Uhr früh bis 15 Uhr betreut, zwei Kinder besuchen die Einrichtung von 9 bis 14 Uhr, und fünf Kinder kommen um 8 Uhr und bleiben bis 17 Uhr. Hier wird klar, dass die konkrete Ausgestaltung der Situation in der Gruppe an die Koordinationsfähigkeit der Leitung enorme Ansprüche stellt, um für die Kinder zum einen optimalen Betreuungsumfang sicherzustellen, der ihnen jederzeit den Kontakt zu vertrauten Bindungspersonen gewährleistet, andererseits die Arbeitszeiten der einzelnen Mitarbeitenden in der Gruppe zu berücksichtigen und schließlich auch Zeitfenster für mittelbare Aufgaben bereitzustellen.

Die Betreuung in Randzeiten stellt die Einrichtung vor besondere Herausforderungen, denn obgleich vielleicht die letzte Stunde eines Tages nur noch ein Kind betreut werden muss, muss eine Fachkraft selbstverständlich anwesend sein und sich dem Kind widmen. In der Praxis wird in solchen Stunden häufig das Außengelände aufgeräumt, der Tisch für das Frühstück gedeckt und die Dokumentation des Tages nachgeholt. Dies mag einem Kind nicht schaden, wird jedoch dem Förderbedürfnis des Kindes auf Dauer nicht gerecht. Insbesondere Kinder, die regelmäßig abends länger bleiben, sind vielleicht auch morgens regelmäßig später gekommen und haben somit bestimmte Lieder nicht gelernt, manche Malaufgaben verpasst, beim Sport nicht mitgemacht. Diese ablaufbedingten Lücken können und müssen zu anderen Zeiten ausglichener werden und dafür bieten sich gerade Randzeiten morgens und abends an. Dies setzt natürlich voraus, dass die Fachkräfte auch und gerade in den Randzeiten ihren Bildungsauftrag sehr ernst nehmen.

Es bleibt zu betonen, dass selbstverständlich die gesamte Arbeitszeit der pädagogischen Fachkräfte einheitlich nach einem Fachkräftetarif bezahlt wird. Ansätze, wie sie von einigen Praktikerinnen berichtet werden, wonach die Zeit zwischen 8 und 14 Uhr als „Bildungszeit“ anerkannt und bezahlt wird, die übrige Zeit als „Betreuungszeit“ jedoch nach einem weit niedrigeren Tarif entlohnt wird, sind auch gesetzlich zu unterbinden. Insbesondere im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung ist die gesamte in der Kita verbrachte Zeit eines Kindes Bildungszeit und muss auch als solche betrachtet und den Fachkräften vergütet werden.

In Hinblick auf den Personalschlüssel ist außerdem zu betonen, dass die tarifliche Einstufung und Unterscheidung von pädagogischen Fachkräften in Zweit- und Drittkräfte aus der Sicht des pädagogischen Alltags überhaupt keinen Sinn macht und die Motivation der Mitarbeitenden stark negativ beeinflusst. Kinder unterscheiden nicht danach, ob jemand „nur“ eine Drittkraft ist, sondern wenden sich mit allen Belangen an die vertrauteste Person. Auch Eltern verlangen von allen Erzieherinnen in der Gruppe ein fachlich fundiertes Bildungsangebot,

empfindliches Eingehen auf ihre Kinder und gehen nicht davon aus, dass eine Person, die schlechter bezahlt wird, gewisse Tätigkeiten unterlässt. Daher gilt nicht nur, dass es einen anderen Personalschlüssel geben muss, sondern auch einen einheitlichen, höheren Tarif für alle.

Zusätzliches Personal wie Psychologen, Ergotherapeuten und Logopäden sind nicht in den Personalschlüssel mit einzurechnen, da sie mit einzelnen ausgewählten Kindern arbeiten. Vielmehr obliegen die zusätzlichen Fachkräfte einem eigenen Personalschlüssel.

II.6 Weiterführende Informationen zu multiprofessionellen Teams

Insbesondere unter der Maßgabe, dass der Zusammenhang zwischen väterlicher Schulbildung und Bildungserfolg des Kindes in Zukunft aufgelöst werden soll, muss man sich fragen, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Die Probleme von Kindern mit hohem Bildungs- und Entwicklungsrisiko sind mannigfaltig. Zu ihnen zählen: mangelnde Sprachkenntnisse, motorische Defizite, psychische Probleme. So besteht ein weiteres Entwicklungsrisiko in psychischen Beeinträchtigungen der Eltern, insbesondere der Mutter. Das Kinder-Gesundheitssurvey (KIGGS) des Robert Koch Instituts (2007) zeigt, dass bereits 7,2% der Kinder und Jugendlichen verhaltensauffällig sind. Weitere 7,5% der Kinder und Jugendlichen müssen als grenzwertig verhaltensauffällig eingestuft werden (Hoelling et al., 2007).

Werden diese Jugendlichen in zehn bis fünfzehn Jahren Eltern, verfügen sie nicht über die sozialen und emotionalen Kompetenzen, um ihre Kinder optimal zu erziehen. Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden als junge Eltern Hilfe benötigen und viele junge Eltern benötigen diese Hilfe bereits schon jetzt. Eine niedrigschwellige Möglichkeit diese Hilfe anzubieten, gibt es in der Kita. Hierbei kann es jedoch nicht darum gehen, dass Erzieherinnen mit den Eltern ihre Probleme lösen, vielmehr wäre dies z.B. eine Aufgabe eines Psychologen, der seinen Arbeitsplatz im Kindergarten hat.

Wenn diese Kinder tatsächlich durch Fördermaßnahmen erreicht werden sollen, muss diese Förderung dort ansetzen, wo die Kinder sind und es kann nicht darauf warten, dass die Eltern den Weg zur Hilfe finden und gegenüber Krankenkassen und Jugendämtern die Kostenübernahme durchsetzen. In diesem Punkt liegt die Chance von multiprofessionellen Teams im Kindergarten. Die Erzieherinnen identifizieren einen Förderbedarf, sprechen mit den Eltern und bahnen die Kontakte zu den jeweiligen Fachkräften vor Ort. Die Fachkräfte können mit den Kindern arbeiten, wenn diese wach und aufnahmefähig sind. Sie können die Angaben der Eltern und Erzieherinnen durch eigene Beobachtungen des Kindes verifizieren und das Kind im Kontakt mit Gleichaltrigen und Erwachsenen erleben und unterstützen.

Sicher wird es nicht jeder Kita möglich sein, einen festen Stamm von Therapeuten im Team zu haben. Der Zusammenschluss mehrerer Kitas, bei denen jeweils ein Therapeut vor Ort angesiedelt ist und im Austausch auch eine zweite und dritte Kita mitbetreut, in denen jeweils ein anderer Experte angesiedelt ist, sollte jedoch realisierbar sein. Ein weiterer Ausbau von Kitas zu Familienzentren wird von den Praktikerinnen als eine realistische Möglichkeit eingeschätzt, multiprofessionelle Teams zu realisieren. So wäre eine Erziehungsberatungsstelle in einem Familienzentrum sicher gut platziert.

Zu einer Kita gehören auch immer fachfremde Personen, die in ihrem Beruf in der Kita tätig sind, z.B. Köche und Gärtner. Die Einbeziehung dieser Personen in den Kita-Alltag ist im Sinne der ganzheitlichen Bildung der Kinder ebenfalls erstrebenswert. Ganzheitliche Bildung bedeutet, jeden Tag zu sehen und zu riechen, wie aus einzelnen Zutaten ein Mittagessen entsteht und nicht ein Kochprojekt durchzuführen und „mal mit den Kindern zu kochen“, um ihnen diese Inhalte nahebringen zu wollen. Durch das Auslagern von Aufgaben wird Kindern vermittelt, dass das Essen eben geliefert wird und sie haben keine Vorstellung davon, wie es zubereitet wird. Sie können mit einem Gärtner im Haus lernen, wie viel Fürsorge Gemüse und Kräuter benötigen, bevor wir sie essen können. Die Umsetzung der nachhaltigen Bildung, also der Einbezug der ökologischen Perspektive in die pädagogische Arbeit wäre im Sinne der ganzheitlichen Bildung.

Finanzierungschancen für Multiprofessionelle Teams könnten sich in einer Bündelung von Aufgaben bieten, wie sie z.B. durch eine integrierte Kinder- und Seniorentagesstätte entstehen. Durch eine solche Kombination könnte eine größere Auslastung der Therapeuten auch bei geringerer Kinderzahl gewährleistet werden und zugleich würden auf diese Weise auch für die Senioren dringend benötigte Fachkräfte bereit stehen.

Grundsätzlich ist bei der Erweiterung der Teams darauf zu achten, dass nicht „durch die Hintertür“ preisgünstige, aber pädagogisch unqualifizierte Personen pädagogische Fachkräfte ersetzen. Die ausführliche Diskussion um Professionalisierung des pädagogischen Personals kann nicht durch die Einführung von unqualifizierten Personen ohne pädagogische Ausbildung in den Einrichtungen untergraben werden. Hier bedarf es eines Gesamtkonzeptes für die Kindertageseinrichtungen, das nicht nur in den Händen der einzelnen Gemeinde und Kommune liegt, sondern von Bund und Ländern finanziert und gesteuert wird. Sollte ein solches Konzept nicht vorgelegt werden, so wird die frühe Bildung nicht verbessert werden.

II.7 Betreuungszeiten sind Bildungszeiten

Im Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG, vom Dez. 2004) ist geregelt, dass für Kinder unter drei Jahren mindestens Betreuungsplätze vorzuhalten sind, wenn die Erziehungsberechtigten einer Erwerbsarbeit nachgehen, sich in der Schulausbildung, Beruflichen Ausbildung/Hochschulausbildung befinden oder an Maßnahmen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt teilnehmen. Darüber hinaus haben Betreuungsplätze für Kinder vorgehalten zu werden, die ohne diese Leistung nicht ihrem Wohl entsprechend gefördert werden könnten. Ebenso ist geregelt, dass sich der Umfang der Tagesbetreuung nach dem individuellen Bedarf bzgl. der zuvor genannten Kriterien richtet (§24 Abs.3 TAG).

Im Sinne der dreiteiligen Aufgaben der Kindertagesbetreuung (Bildung, Betreuung und Erziehung) (§22, Abs. 3) ist es nicht nachvollziehbar, warum Kinder unter drei Jahren keinen Anspruch auf Bildung, Betreuung und Erziehung haben, wenn ihre Eltern keiner Erwerbstätigkeit nachgehen oder sich nicht in Ausbildung oder Wiedereingliederungsmaßnahmen befinden. Insbesondere unter der Maßgabe, dass in Deutschland der Zusammenhang von elterlicher Bildung und erreichtem Bildungsabschluss des Kindes besonders hoch ist, sollte es ein starkes Interesse geben, gerade Kinder aus Familien in prekären Erwerbssituationen frühzeitig in die institutionelle Bildung und Förderung einzubeziehen. Ein erster Schritt dahin war der Beschluss des KiFöG vom Dezember 2008, dass Kindern unter einem Jahr den bis-

herigen Anspruch bei Erwerbstätigkeit und Ausbildung der Eltern behielten (§24, Abs. 1; Ki-FöG), allen Kindern von einem bis unter drei Jahren nun jedoch unabhängig von der Erwerbs- oder Ausbildungssituation ein Bildungs- und Betreuungsplatz zusteht (§24, Abs. 2). Für Kinder ab drei Jahren regelt der Gesetzgeber auch, dass ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen vorzuhalten sei (§24, Abs. 3). Diese Regelung, die am 1.8.2013 in Kraft tritt, ist ein wichtiger Schritt. Nachgebessert werden müsste die Empfehlung für unter dreijährige Kinder, für die ebenfalls ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen zur Verfügung stehen sollte.

Der Kindergarten ist die erste Stufe des deutschen Bildungssystems. Bemerkenswert ist, dass in der öffentlichen Diskussion immer von den fehlenden *Betreuungsplätzen* die Rede ist. Es wäre darüber hinaus kaum vorstellbar, wenn nicht für alle Kinder in Deutschland Grundschulplätze zur Verfügung stehen würden und diskutiert würde, den Eltern eine Prämie zu zahlen, wenn sie ihrem Kind zu Hause das Lesen und Rechnen beibringen würden.

Damit Frauen und Männer sowohl am Arbeitsleben teilhaben können und sich auch für Kinder entscheiden, bedarf es Institutionen, die hochwertige und flexible Bildung und Betreuung anbieten und sich an den Bedürfnissen der Familien orientieren. Der Unterschied zur Schule, die sich in ihren Unterrichtszeiten nicht an den Bedürfnissen der Familien orientiert, besteht unter anderem darin, dass unter sechsjährigen Kinder in keinem Fall selbständig, allein zu Hause bleiben können. Kann ein Schulkind schon mal einige Wege allein bewältigen und auch im Grundschulalter kurze Zeiten allein zu Hause sein, ist dies bei Kindern unter sechs Jahren nicht möglich. Die Debatte um die Ganztagsbetreuung in Schulen sei an dieser Stelle ausgeklammert.

Unternehmen sind in der Pflicht ihren Mitarbeitenden anpassungsfähige Modelle für die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie anzubieten. Umgekehrt müssen Mitarbeitende bereit sein, neue Arbeits- und Arbeitszeitmodelle zu akzeptieren, um den Unternehmen die Möglichkeit zu geben am Markt wettbewerbsfähig und somit erfolgreich zu bleiben. Diese Entwicklung hat auch Auswirkungen auf die Kindertagesstätten. So werden sich ihre Öffnungszeiten immer stärker an den Bedürfnissen der berufstätigen Mütter und Väter orientieren müssen, um ebenfalls auf dem Markt wettbewerbsfähig zu bleiben.

Die realen Beispiele sind vielfältig:

- Eltern, die im Spätdienst arbeiten und trotzdem ihre Kinder um 8 Uhr in die Kita bringen müssen, „weil das eben so ist“;
- Eine Frisörin, die trotz halber Stelle mal vormittags und mal nachmittags arbeitet und einen Ganztagsplatz im Kindergarten bezahlen muss, weil eine flexible Nutzung eines Teilzeitplatzes nicht ermöglicht wird und für die ein Ganztagsplatz eine erhebliche finanzielle Belastung darstellt;
- Ärzte und Krankenschwestern, die auf dem Arbeitsmarkt schlechte Chancen haben, weil sie aufgrund fehlender Wochenendbetreuungsmöglichkeiten keine Dienste am Wochenende übernehmen können;
- Alleinerziehende Verkäuferinnen, die jeden Sonnabend vor einer ungelösten Betreuungsfrage stehen.

Diese Beispiele sollten zur Entlastung der Familien in zehn Jahren nicht mehr die Regel sein. Befragt man die heutige Elterngeneration (z.B. interne Befragung der Eltern der AWO-Kita

Kunterbunt in Waren an der Müritz) nach ihren Wünschen und Bedürfnissen bzgl. Kinderbetreuung, so steht der Wunsch nach realistischen Betreuungszeiten und bezahlbaren Gebühren ganz weit oben auf der Liste. Die genannte Kita hatte nach einer Elternbefragung 2004 erweiterte Öffnungszeiten eingeführt. So sind die Kernöffnungszeiten Mo-Fr von 6-18 Uhr, die erweiterten Öffnungszeiten beginnen Mo-Fr um 5 Uhr und enden um 20 Uhr. Eine Sonabendbetreuung wird von 6-20 Uhr angeboten. Diese Öffnungszeiten ermöglichen vielen Eltern eine realistische Berufstätigkeit und decken auch die Fahrzeiten zum Arbeitsplatz ab. Die beschriebene Kita befindet sich am Rande einer Plattenbausiedlung, ist jedoch bei Familien aus allen gesellschaftlichen Schichten sehr begehrt, da das Betreuungsproblem, wie beschrieben, vom Verkäufer bis zum Arzt alle gleichermaßen betrifft.

Die hier beschriebenen Probleme sind bereits erkannt und in einzelnen Einrichtungen gelöst. Insgesamt sollten Einrichtungen jedoch stärker in ihrem Willen, familienfreundliche Angebote zu entwickeln bestärkt und nicht wie bisher behindert werden.

Hilfreich wären hierbei länderübergreifende Regelungen, in denen die Basis für die Betreuung und Bildung der Kinder in Deutschland geregelt wird, z.B. das Angebot von flexiblen Betreuungszeiten. Im Moment besteht das Problem, dass zu wenige Plätze zur Verfügung stehen. Die oben von den Trägern erwähnte „Bedrohung“ einzelner Kitas, die als Begründung für die Teilnahme an verschiedenen Programmen herangezogen wird, entspricht also nicht der Realität. Im Gegenteil, die Kitas sind momentan verlässlich ausgebucht, obwohl das Angebot unzureichend ist. Die Einrichtungen und Kommunen sehen meist keinen Anlass, das Angebot auszuweiten, zumal dies mit größerem Organisationsaufwand und kaum steigenden Einnahmen verbunden ist.

Argumentationen im Sinne „längere Öffnungszeiten werden nicht nachgefragt“ sollten nicht gelten. Die bereits erwähnten Elternbefragungen und auch Studien zum Betreuungsbedarf (Zoller, 2011; Bien, 2010) zeigen, dass es einen Betreuungsbedarf nach 15 Uhr gibt. Dieser wird auch durch die Wirtschaft gesehen, die, wie z.B. der Handel, die Dienstleistungsanbieter, aber auch Hotel- und Gaststättengewerbe auf den Einsatz ihrer Mitarbeitenden auch vor 8 Uhr und nach 15 Uhr angewiesen sind.

Betreuungszeiten sind Bildungszeiten! Dies bedeutet in der Umsetzung konkret, dass den Kindern über den ganzen Betreuungszeitraum hinweg Bildungsanreize geboten werden. Im Unterschied zur Schule bestehen diese Bildungsanreize nicht in bestimmten Fächern, die in festgelegter Reihenfolge unterrichtet werden. In Kindertagesstätten sollten Bildungsanreize im Sinne der ganzheitlichen Bildung in den täglichen Tagesablauf integriert werden. So ist das tägliche gemeinsame Essen ein wichtiger Bildungsanreiz, bei dem vermittelt wird, was man isst, wie man isst, wie man sich beim Essen verhält, usw. Die Kinder sehen die pädagogischen Fachkräfte, die mit ihnen essen und nutzen sie als Modell, sie üben mit den anderen Kindern, gemeinsam das Essen zu beginnen und zu beenden, sich die Speisen zu reichen etc.

Ein Kern der Bildung in der Kita besteht in der sozialen und emotionalen Bildung, in der Einübung des Befolgens von Regeln, im Erkennen und Regulieren von Emotionen und im Erlernen des Einfügens in eine Gruppe. Diese wesentlichen Elemente werden jeden Tag aufs Neue vermittelt, unabhängig von der Betreuungszeit des Kindes. So ist es unwesentlich, ob

das Kind das Frühstück oder das Abendbrot in der Kita einnimmt. Wesentlich sollte sein, dass das Kind die Möglichkeit hat, in der Kita an gemeinsamen Mahlzeiten teilzunehmen. Kinder, die z.B. abends bis 20 Uhr betreut werden, sollten die Möglichkeit haben, morgens später in die Einrichtung zu kommen. Zentral ist dann, dass die Erzieherin, die die späte Betreuung übernimmt, von der Bezugserzieherin des Kindes Informationen zu den Vorhaben des Vormittags bekommt, um dann mit dem Kind abends vielleicht auch noch einen Drachen zu basteln, eine Schnecke zu kneten oder aus Äpfeln Saft auszupressen. Dies stellt an die Erzieherin im Spätdienst natürlich hohe Anforderungen: Sie muss die Bildungsinhalte der einzelnen Gruppen ihrer Schützlinge erfragen und ein Konzept entwickeln, wie sie mit einzelnen Kindern bestimmte Inhalte umsetzt, während andere Kinder vielleicht spielen oder andere Aufgaben bewältigen. Ein allgemeines „Wir spielen alle auf dem Hof, bis alle abgeholt sind.“ kommt zu den Zeiten, über die wir hier sprechen, ausdrücklich nicht in Frage.

Sofern sich also Einrichtungen auf ganzheitliche, familienfreundliche Bildung einlassen möchten, bedeutet das für die Erzieherin tägliche Arbeitszeit, die für Vor- und Nachbereitungszeit aufgewendet werden muss. Diese Aufgaben können nicht während der Betreuung der Kinder passieren, da die Erzieherin während dieser Zeit schon die Aufgabe hat, mit einigen Kindern ein Lied einzuüben, während sie ein anderes ermuntert ein Bild zu malen, das Abendessen vorbereitet und ein anderes Kind gerade an die abholenden Eltern übergibt. Ein ganzheitlicher Bildungsbegriff, wie er zuvor bereits erläutert wurde, ermöglicht es, die unterschiedlichen Aufgaben der Kita zu integrieren und unabhängig von der Betreuungszeit umzusetzen.

II.8 Fazit zur ganzheitlichen Bildung in der Kita 2020

Eine Kita im Jahre 2020, die ganzheitliche Bildung als Ziel ihrer pädagogischen Konzeption verfolgt, zeichnet sich aufgrund der Ausführungen der Praktikerinnen und der Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkenntnisse durch folgende Aspekte aus:

Die Kita 2020 arbeitet ganzheitlich orientiert: Es gibt einen deutschlandweiten ganzheitlichen Bildungsplan, an dem sich die Pädagoginnen orientieren können. Bei der Umsetzung des Bildungsplanes haben die Einrichtungen freie Hand, es gibt jedoch Mindeststandards, an die sie sich halten müssen und deren Umsetzung kontrolliert wird.

Die Kita 2020 ist Bildungseinrichtung: Für die Bildungsprozesse der Kinder ist eine gelungene Beziehung zur Erzieherin, Stabilität und Rhythmus sowie die anregende, spielerische und reflektierte Vermittlung verschiedener Kompetenzen maßgeblich. Die pädagogischen Fachkräfte verfügen über entsprechende Kompetenzen und didaktische Kenntnisse und nutzen den Bildungsplan des Bundes.

Die Kita 2020 ist Betreuungseinrichtung: Das Angebot richtet sich nach den Bedürfnissen der Eltern und Kinder, es werden flexible Betreuungszeiten angeboten.

Die Kita 2020 ist Erziehungseinrichtung: Ziel der Einrichtungen bleibt unter anderem die Erziehung der Kinder, z.B. in Hinblick auf das Zusammensein in einer Gruppe, Verhalten gegenüber anderen Menschen und lebenspraktische Aspekte wie Hygiene oder das Einnehmen von Mahlzeiten. Die Eltern werden regelmäßig über die Entwicklung ihrer Kinder informiert und elterliche Entscheidungen werden respektiert. Es gibt Beratungsmöglichkeiten für Eltern bei Problemen mit der Erziehung ihrer Kinder.

Die Kita 2020 ist im Sinne der Inklusion eine behindertengerechte Einrichtung: Kinder mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen werden gemeinsam mit den anderen Kindern gebildet, betreut und erzogen. Den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder wird durch Fachkräfte inklusiv Rechnung getragen.

Die Kita 2020 arbeitet multiprofessionell: Ein Kita-Team besteht entsprechend der Bedürfnislage der Familien aus Erzieherinnen, Kindheitspädagoginnen, Psychologinnen, Logopäden, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten und Personen mit anderer Qualifikation, wie z.B. Musikern, Tischlern, Gärtnern, etc.

Die Kita 2020 ist Investitionsobjekt: Ausgaben für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder sind als Investitionen in die Zukunft anerkannt.

Die Kita 2020 ist individuell: Die Trägervielfalt, die Vielfalt pädagogischer Ansätze sowie die Wahlmöglichkeiten der Eltern bleiben erhalten.

III. Studie 3: Kernpunkte zur Sprachförderung von Kindern unter 3 – Die Sicht von Praktikerinnen

Autorinnen: Prof. Dr. Julia Schneewind & Dipl. Päd. Uta Thörner

unter Mitarbeit von Claudia Buschermöhle, Tanja Holke, Kristina Nolte, Sylvia Wenzel, Gerlinde Ziolkowski

III.0 Zusammenfassung Studie 3 – Sprachförderung von Kindern unter drei

Im Rahmen eines Workshops mit Praktikerinnen, die sowohl Fachkräfte für Sprachförderung als auch in der Krippe tätig sind, wurden Kernpunkte identifiziert, die für eine optimale Sprachförderung in der Krippe als zentral angesehen werden. Hier werden diese Kernpunkte stichwortartig aufgeführt, auf den folgenden Seiten dann ausführlich beschrieben und mit konkreten Maßnahmen für die Praxis aufgeführt.

Von Seiten der Praxis wird gewünscht/vorgeschlagen:

- Ein interdisziplinärer Austausch zwischen Erzieherinnen, Eltern, Therapeuten, Sprachförderkäften, statt einem Nebeneinander der Fördermaßnahmen, ein Gesamtkonzept für das Kind entwickeln.
- Pro Kita eine Person, die dort zum Team gehört, statt Einzelstunden von verschiedenen Personen. Ziel sollte immer ganzheitliches Arbeiten sein, statt dem Gießkannenprinzip.
- Eine Herausforderung ist es, die Sprachentwicklung bei zweisprachigen Kindern erkennen, wenn die Logopädin die Erstsprache auch nicht kann.
- Als problematisch wird angesehen, dass Erzieherinnen die Kompetenz abgesprochen wird, Tests durchzuführen. Sprachtests bei Fremden verfälschen jedoch den Entwicklungsstand des Kindes, da es fremden Personen gegenüber weniger spricht als gegenüber vertrauten Personen. Ohne stabile Beziehung zu den Kindern ist Sprachförderung nicht möglich. Sprachförderung sollte daher immer alltagsnah sein: Alltagssituationen nutzen, keine Sondersituation in extra Räumen schaffen, in denen das Kind exponiert ist. Sprachförderung ist und muss integraler Bestandteil der täglichen Arbeit sein. Sprache ist integraler Bestandteil aller Bildungsbereiche ebenso wie die emotionale Kompetenz. Statt Einzelprojekten zum Thema Sprache ist Sprachförderung im Alltag notwendig, z.B. beim Wickeln.
- Zielführend wären Inhouse-Fortbildungen für das gesamte Team. Die Leitung muss dahinter stehen und die Qualifikation mitbringen, Kompetenzen im Team zu erkennen und zu fördern. Raum schaffen für Reflektion und Supervision, moderierter Austausch über das eigene Sprachverhalten, Videoanalysen als kontinuierlicher Bestandteil
- Grundvoraussetzung für die Sprachförderung ist die Wertschätzung der kindlichen Sprache.
- Kinder brauchen Räume: Sprechansätze schaffen, sich im Spiegel sehen, aus dem Fenster gucken. Lautstärke ist kontraproduktiv für die Sprachentwicklung: Rückzugsmöglichkeiten schaffen, Schallschutz einbauen. Ohne Raum zum Hören, kann auch Sprache sich nicht entwickeln. Kinder brauchen Spielzeug, das Raum für Phantasie lässt und Sprachansätze schafft. Kinder wollen Erfahrungen machen, um zum Wort zu gelangen: begreifen – Begriff – Begriffsbildung! Musik und Lieder gehören als zentrales Instrument der vorsprachlichen Förderung und Anregung zum Alltag dazu.
- Bewusstheit bei Trägern schaffen, pädagogische Inhalte verständlich machen, in Zahlen übersetzen und Unterstützung einfordern.

Als zentral angesehen wird die konstruktive Elternarbeit, auch in Hinblick auf Zweitsprache, z.B. durch die Einbindung der Muttersprachler/innen (Bsp. türkische Mama liest allen auf türkisch vor). Erzieherinnen können Wissen an die Eltern vermitteln, dass die Beziehung die Grundlage der Sprachförderung ist. Erzieherinnen müssen in der Lage sein, z.B. eine solche Frage der Eltern fundiert und hilfreich zu beantworten: „Worüber soll ich mit meinem Kind sprechen? Es versteht mich ja nicht, es spricht ja nicht.“ Erzieherinnen sollten Eltern vermitteln, was sie als Vorbild ausmachen, Anregungen geben, z.B. Bilderbuchbetrachtung statt Fernseher. Wichtig ist vor allem die Aufklärungsarbeit, dass fernsehen nicht nur nicht nützt, sondern schadet. Erzieherinnen haben die Aufgabe, Sprechkanäle für Eltern und Kinder zu schaffen (Bsp. Lieblingsbilderbuchseite des Kindes kopieren und den Eltern mitgeben).

Folgende Punkte werden als **notwendige Qualifikationen für die Erzieherin** angesehen, damit sie ganzheitlich und sprachfördernd arbeiten kann. Hier ist nicht gemeint, dass es extra Sprachförderkräfte gibt, sondern dass JEDE Erzieherin über diese Kompetenzen verfügt.

- Persönliche Kompetenzen, wie emotionale Kompetenzen, Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl.
- Bewusstheit über eigenes Sprachverhalten, Sensibilität für adäquates Sprachverhalten
- Sprachentwicklung des Kindes fachlich fundiert kennen.
- Erzieherinnen sollten die Kompetenz haben, Sprachkanäle zu schaffen und zu nutzen. Wie muss ich mich als Erzieherin verhalten, damit sich ein Kind sprachlich öffnet?
- Argumente kennen und vermitteln können gegen spezifische Sprachförderprogramme, die von Eltern gefordert werden.
- Krippenerzieherinnen brauchen zusätzliche Qualifikationen in Hinblick auf Entwicklungspsychologische Fragestellungen, denn Krippe ist besonders!
- Erzieherinnen brauchen Wissen über nicht altersgemäße Sprache, z.B. Late Talkers.
- Gewünscht würde eine Aufnahmeprüfung vor der Ausbildung, z.B. in Hinblick auf eigene Sprachkompetenz.

Für die optimale Sprachförderung in der Krippe ist es unerlässlich an der Sprachkompetenz und der Reflektionsfähigkeit der Erzieherin zu arbeiten. Sie ist die zentrale Figur im Alltag des Kindes und trägt einen großen Teil der Verantwortung für die Sprachförderung im Kita-Alltag. Um sie in der Ausübung dieser Verantwortung zu unterstützen, benötigen die Erzieherinnen Supervision, Weiterbildung und Teamreflexionen. Erst dadurch wird es gelingen, das Sprachverhalten der Erzieherinnen zu verändern und einen Alltag in der Kita zu ermöglichen, der Sprachförderung nicht an externe Sprachförderkräfte auslagert, sondern einen ganzheitlichen Bildungsanspruch umzusetzen, der eben auch den bewussten Einsatz von Sprache beinhaltet.

III.1 Hinführung

Sprache kann als „der Schlüssel zur Welt“ (Jampert, 2007, S. 17) verstanden werden. Durch sie treten Kinder mit ihrer Umwelt in Kontakt, durch sie können „wir uns anderen Menschen mitteilen, uns mit ihnen austauschen und unserem grundlegend menschlichen Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit Ausdruck verleihen“ (ebd.). In dem frühen Spracherwerb ist Sprache vor allem ein Mittel zur „Herstellung und Gestaltung von Beziehungen“ (Jampert et. al., 2006, S. 43). Kinder setzen bereits hier ihre Fähigkeiten ein, um Kommunikation zu initiieren und aufrecht zuhalten (vgl. van Behr, 2010). Sie lernen demnach neben den grundlegenden strukturellen Fähigkeiten (zum Beispiel in Bereich Wortschatz und Grammatik) bereits in den ersten drei Jahren, dass mit Sprache etwas bewirkt werden kann, lernen die Funktionalität und Wirksamkeit der Sprache kennen und bauen diese im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung weiter aus (vgl. Jampert et. al., 2006).

Kinder sind für den Spracherwerb disponiert und leisten ihn aus eigenem Antrieb in aktiv handelnden Auseinandersetzungen mit der Umwelt. Die Kinder sind demzufolge auf von außen kommende Anregungen angewiesen (vgl. Jampert, 1999). So erwerben sie dialogisch im Laufe des Spracherwerbsprozesses kommunikative Kompetenzen, die eng mit der Entwicklung von z.B. kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten verbunden sind und gekoppelt sind an alle anderen Bildungsbereiche (vgl. STMAS, 2010; Bertau, 2006). Die Förderung, Stärkung und Begleitung des Erwerbs von Sprache und Kommunikation muss damit einen Schwerpunkt der frühpädagogischen Arbeit darstellen.

Um den gerade gemachten einleitenden Worten Rechnung zu tragen und die Wichtigkeit einer Sprachförderung für Kinder unter drei Jahren zu unterstreichen und mit theoretischem und praktischem Inhalt zu füllen, widmet sich die vorliegende Expertise der dringend erforderlichen sprachlichen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte im Krippenbereich.

Um zu zeigen, dass Kinder in den ersten drei Jahren das Grundlegende der Sprache erwerben und um die enormen sprachlichen Entwicklungen in den ersten drei Jahren nachzuzeichnen, liegt der Fokus des ersten Kapitels auf der Beschreibung der physiologischen Sprachentwicklung im Alter von 0 bis drei Jahren. Darauf folgend wird im Kapitel 2 die Bedeutung der Sprachförderung in der pädagogischen Arbeit in der Krippe kurz umrissen. Kapitel drei diskutiert die aus unserer Sicht wichtigsten Aspekte für die pädagogische Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Diese Aspekte werden zu zehn Kernpunkten komprimiert, die zur besseren Übersicht und Lesbarkeit jeweils wie folgt aufgebaut sind: Zu Beginn wird ein Ziel formuliert. Daran anschließend beschreibt ein Maßnahmenkatalog den Weg zur Zielerreichung. Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen unterfüttern in einem dritten Schritt die Zielvorstellung und die vorgeschlagenen Maßnahmen.

III.2 Zentrale Erkenntnis zur Sprachentwicklung des Kindes unter drei

Im folgenden Kapitel wird der Spracherwerb des Kindes in den ersten drei Jahren skizziert. Da die Übergänge fließend sind und die Sprachentwicklung individuell variiert, wird versucht neben dem Alter auch Eckpunkte der Sprachentwicklung aufzuzeigen, die sich auf bereits erworbene Strukturen im Bereich Sprache beziehen, darauf aufbauen und individuell sehr different sein können.

Kinder sind von Anfang an für zwei Komponenten besonders empfänglich: für menschliche Gesichter und für Stimmen (vgl. Spitzer & Herschkowitz, 2010). Das verdeutlicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung und Kooperation mit der Umwelt: Babys interagieren mit ihren Bezugspersonen und benötigen diesen „(...) unmittelbaren Austausch [um] in die ersten Sprachen hineinzutauchen“ (List, 2009, S. 2). Dieser Austausch findet im 1. Lebensjahr insbesondere in Zweierbeziehungen statt.

Spracherwerb beginnt mindestens direkt nach der Geburt. Dem Neugeborenen steht bereits zu diesem Zeitpunkt ein stimmliches Signal, das Schreien, zur Verfügung. Hiermit kann es „(...) die soziale Umwelt bei Bedarf über größere Entfernungen (...) alarmieren“ (Papoušek, 1998, S.77). Bereits nach wenigen Wochen können Schreimuster differenziert eingesetzt werden und durch die beginnenden Vokalisationen ist eine interaktive und kommunikative Qualität erkennbar. In den folgenden Wochen werden die produzierten Laute den muttersprachlichen Lauten immer ähnlicher und das Kind erreicht das Stadium des kanonischen Lallens (zwischen dem 6. und dem 9. Monat), das sich durch Reduplizieren von Lauten, die Aneinanderreihung dieser und die Verbindung unterschiedlicher Silben auszeichnet (vgl. Grimm & Weinert, 2008). Kennzeichnend ist auch die Erzeugung wort- und satzähnlicher Intonationen. Die Kinder sind in dieser Phase höchst sensibel für Zwiegespräche mit dem innewohnenden „(...) Zusammenspiel von stimmlichem Ausdruck, Lautgestalt und Mundbild“ (List, 2009, S. 3).

In dem Alter von ca. acht bis neun Monaten entwickelt sich ein erstes Wortverständnis, das auf die „Eroberung der symbolischen Dimensionen“ (ebd.) hinweist. Durch Wiederholung werden dem Kind Beziehungen zwischen Gesten, Lautgestalt und Gegenstand deutlich. Eine definierte Vorstellung des Gegenstandes wird somit erworben (vgl. Böhme, 2003). Mit dem Sprachverständnis entwickelt sich zunehmend auch der passive Wortschatz. Bereits kurze Zeit später (zwischen 10 und 14 Monaten) produzieren die Kinder die ersten Worte mit eindeutigem Sinnbezug. In diesen Einwortsätzen vertritt ein Wort mit dem Einbezug von Gestik und Mimik die Ausdrucksfähigkeit eines ganzen Satzes. Der rezeptive Wortschatz liegt zu diesem Zeitpunkt bei durchschnittlich 60 Wörtern. Der Aufbau Wortschatzes erfolgt in dieser Phase noch vergleichsweise langsam. Das ändert sich, „(...) wenn um den 18. Monat herum die Kinder die 50-Wörter-Marke erreichen und etwa 200 Wörter rezeptiv beherrschen“ (Grimm & Weinert, 2008, S. 510). Es kommt zu einem so genannten „Benennungsspur“, bei dem die Kinder Wörter sehr viel schneller lernen als zuvor, da sie nun die Erkenntnis erlangt haben, dass alle Dinge benannt werden können (vgl. ebd.).

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind, Wörter miteinander zu kombinieren. Diese Kombination ist in Abhängigkeit der Anzahl der aktiv beherrschten Wörter zu sehen, die bei ca. 100 bis 200 Wörtern liegt. Im weiteren Verlauf entwickeln sich neben der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch eine gesteigerte Satzlänge und die zuneh-

mende Verwendung von Verben und Adjektiven auch die Verständlichkeit durch die verbesserte Aussprache (vgl. z.B. Grimm & Weinert, 2008; Brügge & Mohs, 2007).

In den darauf folgenden Monaten werden die Sätze stetig komplexer, beinhalten Fragwörter und Vergangenheitsformen und beziehen ab einem Wortschatz von ca. 400 Wörtern zunehmend auch Funktionswörter mit ein. Der Wortschatz nimmt weiter zu und Wortneuschöpfungen werden gebildet. Besonders in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres ist eine korrekte Verwendung der Subjekt-Verb-Kongruenz immer häufiger zu beobachten. Das Kind ist nun in der Lage, kleine Bildergeschichten zu erzählen. Es versucht immer mehr sich an Gesprächen zu beteiligen. Durch die ansteigende Kompetenz, Einzelheiten und Zusammenhänge zu erkennen sowie Eigenschaften zu benennen, wird der aktive Wortschatz immer weiter ausdifferenziert und umfasst mit drei Jahren ca. 800 Wörter (vgl. ebd.). Auch die Artikulation wird zunehmend differenzierter, so dass das Kind mit drei Jahren schließlich nahezu alle Phone¹¹ erworben hat (außer das /sch/), jedoch noch nicht alle Phoneme (vgl. Bunse & Hoffschildt, 2008).

III.3 Bedeutung der Sprachförderung in der pädagogischen Arbeit in der Krippe

Mit dem beschlossenen Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren rückt im Zuge des dafür notwendigen hochwertigen Betreuungs- und Bildungsangebots auch die Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder unter drei Jahren mehr und mehr in den Blick.

Wie in Punkt 1 der Expertise gezeigt wurde, erwerben Kinder in den ersten drei Lebensjahren wichtige Meilensteine der Sprache und damit das Grundgerüst für die weitere sprachliche Entwicklung, die in den folgenden Jahren ausgeweitet und differenziert wird. Es ist unbedingt erforderlich, den aktiven Spracherwerbsprozess der Kinder in der Krippe individuell, das heißt, dem Entwicklungsstand des einzelnen Kindes angepasst, professionell und unter Einbezug der Eltern bzw. des sozialen Umfeldes so zu unterstützen und anzuregen, dass sich die Sprachentwicklung möglichst optimal entwickelt. Die besonderen Anforderungen, die mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern einhergehen, gilt es mit einzuschließen.

Sprachförderung wird in der vorliegenden Expertise in der individuellen, professionellen und vielseitigen Unterstützung und Anregung des kindlichen Spracherwerbs gesehen, die sich in nahezu jeder pädagogischen (Alltags-)Situation verwirklichen lässt. Da der Spracherwerb sich in Abhängigkeit und Beeinflussung anderer Entwicklungsbereiche (z.B. Kognition, sozial-emotionale Entwicklung) vollzieht, bietet sich hier die Chance die Kinder grundlegend zu fördern und stellt somit eine Querschnittsaufgabe in der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung dar.

Welche Schwerpunkte für eine Sprachförderung für Kinder unter drei im pädagogischen Alltag in der Krippe von maßgebender und entscheidender Bedeutung sind, wird im Folgenden mithilfe einer Komprimierung auf zehn entscheidende Punkte verdeutlicht.

¹¹ Als Phone werden die einzelnen isolierten Sprachlaute bezeichnet. In Abgrenzung dazu stellen die Phoneme die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten einer Sprache dar (vgl. Bunse & Hoffschildt, 2008).

III.4 Vorgehen – Die zehn Kernpunkte

Die Identifikation der folgenden zehn Kernpunkte hat im Rahmen eines Workshops im März 2011 mit Erzieherinnen stattgefunden, die alle an der ersten Version der Expertise Kita 2020 mitgewirkt haben und die sowohl Fachfrauen für die Sprachförderung in ihrer Einrichtung sind als auch mit Kindern unter drei Jahren arbeiten. Die von den Erzieherinnen identifizierten Aspekte wurden wissenschaftlich beleuchtet und in Form von konkreten Maßnahmen für die Praxis aufbereitet.

TOP 1¹² – Sprachförderung findet im Alltag statt

Damit die Sprachförderung im Alltag stattfinden kann und nicht eine Sonderrolle im pädagogischen Geschehen einnimmt, ist es notwendig, dass alle Erzieherinnen Fachfrauen für Sprache und Sprachförderung werden.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erlangen in ihrer Einrichtung durch individuelle Supervisionen von externen Sprachexperten und durch interne Fortbildungen, Teamsitzungen und Feedback-Gespräche erstens Qualifikationen mit denen sie individuelle alltägliche Sprachförderanlässe erkennen, schaffen und nutzen. Zweitens werden sie sensibilisiert und geschult für vorbildhaftes und handlungsbegleitendes Sprechen. Ihnen wird drittens die enorme Bedeutung von Authentizität in Kommunikationsprozessen in der Krippe bewusst und durch videogestützte Verfahren verdeutlicht.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Da Sprache in alle Gebiete der Entwicklung des Kindes eindringt (vgl. Weigl, 2004) und Sprache im (Kita-)Alltag vorherrschendes Kommunikationsmittel ist, sind die Nutzung alltäglicher Gegebenheiten zur Sprachförderung obligat.

Es kann hier unterschieden werden zwischen erstens den sprachfördernden Aspekten im Bezug auf die sprachliche Hinwendung der Erzieherin an die Kinder, die in den Alltag nahezu nebenbei einfließen, wie das Beantworten von Fragen, das Beschreiben oder das Erklären. Zweitens gibt es Gegebenheiten im Alltag, die bewusst im Tagesablauf für eine sprachliche Förderung integriert, berücksichtigt und bewusst genutzt werden können (vgl. ebd.). Die Erzieherinnen sind somit dazu aufgefordert, Aktivitäten und Interaktionen anzuregen und aufzugreifen, in denen sich Sprachentwicklungsprozesse entfalten können. Um die gerade genannten Eckpunkte qualitativ sinnvoll zu füllen und für die Sprachförderung zu nutzen, ist es unentbehrlich, dass die Erzieherinnen:

1. Alltägliche Routinen und soziale Interaktionen zur Sprachförderung nutzen

„Für kindliches Lernen sind von früh an Wiederholungen geregelter Abfolgen und Alltagsroutinen konstitutiv“ (List, 2010, S. 16). Die täglich wiederholten Routinen wie z.B. beim Ankommen oder Verabschieden, Aufräumen, Essen etc. lassen sich zur Sprachförderung nutzen. Hier bekommt das Kind die Möglichkeit, sich aus den gleich bleibenden Formulierungen Wortbedeutungen zu erschließen.

Gleichzeitig können innerhalb dieser Routinen Inhalte variiert und Formulierungen dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst und erweitert werden (vgl. Weigl, 2004). Neben

¹² Die Reihenfolge der Kernpunkte sagt nichts über ihre Wertigkeit aus oder bestimmt eine Rangfolge, in der sie umzusetzen oder zu bearbeiten wären. Alle zehn Punkte ergeben ein Gesamtkonzept.

dem Angebot der Erzieherinnen ist es ebenfalls entscheidend, die zunehmenden sozialen Interaktionen der Kinder interessiert aufzunehmen, weiterzuführen (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2010) und die Kinder zu ermuntern, soziale Interaktionen zu nutzen um sprachlich aktiv zu werden. Neben einem flexiblen und variantenreichen Sprachanreiz ist es höchst bedeutend, sich am Interesse des Kindes zu orientieren (vgl. Schlösser, 2010).

2. Alltägliche Sprachsituationen handlungsbegleitend und unter Einbeziehung aller Sinne unterstützen.

Die Sprachfähigkeit ist gerade bei Kindern unter drei noch fest mit der Handlung verknüpft. Handlungsbegleitendes Sprechen erleichtert es den Kindern, sich Sprache in all seinen Facetten anzueignen und die „sprachlichen Äußerungen erleichtern dem Kind das Erfassen von Handlungssequenzen“ (Weigl, 2004, S. 90). In diesem Zusammenhang lässt sich auch noch auf die Wichtigkeit der Verwendung von Gestik, Mimik und Körpersprache verweisen, die insbesondere bei Kinder unter drei Jahren zur Verdeutlichung der verbalen Sprache im Spracherwerb entscheidend ist (vgl. Schlösser, 2010). Durch die Verbindung von Handlung mit nonverbalen Aspekten und sinnlicher Wahrnehmung wird den Kindern die Möglichkeit gegeben Situationen, Worte, begriffliche Feinheiten zu begreifen und sprachlich zu fassen (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2010).

3. Authentisch und zugewandt mit den Kindern und der Sprache im Alltag umgehen.

Durch Authentizität, Zugewandtheit und einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit können sprachlichen Interaktionen und Sprechanlässe in Echtsituationen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und Entwicklungen genutzt werden (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2010). Diese Authentizität wird neben der verbalen Sprache insbesondere auch in Mimik, Gestik und der emotionalen Gestimmtheit deutlich. In die sprachlichen Interaktionen des Alltags fließen somit der Ausdruck der Freude und der Begeisterung an der Kommunikation mit ein (vgl. Schlösser, 2010).

TOP 2 – Wissen über die kindliche Sprachentwicklung

Alle Erzieherinnen verfügen über die grundlegenden Kenntnisse zur Sprachentwicklung des Kindes.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erlangen durch Fortbildungen neben dem expliziten theoretischen Wissen über die kindliche Sprachentwicklung auch die Kompetenz, sprachliche Auffälligkeiten von normaler Sprachentwicklung beim Erwerb der deutschen Sprache zu differenzieren. Neben dem theoretischen Input sind praktische Übungen und Fallbeispiele bei der Vermittlung hilfreich.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Der Bildungsbereich Sprache gewinnt in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und in der pädagogischen Arbeit zunehmend an Bedeutung und es gehört zum Kita-Alltag „(...) Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu beobachten, sie sprachlich zu fördern sowie Sprachentwicklungsauffälligkeiten zu erkennen und an entsprechende Fachleute zu verweisen (...)“ (Bunse & Hoffschildt, 2008, S. 11). Um die Entwicklung der Sprache fördern und von möglichen Sprachentwicklungsauffälligkeiten abgrenzen zu können, ist es erforderlich, dass Erzieherinnen explizites theoretisches Wissen und Kenntnisse in den folgenden Bereichen der Sprachentwicklung erlangen und dieses in entwicklungspsychologische Zusammenhänge einordnen können.

1. Phonetik und Phonologie

Im Verlauf der Entwicklung im Bereich der Phonetik/Phonologie kommt es zu typischen und normalen Stadien (phonologische Prozesse) der Vorverlagerung, Ersetzung, Vertauschung oder Reduktion von Lauten und Lautverbindungen (vgl. Bunse & Hoffschildt, 2008).

2. Morphologie und Syntax

Nach Tracy (2007) kann der Erwerb der deutschen Syntax im Wesentlichen durch vier Meilensteine gekennzeichnet werden. Diese sind im Verlauf der Entwicklung nicht immer klar voneinander trennbar. Vor allem für morphologische Besonderheiten wie komplizierte Pluralbildungen und Flexionen sind folgende U-förmig verlaufenden Entwicklungsmuster typisch: „Kinder in jüngerem Alter benutzen durchaus korrekte Formen, die sie geläufig imitieren, zu einem späteren Zeitpunkt jedoch – und zwar auf der (nicht bewussten) Suche nach Regeln – können sie so lange Übergeneralisierungen produzieren bis im Regelgebrauch sicherer werden“ (List, 2010, S. 11).

3. Lexikon und Semantik

Grimm & Weinert (2008) zufolge sollte ein Kind mit spätestens 24 Monaten einen aktiven Wortschatz von 50 Wörtern erlangt haben. Ist dies nicht der Fall und/oder verwendet das Kind in diesem Alter ebenfalls keine Wortkombinationen wird von Late Talkern (Kauschke, 2006) gesprochen. Bei diesen Kindern ist das Risiko eine Sprachentwicklungsverzögerung zu entwickeln erhöht (vgl. Bunse & Hoffschildt, 2008). Zu beachten ist, dass als Wörter auch so genannte Protowörter gelten, also solchen die „(...) über Situationsgrenzen hinaus einen stabilen Bezug zum Gemeintem haben“ (List, 2010, S. 13). Weiter ist zu beachten, dass Kinder nicht nur einzelne Wörter erwerben, um diese miteinander zu

kombinieren, sondern auch Wendungen und Formeln aufnehmen. Diese „holistische Aneignungsstrategie“ gilt es ebenfalls zu würdigen, zu beachten und anzuregen (vgl. ebd.).

4. Sprachverständnis

Voraussetzung für die Entwicklung des Sprachverständnisses ist ein intaktes Gehör. Das Sprachverständnis geht der eigentlichen Sprachproduktion voraus. Während zu Beginn des zweiten Lebensjahres das Sprachverständnis noch eng an die Handlung gebunden ist, löst sich das im Laufe der Entwicklung immer weiter auf und das Kind kann bereits in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres auch „nicht-situative Äußerungen verstehen“ (Bunse & Hoffschmidt, 2008, S. 66).

5. Kommunikation und Pragmatik

Zunächst entwickelt das Kind grundlegende Fähigkeiten der Kommunikation wie z.B. die Dialogstruktur. Die sich „abwechselnde Vokalisation zwischen Bezugsperson und Kind“ (Bunse & Hoffschmidt, 2008, S. 71) sind hier ebenso zu nennen wie die Entwicklung des referentiellen und triangulären Blickkontakts, welcher die Grundlage für die Entwicklung der weiteren kommunikativen Kompetenzen darstellt. Bis ca. zum 2. Lebensjahr steht die Kommunikation im Zeichen einer Mischung von Monologen (des Kindes) und Dialogen (von den Bezugspersonen initiiert). Im weiteren Verlauf lernen die Kinder zunehmend die Dialogstruktur eines Gespräches aufrecht zu erhalten (vgl. ebd.).

6. Entwicklungspsychologisches Wissen

Der Spracherwerb der Kinder steht in Wechselwirkung mit anderen Bereichen wie der Kognition, der Wahrnehmung und sozialer Kompetenzen. So ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel zu beachten, dass der Spracherwerb eng an Gedächtnisleistung gekoppelt ist und sich die Ausbildung sozialer Kompetenzen auf Grundlage der Reflexion der eigenen Perspektive entwickeln (vgl. List, 2010).

TOP 3 – Die Besonderheiten bei zwei- und mehrsprachigen Kindern anerkennen

Erzieherinnen verfügen über Wissen in Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Mehrsprachigkeit und respektieren die Erst- oder Zweitsprache der Kinder. Sie versuchen, sich dieser Sprache zu nähern und gegebenenfalls auch, diese Sprache z.B. durch einzelne Worte im Alltag einzubauen.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erwerben in Fortbildungen Fähigkeiten, die unterschiedlichen Sprachen anzuerkennen und Kinder in der Sprachentwicklung all ihrer Sprachen größtmögliche Unterstützung zu ermöglichen. Die Reflexion des pädagogischen Alltags, der Elternarbeit und der räumlichen Ausstattung sind von entscheidender Bedeutung.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Genau wie einsprachig aufwachsende Kinder sind mehrsprachig Aufwachsende keine homogene Gruppe. Sie wachsen in vielfältigen und sprachlich differenten Familiensituationen und -konstellationen auf. Mehrsprachigkeit ist in der Kita Normalität und sollte nicht als Defi-

zeit, sondern als Chance gesehen werden (vgl. z.B. Tracy, 2007; Montanari, 2010). Erzieherinnen benötigen deshalb Kompetenzen, mehrsprachige Kinder in ihrer Sprachentwicklung individuell zu unterstützen und respektvoll zu begleiten sowie Kenntnisse über den Erwerb mehrerer Sprachen und die gebräuchlichen Begrifflichkeiten zu erwerben.

1. Der doppelte Erstspracherwerb

Vom doppelten Erstspracherwerb spricht man, wenn die Kinder von frühester Kindheit an mit mehreren Sprachen gleichzeitig konfrontiert werden. Der Verlauf entspricht im Wesentlichen den Meilensteinen der monolingualen Entwicklung. Bilinguale Kinder sind schon bereits mit zwei bis drei Jahren in der Lage, „(...) ihre Sprachwahl (...) kontextangemessen zu kontrollieren“ (Tracy, 2002, S. 12).

2. Deutsch als frühe Zweitsprache

Eine genaue Grenze zwischen doppeltem Erstspracherwerb und frühem Zweitspracherwerb ist wissenschaftlich bislang nicht abschließend gezogen worden, soll jedoch zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr liegen (vgl. Tracy 2002).

Nach List (2010) ist zu beachten, dass „Kinder die Deutsch erst in den Kitas regelmäßig kennenlernen, die Anfänge des Erwerbs von Lautsystem und Grammatik jedoch bereits in einer anderen Sprache erfahren haben“ (S.13), besonders in diesen Bereichen eine spezifische Förderung benötigen. Es ist dafür erforderlich, dass die Erzieherinnen wie im TOP 2 ausgeführt, explizite Kenntnisse über „(...) die Lautstrukturen und die Grammatik des Deutschen (...)“ (ebd.) erwerben. An dieser Stelle sei noch einmal die Verknüpfung von Handlung und Sprache und die Verwendung von Formeln verwiesen, die für Kinder mit deutsch als hinzukommender Sprache besonders wichtig sein können (vgl. ebd.).

3. Code-Switching

Als Code-Switching oder Sprachwechsel wird das „Umschalten von einer Sprache in die andere aus verschiedenen, funktionalen Gründen“ (Jenny, 2008, S. 97) bezeichnet. Dies äußert sich zum Beispiel durch das Einfügen von Wörtern einer Sprache in die Äußerungen der anderen und wird mittlerweile als Ressource und Kompetenz angesehen (vgl. z.B. List, 2009; Tracy, 2007).

4. Anerkennung und Respekt der Muttersprache/ Familiensprache

Anerkennung und Respekt der in der Familie gesprochenen Sprache ist obligat, um Kinder und Familien ganzheitlich wahrzunehmen und wertzuschätzen. Die Sprache(n) der Familie darf/dürfen somit weder negiert noch ignoriert werden, sondern muss/müssen einen Platz in der Einrichtung finden (vgl. Hülser, 2009). Das kann neben der Selbstverständlichkeit der Sprache im Freispiel oder Rollenspiel gleichsprachiger Kinder auch durch die Bereitstellung mehrsprachiger Bilderbücher und Hörgeschichten (vgl. Schlösser, 2010) oder durch die Einstellung zweisprachiger Fachkräfte erfolgen.

5. Zusammenarbeit mit den Eltern

Um alle Sprachen im Erwerb zu unterstützen, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von größter Entscheidung. Sie sind die Experten für die Sprache, die zuhause gesprochen wird. Die Eltern vermitteln den Kindern in Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen die Wichtigkeit beider Sprachen. Durch die Einbindung der Eltern als z.B. Vorlesepatinnen erfahren die Kinder und Eltern Wertschätzung und Respekt. Die Entwicklung beider

Sprachen kann nur in der Zusammenarbeit von Kita und dem sozialen Umfeld des Kindes geschehen (vgl. z.B. Schlösser, 2010; Hülser, 2009; Winner, 2007). (Siehe hierzu auch TOP 6: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern)

TOP 4 – Literacy¹³ kompetent um- und einsetzen

Erzieherinnen sollten über die Bedeutung von Literacy für die Förderung von Sprachentwicklungsprozessen informiert sein und diesen Aspekt in der Bildungsarbeit didaktisch einsetzen können.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erfahren in Fortbildungen das theoretische Grundgerüst des Literacy-Konzepts. Neben der theoretischen Einbettung erlangen sie praktische Qualifikationen, Literacy im Kita-Alltag zu fördern und Kinder bei der Entdeckung von Literacy-Fähigkeiten zu unterstützen sowie Eltern anzuleiten. Reflexion des eigenen Literacy-Verhaltens in Abhängigkeit des Alters der Kinder ist ebenso mit einzubeziehen, wie das Auswählen altersgerechter Bücher und anderer Materialien.

Theoretische Implikationen und praktische Überlegungen

Literacy ist als ein aktiver und komplexer Prozess zu sehen, in dem Sprechen, Schreiben und Lesen sich in ständiger Wechselwirkung entwickeln. Er ist verbunden mit kognitiven, sozialen, sprachlichen und psychologischen Aspekten und Entwicklungen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Literacy und die damit verbundene Entwicklung des Lesens und Schreibens bereits in der frühen Kindheit zu berücksichtigen. Denn gerade diese frühen Erfahrungen sind – und das ist aus empirischen Studien bekannt – höchst bedeutsam für den Erfolg im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben und somit für den Bildungserfolg und die Bildungsteilnahme der Kinder (vgl. Richter & Brügelmann, 1992 ; Whitehurst & Lonigan, 2001). Die frühe Förderung von Literacy kann einen Beitrag zur Reduktion von Chancenungleichheit leisten (vgl. Ulich, 2003). Literacy eignet sich insbesondere auch für die Förderung zwei- und mehrsprachiger Kinder und die Einbeziehung, Förderung sowie Wertschätzung der Muttersprache/ Familiensprache in den Kita-Alltag (siehe hierzu auch TOP 3). Folgende Formen und Methoden von Literacy können bereits in der Krippe Bestandteil der pädagogischen Arbeit sein:

1. Die Entdeckung von Schrift, Büchern, handgeschriebenen Zetteln und Texten im Alltag als Werkzeug

Literacy Erfahrung geschieht in alltäglichen Zusammenhängen, in Situationen, in denen es Schrift bedarf und meist in der Interaktion mit Erwachsenen oder anderen Kindern. Um Kindern den Zugang zu diesem Werkzeug sichtbar zu machen und zu ermöglichen ist es nötig, die Kinder daran teilhaben zu lassen. Konkret bedeutet das z.B., dass die Kinder die Möglichkeit haben, den Erzieherinnen beim schreiben und lesen zuzuschauen oder mit den Erzieherinnen zusammenzuschreiben. Eine weitere Option besteht darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, lesen und schreiben zu spielen (vgl. Winner, 2007). Bereits sehr kleine Kinder mögen es, mit Zeitungen zu spielen, diese zu zerknit-

¹³ Einen vergleichbaren deutschen Begriff für Literacy gibt es nicht. Die wörtliche Übersetzung wäre Lese- und Schreibkompetenz, doch der Begriff enthält weit mehr als das. Literacy umfasst nach Ulich „Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit schriftlicher Sprache (...) (Ulich, 2003, S. 6).

tern etc (vgl. Whitehead, 2007). Die Verwendung von Schriftzeichen im pädagogischen Alltag oder das Bereitstellen von Material, wie Zeitschriften, Bücher, Stempel, Buchstaben etc. sind darüber hinaus Wege einen Zugang zu Literacy zu ermöglichen (vgl. z.B. Ulich, 2003; Winner, 2007).

2. Das Buch als Medium

Bilderbücher und Bilderbuchbetrachtungen gehören zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung in der frühen Kindheit. Im Dialog gestaltet eröffnen diese den „Kindern besonders vielfältige Lernchancen“ (vgl. Ulich o. J.). Es wird eine Verbindung geschaffen zwischen den mündlichen Texten und der schriftlichen Erzählung. „Es entsteht wieder die Triade, die die ganze Sprachentwicklung begleitet: Personen (...), die zueinander in einer innigen vertrauten Beziehung stehen und ein Gegenstand, auf den sie sich gemeinsam beziehen“ (Winner, 2007, S. 124).

TOP 5 – Erzieherinnen sind Bildungs- und Beziehungsgestalterinnen

Ohne Bindung werden Bildungsprozesse erschwert. Erzieherinnen können nur dann auch Sprachförderinnen sein, wenn sie zu den Kindern eine emotionale und echte Beziehung aufbauen.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erlangen in Fortbildungen Wissen, das sie befähigt Bindung in einen theoretischen Zusammenhang zu Bildungsprozessen im Allgemeinen und der Entwicklung von Sprache und Kommunikation im Speziellen zu setzen. Supervisionen unterstützen den notwendigen Reflexionsprozess und die praktische Realisierung in den pädagogischen Alltag.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Bindungsbeziehungen sind für die Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung. Sie sind zu verstehen als enge emotionale und soziale Beziehungen, die sich im wechselseitigen Zusammenspiel zwischen einem Kind und dessen primären Bezugspersonen entwickeln. Sichere Bindungsbeziehungen des Kindes zu primären oder anderen konstanten Bindungspersonen wie Erzieherinnen sind die Basis von Lern- und Bildungsprozessen und auch die Kommunikation und sprachliche Entwicklung stehen schlussfolgernd im engen Zusammenhang mit Bindung und Beziehung (vgl. Rauh, 2008). Für die pädagogische Arbeit im Kita-Alltag bilden folgende Inhalte die Rahmung, die es zu beachten und auszugestalten gilt, wenn es z. B. um die Eingewöhnung und die Gruppenbetreuung von Kleinkindern gilt.

1. Der Aufbau von Bindungsbeziehungen und die Entwicklung einer festen Bindung

Eine der grundlegendsten sozial-emotionalen Entwicklungsaufgaben eines Kindes ist der Aufbau einer Bindung bzw. einer Bindungsbeziehung zu einem oder einigen wenigen vertrauten Erwachsenen. Eine Bindung, die Viernickel und Sechtig (2010) als eine „besondere Art von Beziehung“ (S. 3) beschreiben wird vom Kind zu mindestens einer Person eingegangen, mit der das Kind viel Zeit verbringt. Die Nähe der Bindungsperson gibt dem Kind die nötige Sicherheit, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Im Alter von ca. sechs Monaten bis drei Jahren gelangt das Kind in eine Phase in der es zu einer festen Bindung an eine Person fähig ist und in der es die Nähe zu einer oder eini-

gen wenigen vertrauten Bezugspersonen sucht. Auf der Seite der pädagogischen Fachkräfte sind in diesem Zusammenhang für die Qualität der Bindung zwei Dinge von entscheidender Bedeutung: „Die Fähigkeit, eine sichere Basis¹⁴ für das Kind und damit emotional verfügbar zu sein, wie der individuelle Grad an Feinfühligkeit¹⁵, die dem Kind entgegengebracht wird“ (Viernickel & Sechtig, 2010, S. 4). Für die pädagogische Arbeit beinhalten diese Überlegungen, dass der Übergang in eine Betreuungseinrichtung sanft, das heißt vorbereitet und den emotionalen Bedürfnissen des Kindes entsprechend und in der engen Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt. Stabilität und Kontinuität der Betreuung stellt einen zweiten wesentlichen Faktor dar.

2. Kommunikation und Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung ist ein Prozess ständiger sozialer Austauschprozesse, in dem die Abstimmung von Dialog und Handlung in der sozialen Interaktion fortlaufend verfeinert werden. Bereits vorsprachliche Kommunikation ist damit „ (...) untrennbar mit der Entwicklung der ersten sozialen Beziehungen verbunden“ (Viernickel & Sechtig S. 8). Für die pädagogische Arbeit ist es damit entscheidend, die Kinder in der sozialen Nutzung von Sprache in Abhängigkeit ihres Entwicklungsstandes zu unterstützen. Feinfühliges Zuwendung und Reaktionen auf die Signale des Kindes bilden dabei die Grundlage zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit (vgl. STMAS, 2010). Ganz praktisch beinhalten diese Überlegungen zum Beispiel folgende Aspekte (immer in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes des jeweiligen Kindes): das Schaffen von Gelegenheiten individuellen Austausches, das Herstellen von Blickkontakt, die Erzieherinnen als sprachliches Vorbild, sprachanregende Umgebung, die Unterstützung des sozialen Austausches und des Kontakts der Kinder untereinander (vgl. Viernickel & Sechtig, 2010).

TOP 6 – Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Sprache ist keine Besonderheit des Kita-Alltags, sondern wird insbesondere im häuslichen Umfeld geprägt – oder auch vernachlässigt. Erzieherinnen als Sprachförderinnen legen daher großen Wert auf die konstruktive Elternarbeit.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erhalten durch regelmäßige Supervision und kollegialem Austausch erstens die Möglichkeit, ihre eigene Grundhaltung gegenüber den differenten Familienkulturen und Familiensprachen, ihre Sprachkompetenz und Offenheit gegenüber den Eltern kritisch zu reflektieren. Sie erhalten zudem zweitens die Fähigkeiten, Elternarbeit in die pädagogische Arbeit wertschätzend zu integrieren und Eltern als Experten der Entwicklung ihrer Kinder anzuerkennen.

¹⁴ „Das bindungstheoretische Konzept der sicheren Basis besagt, dass Erwachsene in emotional belasteten Situationen als sicherer Hafen dienen können, sobald Kinder eine Bindungsbeziehung zu ihnen aufgebaut haben“ (Viernickel & Sechtig, 2010, S. 4).

¹⁵ Feinfühligkeit: Setzt das Interesse am Kind voraus und erfordert neben einer richtigen Interpretation der Äußerungen auch eine prompte und angemessene Reaktion (vgl. Viernickel & Sechtig, 2010)

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

In den ersten Lebensjahren entwickelt sich Sprache in mannigfaltigen Settings, wobei der Familie ein besonderer Stellenwert zukommt. Vor allem bei Kindern unter drei Jahren ist es daher von großer Bedeutung, „eine enge, vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen, sie als Mitgestalter der Bildung ihres Kindes mit einzubeziehen und den Sprachgewohnheiten der Familie des Kindes mit Wertschätzung zu begegnen“ (STMAS, 2010, S. 57) was sowohl deutschsprachig als auch mehrsprachig aufwachsende Kinder und Familien impliziert. Folgende Überlegungen erscheinen dabei von besonderem Belang:

1. Partnerschaftliche Zusammenarbeit

Eine kontinuierliche und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften einer Kindertageseinrichtung kann nur gelingen, wenn auf gleicher Augenhöhe agiert wird. Eltern müssen sich willkommen, angenommen und wertgeschätzt fühlen und „Differenziertheit der Familien“ muss erkannt und akzeptiert werden (Breitkopf, 2009, S. 150). Es muss eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden, in der die Eltern sich durch Fragen und Themenvorschläge aktiv mit einbringen können (vgl. ebd.). Darüber hinaus gilt es, die Erwartungen und Bedürfnisse des anderen zu kennen, was die Schaffung von Transparenz zum Schlüssel einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit macht. Durch Transparenz erlangen die Eltern Wissen über die Bildungsthemen, die Sprachförderung, der zugrunde liegenden Erziehungs- und Lernkonzepte. Die pädagogischen Fachkräfte erhalten im Gegenzug Wissen über die Lebenssituation der Familie und können so Wünsche und Vorstellungen der Eltern erfahren und berücksichtigen. Ein kontinuierlicher Austausch findet statt (vgl. Becker-Textor, 1992). Diese Kooperation ermöglicht eine gemeinsame Anregung von Entwicklungsmöglichkeiten und (Sprach-) Bildungsprozessen (vgl. Breitkopf, 2009). Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann in der pädagogischen Arbeit auf unterschiedliche Weise erfolgen: so können die Eltern zum einen beispielsweise durch „(...) unterschiedliche Mitwirkungs- und Beteiligungsformen Gelegenheit [erhalten], den pädagogischen Alltag in der Einrichtung mitzuerleben und auch mitzugestalten“ (STMAS, 2010, S. 117). Zum anderen fühlen die Eltern sich von Beginn an durch „(...) regelmäßige, möglichst tägliche, kurze Gespräche über aktuelle Vorkommnisse und Entwicklungsschritte des Kindes (Tür-und-Angel-Gespräche) (...) in das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege eingebunden“ (ebd.).

2. Eltern als ExpertInnen der Entwicklung ihres Kindes

Nach Tietze, Roßbach und Grenner (2005) können Eltern die Sprachentwicklung ihres Kindes prinzipiell stärker beeinflussen, als dies in Kindertageseinrichtungen möglich ist. Schlussfolgernd ergibt sich daraus die Erkenntnis, dass eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten bzw. der sprachlichen Entwicklung am besten gelingt, wenn die Eltern mitarbeiten und mit einbezogen werden. Durch eine enge Kooperation der Eltern mit der Kita können demnach Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungsprozesse im Allgemeinen und die Förderung der Sprachentwicklung der Kinder im Speziellen vorangetrieben und mit Inhalt gefüllt werden (vgl. List, 2009). Von entscheidender Bedeutung ist, dass die Eigenpotentiale der Eltern als Experten/innen für die Entwicklung der Kinder erkannt, wertgeschätzt und gestärkt werden. Neben einer notwendigen Abstimmung der pädagogischen Arbeit mit den Eltern (vgl. Breitkopf, 2009) ist der gegenseitigen Austausch von Entwick-

lungs- und Lernprozessen und Vorlieben des Kindes entscheidend für die gemeinsame Förderung des Kindes (vgl. STMAS, 2010). Das Anknüpfen an die vorhandenen Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Eltern durch die Vermittlung von Kompetenzen zur entwicklungsadäquaten Unterstützung des Spracherwerbs zuhause ebenfalls wichtiger Bestandteil in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Ressourcen aller Beteiligten können so in die Förderung der Kinder einfließen (vgl. Breitkopf, 2009).

TOP 7 – Ko-Konstruktionsprozesse anregen und unterstützen

Dinge selbst tun, eigenständig und im Austausch mit anderen zu begreifen, ist Grundlage für Sprachentwicklung. Handlungen, Gegenstände, Situationen, Menschen, Tiere zu benennen gelingt dann (leichter), wenn das Kind mit didaktischer Begleitung der Erzieherin die Chance hat, eigene Erfahrungen zu machen.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erhalten in Fortbildungen erstens Einblicke in theoretische Begrifflichkeiten, wie Ko-Konstruktion, Selbstbildung usw.. Zweitens erhalten sie in Supervisionsgesprächen die Möglichkeit, ihr jeweils eigenes Bild vom Kind, von (Sprach-)Bildungsprozessen und ihrer Rolle darin zu reflektieren. Des Weiteren erlangen sie drittens Räume als entscheidend für die (Sprach-)Bildungsprozesse anzuerkennen und den Bedürfnissen der Kinder entsprechend zu gestalten. Ihnen wird viertens deutlich, dass Interaktion und Kommunikation entscheidend sind für die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz und sie erlangen Fähigkeiten, neben dialogorientierten Anregungen auch den Dialogen der Kinder untereinander Raum zu geben.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Leu (2007) zufolge sind Kinder von Geburt an „hochtourige“ Lerner, die sich in immer anspruchsvollerer Weise mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Sie tragen mit ihrem „interessen geleiteten Handeln“ (ebd.) erheblich zu Bildungs- und Lernprozessen bei. Leu spricht deshalb in diesem Zusammenhang vom Kind als „Subjekt der eigenen Bildung“ (S. 22). Ihm zufolge sind „die aktive Konstruktion von Bedeutungen und Begrifflichkeiten als grundlegendes Merkmal kindlicher Lernprozess“ anzusehen (2007, S. 22). In dem Bild vom aktiven und kompetenten Kind erscheint das Kind als Experte seiner eigenen Entwicklung und als Konstrukteur seiner Sprachentwicklung (vgl. Schäfer, 2003). Kontexte spielen dabei eine entscheidende Rolle, sie können als Anregungspotenzial für Selbstbildungsprozesse bezeichnet werden (vgl. Huschke-Rhein, 2003). Selbstbildung findet demnach im Zusammenhang mit Interaktion und Kommunikation mit anderen Personen und in Abhängigkeit von Kontexten statt und auch die Entwicklung von Sprache ist damit in einem ko-konstruktiven Prozess zu verorten (vgl. Winner, 2007). Das Kind und seine Umwelt sind in diesem Bildungsprozess gleichermaßen und gleichrangig aktiv (vgl. STMAS, 2010). Leu (2007) zufolge sind „die aktive Konstruktion von Bedeutungen und Begrifflichkeiten als grundlegendes Merkmal kindlicher Lernprozess“ (S. 22) anzusehen.

1. Die Gestaltung von Umgebung

Eine Förderung der Sprachentwicklung zeigt sich hier eher implizit durch die Querverbindung zu anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung.

Erzieherinnen können durch die Gestaltung der Umwelt der Kinder Bezug nehmen auf die Gegenstände der Konstruktionen der Kinder und so Bildungsbewegungen und Bildungsprozesse unterstützen (vgl. Laewen, 2001). So ist es erforderlich, „(...) eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich kleine Kinder wohl und geborgen fühlen. Die Erwachsenen müssen Räume vorbereiten, die vielfältige Bewegung erlauben, in den Kinder selbstständige Forscher und Entdecker sein können, in den sie Balance finden zwischen Ruhe und Bewegung, zwischen ruhigen, Bindung herstellenden Kontakten und selbstständigen Unternehmungen, zwischen Sicherheit und Abenteuer“ (von Allwörden & Wiese, 2009, S. 2). Räume in der Krippe sind so zu gestalten, dass die Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst und gefördert wird. Das heißt, die Räumlichkeiten entsprechen den differenten Bedürfnissen der Kinder im Bezug auf Kommunikation aber auch auf Wahrnehmung und Bewegung.

Allwörden und Wiese (2009) haben in diesem Zusammenhang folgende Fragen aufgeworfen, die in der Praxis zu beantworten sind bzw. über die es nachzudenken gilt: „Wie flexibel ist der Raum? Wie weit erlaubt er, dass Kinder ihn für sich nutzen und wie weit erzwingt er ihre Anpassung an seine Bedingungen? Welches Geschehen lässt er zu und welches verhindert er?“ (S. 2).

2. Interaktion und Kommunikation mit Erzieherinnen und anderen Kindern

Wie bereits angedeutet, liegt der Schlüssel für den Spracherwerb in der sozialen Interaktion mit anderen. Kinder tauschen sich mit anderen aus und handeln Bedeutungen untereinander aus. Durch die soziale Interaktion werden „die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung gestärkt“ (STMAS, 2010, S. 21). Noch bevor Kinder anfangen zu sprechen, wird in der Interaktion mit der Bezugsperson die Grundlage für die spätere kommunikative Kompetenz gelegt (vgl. Winner, 2007). Durch die täglichen Interaktionen und im Kontext sinnvoller und interessanter Handlungen und Themen mit Erwachsenen und Kindern werden die kommunikativen Kompetenzen weiter ausgebaut. „Kinder brauchen daher täglich vielfältige Anregungen und Gelegenheiten, mit Sprache und Kommunikation kreativ umzugehen, sowie eine dialogorientierte Bildungspraxis, die ihnen sprachliche Lernprozesse im Rahmen aller Bildungsaktivitäten und -bereiche fortwährend ermöglicht“ (ebd., S. 55). Neben der Anregung und dem Dialog mit den Erwachsenen sind auch die Dialoge unter den Kindern von großer Bedeutung. Hier haben sie die Möglichkeit, Dialoge auf einer gleichberechtigten Ebene zu führen und sich dadurch sprachlich anzuregen. Die Kita wird somit neben der Familie zu einem immer wichtigeren Faktor für Dialoge und sprachliche Anregungen (vgl. Jampert, 2009). Für die Entwicklungs- und Sprachförderung in der Kita bedeutet das, die Interaktion und die Kommunikation aller Beteiligten im Blick zu haben und „(...) nicht nur ein Kind allein mit dem, was es tut oder was es äußert“ (List, 2007, S. 31). Es bedeutet aber auch, dass neben den so wichtigen Dialogen zwischen Erwachsenen und Kindern ebenso die Wichtigkeit der Dialoge der Kinder untereinander zu betonen, herauszustellen und im Kita-Alltag Platz dafür einzuräumen.

TOP 8 – Schaffung einer Reflexions-, Beobachtungs- und Dokumentationskultur

Erst wenn ich als Erzieherin mein eigenes Handeln reflektiere und durch systematische, jedoch alltägliche Beobachtung und Dokumentation mir und anderen Prozesse bewusst mache, kann ich mein Handeln ändern.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erhalten in Fortbildungen die Fähigkeiten, Beobachtungen professionell durchzuführen und Dokumentationen qualitativ hochwertig zu verfassen, um darauf aufbauend Sprachfördermaßnahmen zu initiieren und zu modifizieren. Die Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Rolle zum Kind und zu sich selbst wird durch in den Alltag integrierte Supervisionen und Teamgespräche fortwährend reflektiert.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Die Beobachtung und Dokumentation ist zu einem wichtigen Instrument geworden, durch das sich, regelmäßig in verschiedenen Situationen durchgeführt, differenzierte Eindrücke der Sprachentwicklung der Kinder erlangen lassen. Beobachtungen und die daraufhin angefertigte Dokumentation lassen sich zudem nutzen um auf der Grundlage des Entwicklungsstandes die Sprachentwicklung des Kindes zu fördern (vgl. Bunse & Hoffschildt, 2008).

Neben der Beobachtung der Kinder ist es möglich und erforderlich Beobachtung und Dokumentation auch als Grundlage zu nehmen, das eigene Verhalten zu reflektieren. Reflexion stellt in der pädagogischen Arbeit eine notwendige Qualifikation dar, die sich durch alle Bereiche zieht und in den verschiedenen TOPs der vorliegenden Expertise bereits Inhalt war und an dieser Stelle sich inhaltlich eher mit den Grundvoraussetzungen befasst.

1. Beobachtung und Dokumentation

Im Alltag haben die Erzieherinnen die Möglichkeit, viele differente Eindrücke der Kinder zu erhalten und diese anhand von Beobachtungen und Dokumentationen zu fassen und für andere nachvollziehbar zu machen.

Kany & Schöler (2007) legen für das Beobachten folgende Faustregeln fest:

- „Beobachtung beginnt mit einer Fragestellung bzw. mit einem Anlass.
- Beobachtung hat ein Beobachtungsziel.
- Beobachtung (eines Kindes) erfolgt regelmäßig.
- Zudem sollten mehrere Erzieherinnen dasselbe Kind beobachten, um zu einer gewissen Objektivität zu gelangen.“ (S. 108).

Neben diesen Faustregeln ist es entscheidend, die nötigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung regelmäßiger Dokumentationen zu schaffen. So kann z.B. die Beobachtungszeit in den Dienstplan mit aufgenommen werden. Es ist zudem erforderlich, ausreichend Zeit für die Dokumentation zur Verfügung zu stellen. Die Dokumentation sollte sich durch wertschätzende Sprache auszeichnen und möglichst frei von Interpretationen sein. Sie dient dazu neben der Bereitstellung von Informationen, das eigene Handeln zu reflektieren, „(...) die interne und externe Kommunikation zu erleichtern und die Nachvollziehbarkeit und Objektivität der Ergebnisse zu verbessern“ (Becker et. al, 2004 in Bunse & Hoffschildt 2008). Um Sprachförderarbeit zu professionalisieren ist es notwendig, dass Teams „Arbeitsphasen zur gemeinsamen Planung und zur Reflexion ihrer Beobachtungen und ihres Vorgehens“ (Jampert, 2009, S. 28) erhalten.

2. (Selbst)Reflexion der Erzieherinnen

Die Deutsche Liga für das Kind (2008) sieht einen Eckpunkt für gute Qualität in der Krippe darin, dass die „(...) pädagogischen Fachkräfte (...) über ein reflektiertes Verständnis ihrer eigenen Rolle und des Verhältnisses zwischen elterlicher Betreuung und Betreuung in der Krippe [verfügen].“ (S. 3). Weitere Themen der Reflexion sollten neben dem Verhältnis zum Kind auch das zu sich selbst sein. „Da der berufliche Alltag den Erzieherinnen und Erziehern viel abverlangt, brauchen sie auch Kompetenzen, um Überlastungen bei sich selbst erkennen und sich vor Burnout schützen zu können“ (van Behr, 2010, S. 11). Gerade hier kommt dem Team eine bedeutende Funktion zu, „(...) wenn es darum geht, sich um sich gegenseitig aufzufangen und zu stützen“ (ebd.). So findet Austausch und Reflexion im Team in einer Weise statt, die über den kollegialen Austausch hinausgeht und dem Platz eingeräumt wird zum Beispiel in Form von Supervision. Darüber hinaus ist die Integration von Supervision und Selbsterfahrung in den beruflichen Alltag sinnvoll, um „(...) Fehleinschätzungen und Fehlverhalten im pädagogischen Alltag zu minimieren“ (ebd.).

TOP 9 – Musik für die Sprachförderung nutzen

Musik als Kommunikationsmittel ist nicht nur für die vorsprachliche Entwicklungszeit eines Kindes eine Unterstützung, um mit Kindern in Kontakt zu treten und zu bleiben. Erzieherinnen müssen unserer Ansicht nach als Grundvoraussetzung für ganzheitliche Förderung dieses Medium für sich und die Arbeit mit den Kindern nutzen und vor allem bereit sein, sich diesem Zugang zur Welt zu öffnen. Singen gehört nicht nur aus Sicht der Sprachförderung zu den Grundkompetenzen der Erzieherin.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erlangen durch Fortbildungen Einblicke in den Zusammenhang von Musik und Sprache und erwerben Qualifikationen zur praktischen Umsetzung entwicklungsadäquater musikalischer Angebote für Kinder unter drei Jahren.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Ein Kind wird sich „Sprache niemals körperlos, monoton und ohne musikalische Elemente aneignen“ (Zaiser, 2005, S. 12). Musik und Sprache hängen zusammen, sie bestehen aus nahezu identischen Merkmalen und im Lied treffen Sprache und Musik in intensivster Weise aufeinander. Singen, rhythmisches Sprechen etc. ermöglichen eine Vielzahl an sprachlichen Erlebnis- und Erfahrungsräumen (vgl. Schlüter, 2010; Pathe, 2008). „Spontan und sichtbar begeistert reagieren [schon die kleinsten Babys] auf Musik, mit der Stimme und mit dem ganzen Körper. Musikalische Impulse können somit auf lustvolle Weise die gewaltigen Lernprozesse in dieser frühen Phase unterstützen und auf die kognitive, psychomotorische, sprachliche, emotionale und soziale Entwicklung von Kleinkinder positiv einwirken“ (Kreusch-Jacob, 2009, S. 1). Rhythmische und sprachbezogene Angebote erleichtern Kinder den Zugang zur Sprache (vgl. Schlösser, 2010). Folgende Aspekte sind hierbei hervorzuheben:

1. Altersadäquate sprachfördernde Spiele, Lieder etc.

Finger- und Sprachspiele, Kniereiter, Reime und Lieder können die Sprachentwicklung schon früh, das heißt auch bereits während des ersten Lebensjahres, unterstützen. Die Verbindung von Sprache, Bewegung und Berührung wie sie zum Beispiel in Fingerversen, Fingerliedern oder Krabbelspielen geschieht, „bedeuten für die Kleinsten tiefgreifende Erlebnisse, in denen sie Sprache im wörtlichen Sinn begreifen und wie von selbst auf lustvolle Weise lernen können“ (Kreusch-Jacob, 2009, S. 3). Die Sing- und Sprechspiele sind den Entwicklungen der Kinder anzupassen. Während für Kinder im ersten Lebensjahr eher kurze Lieder und einfache Finger- und Krabbelspiele im direkten und nahen körperlichen Kontakt unterstützend sind, sind für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr durch den erweiterten Erlebnisradius Kreis- und Bewegungsspielerweitern mit sich erweiternden Texten und Themen von Interesse (vgl. Schlösser, 2010).

2. Das Singen von Liedern als konkretes Sprachförderpotenzial

Lieder können wesentlich dazu beitragen, die Sprachentwicklung zu unterstützen. „Das gemeinsame Singen mit Kindern hat eine hohe emotionale und soziale Bedeutung. Im Bezug auf die Sprachförderung hat es weitere Funktionen. Das Singen von Liedern verbindet musikalische mit sprachlichen Ausdrucksmitteln“ (Jampert et. al., 2006, S. 69). Um sprachfördernd zu sein, benötigt das Singen von Liedern jedoch ein reales Singvorbild. Nur so werden Identifikationsmöglichkeiten und interaktive Kommunikation ermöglicht (vgl. Zaiser, 2005).

Das Singen von Liedern kann alle Ebenen der Sprache beinhalten: die prosodische Ebene durch Variationen in Stimmmodulation oder Tempo. Die phonetisch-phonologische Ebene durch Artikulation, Silbenvielfalt, Silbenkomplexität, Silbenvariation oder Reime. Die syntaktisch-morphologische Ebene wird deutlich im Wortschatzaufbau durch Themen oder Wortformen, sowie durch Variationen von Wörtern und Wortneuschöpfungen. Die kommunikativ-pragmatische Ebene durch dialogischen Wechselgesang und im Ausdruck von Emotionen (vgl. Pathe, 2008 ;Zehnbauer, 2009).

TOP 10 – Sprachkompetenz der Erzieherinnen

Die Sprachkompetenz der Erzieherin ist die Grundlage für die Sprachkompetenz der ihr anvertrauten Kinder.

Der Weg dorthin

Die Erzieherinnen erhalten fortwährend die Möglichkeit, sich ihres eigenen Sprachvorbildes bewusst zu werden und ihr sprachliches Verhalten zu reflektieren. Dies geschieht durch die Aufzeichnung von Audio- und Videoaufzeichnungen und der Möglichkeit diese sowohl im Team als auch auf persönlicher Ebene kritisch zu reflektieren. Um diese Anforderungen umsetzen zu können, ist die Schaffung von Rahmenbedingungen, insbesondere zeitlicher und personeller Ressourcen, unerlässlich.

Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Kinder lernen zwar von sich aus sprechen, benötigen dazu aber die Anregungen einer vertrauten, sprechenden und „vor allem mit ihnen kommunizierenden Umgebung“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2010, S. 44). Um die individuelle Sprachentwicklung des Kindes zu unterstützen und voranzutreiben, ist es neben den in TOP 1 bis TOP 9 genannten Aspekten

erforderlich, dass die Erzieherinnen sprachliches Vorbild für die Kinder sind und ihr eigenes Sprech- und Sprachverhalten reflektieren. Das schließt verbales sowie nonverbales (Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperhaltung) Sprach- und Sprechverhalten ein.

1. Sprachvorbild

Neben den Eltern, sind Erzieherinnen wichtiges Sprachvorbild für die Kinder. Die Erzieherinnen beeinflussen mit ihrem modellhaften Sprachverhalten die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Dies geschieht auf verschiedenen Ebenen:

- mit dem sprachlichen Verhalten den Kindern gegenüber.
- bezogen auf die eigene Sprechfreude.
- in der Einstellung anderer Sprachen gegenüber.
- im Gestalten von Dialogen mit anderen Erwachsenen, seien es Erzieherinnen oder Eltern (vgl. Militzer, 2001; STMAS, 2010).

2. Sprachliche Selbstreflexion

Wie gerade umrissen, ist es von enormer Bedeutung für die Sprachentwicklung, dass die Erzieherinnen ein Sprachvorbild für die Kinder darstellen. Die sprachliche Selbstreflexion überprüft dieses sprachliche Verhalten kritisch. Kollegiale Beobachtungen oder Audio- und Videoaufzeichnungen, die gemeinsam im Team besprochen werden, sind ebenso hilfreich (vgl. STMAS, 2010) wie das bewusste persönliche kritische Fokussieren des eigenen Sprachverhaltens. „Sprache ändert sich durch Sprachreflexion – je bewusster angestrebt, desto mehr (Schlösser, 2010, S. 11).

Folgende Fragen können die sprachliche Selbstreflexion unterstützen:

- Wird das Sprachniveau den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder angepasst?
- Wird sich liebevoll den Kindern zugewandt?
- Wird aktiv zugehört? (z.B. Blickkontakt halten, ausreden lassen)
- Werden die Kinder als Gesprächspartner ernst genommen?
- Wird in vollständigen, grammatikalisch richtigen Sätzen gesprochen?
- Wird eine reiche und vielseitige Sprache verwendet? (z.B. Verben im Infinitiv und stereotype Äußerungen werden vermieden).
- Werden verschiedene Satzformen verwendet?
- Wird langsam und deutlich gesprochen?
- Wird das Handeln sprachlich begleitet?
- Wird korrekatives Feedback angewendet?
- Wird natürlich und authentisch gesprochen? (vgl. STMAS, 2010; Schlösser, 2010; Weigl, 2004).

IV. Studie 4: Fragebogenstudie – Thesen zur Kita 2020

Autorinnen: Prof. Dr. Julia Schneewind & Marina Granzow (M.A.)

Auf Grundlage der Visionen, die in der Studie 1 (Visionsarbeit) Gruppe A und B erarbeitet haben, wurden von Schneewind Thesen herausgearbeitet, die Aspekte abbilden, die sich in den Visionen wiederholen.

Die Zusammenstellung dieser 31 Thesen wurde verschiedenen Personengruppen im Rahmen von Seminaren oder Arbeitsgruppensitzungen zur Bewertung vorgelegt. Alle Personen wurden gebeten, die Thesen in Hinblick auf zwei Aspekte zu bewerten:

- Wie *wünschenswert* finde ich das Eintreten des in der These beschriebenen Aspektes?
- Für wie *realistisch* halte ich das Eintreten der in der These beschriebenen Aspektes?

IV.1 Methode und Stichprobe der Studie 4 – Fragebogenstudie

a) Stichprobe

An der Befragungsstudie nahmen 104 Personen teil. Dazu gehörten 37 Studierende des Weiterbildungsstudiengangs Elementarpädagogik, acht Kitaleiterinnen bzw. Fachberaterinnen, 23 Stipendiaten der Stiftung der deutschen Wirtschaft, die bundesweit verschiedene Studiengänge (BWL, Lehramt, Politik, ...) absolvieren sowie 36 Studierende der Hochschule Osnabrück aus grundständigen Studiengängen der Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspsychologie.

b) Beschreibung der Methode von Studie 4

Auf Grundlage der Visionen, die Gruppe A und B erarbeitet haben, wurden von der Autorin Thesen herausgearbeitet, die Aspekte abbilden, die sich in den Visionen wiederholen. Die Zusammenstellung dieser 31 Thesen wurde allen sechs Gruppen (A bis F) im Rahmen von Seminaren oder Arbeitsgruppensitzungen zur Bewertung vorgelegt. Alle Personen wurden gebeten, die Thesen in Hinblick auf zwei Aspekte zu bewerten:

- Wie *wünschenswert* finde ich das Eintreten des in der These beschriebenen Aspektes?
- Für wie *realistisch* halte ich das Eintreten?

Auszug aus dem Fragebogen

Anweisung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Ich bitte Sie, folgende Thesen zu bewerten. Zum einen möchte ich von Ihnen wissen, wie **wünschenswert** Sie das Eintreten der Thesen finden. Zum anderen bitte ich Sie um eine Einschätzung, für wie **realistisch** Sie das Eintreten der These halten. Diese beiden Einschätzungen müssen nicht übereinstimmen, sondern können auch auseinandergehen. Darüber hinaus werden Sie sehen, dass sich einige der Thesen widersprechen. Bitte lassen Sie sich davon nicht irritieren, sondern bewerten jede These einzeln für sich.

Bewertungskategorien, bitte kreuzen Sie jeweils das entsprechende Kästchen an.

Ich finde das Eintreten der folgenden These ...	
+2 = sehr wünschenswert	+2 = sehr realistisch
+1 = eher wünschenswert	+1 = eher realistisch
0 = weder/noch	0 = weder/noch
-1 = kaum wünschenswert	-1 = kaum realistisch
-2 = überhaupt nicht wünschenswert	-2 = überhaupt nicht realistisch

	Wünschenswert					Realistisch				
	+2	+1	0	-1	-2	+2	+1	0	-1	-2
<i>Beispiel: 2020 wird die Winterzeit abgeschafft sein.</i>	X								X	
Der Leistungsdruck auf Kinder wird bereits in jungen Jahren hoch sein.										

Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargelegt.

IV.2 Ergebnisse der Studie 4 – Fragebogenstudie

Es wurden Thesen zu politischen, finanziellen, demographischen, technischen, strukturellen und pädagogischen Aspekten der Kita der Zukunft abgefragt. Im Folgenden wird die statistische Auswertung präsentiert.

IV.2.1 Übersicht über die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

Zuerst werden in einer Übersicht für die Gesamtstichprobe jeweils Mittelwert und Modus berichtet.

	Wünschenswert			Realistisch		
	<i>N</i>	Mittelwert	Modus ¹⁶	<i>N</i>	Mittelwert	Modus
1. Der Leistungsdruck auf Kinder wird bereits in jungen Jahren hoch sein.	101	-1,13	-2	101	1,22	1
2. Es wird mehr Kinder geben als heute erwartet.	103	1,49	2	102	-,71	-1
3. Gesundheit und Prävention werden einen höheren Stellenwert haben als heute.	102	1,51	2	100	,74	1
4. Es wird mehr Geld, z.B. in Personal, investiert, um Kinder zu fördern und in einer gesunden Entwicklung zu unterstützen.	104	1,9	2	103	-,27	-1
5. Es werden mehr Männer als heute in Kitas arbeiten.	103	1,24	2	104	-,27	-1
6. Durch den Bund wird mehr Geld für die Qualität der Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt.	102	1,75	2	103	-,31	-1
7. Bildung ist eine Bundesangelegenheit und die föderalen Strukturen für die Fragen der Bildung sind aufgehoben.	100	,85	2	101	-,53	-1
8. Die Kita 2020 wird längeren Öffnungszeiten haben, z.B. von 06.00 bis 22.00 Uhr.	104	-,03	1	103	,48	1
9. In der Kita 2020 wird es flexible Betreuungsangebote geben, die sich auch am Schichtdienst der Eltern orientieren.	103	,91	2	104	,74	1
10. In der Kita 2020 wird es auch in der Nacht Betreuungsangebote für Kinder geben.	103	-,45	0	102	-,15	1
11. An jeder Kita wird ein Zentrum mit weiterführenden Leistungen angeschlossen sein, z.B. Kinderarzt, Physiotherapie, Elternberatung, Babysitterservice.	104	1,21	2	103	-,08	-1a
12. Die Kindertageseinrichtungen werden kleiner und familiärer. Die Gruppengröße sinkt und die Betreuung erfolgt eher in einer Art Hausgemeinschaft.	104	1,43	2	102	-,93	-1

¹⁶ Modus (auch Modalwert) ist in einer Verteilung jener Wert, der in einer Datenmenge am häufigsten vorkommt. Sofern ein „a“ hinter dem Wert verzeichnet ist, gibt es mehrere Modalwerte, hier wird nur der numerisch kleinste angezeigt.

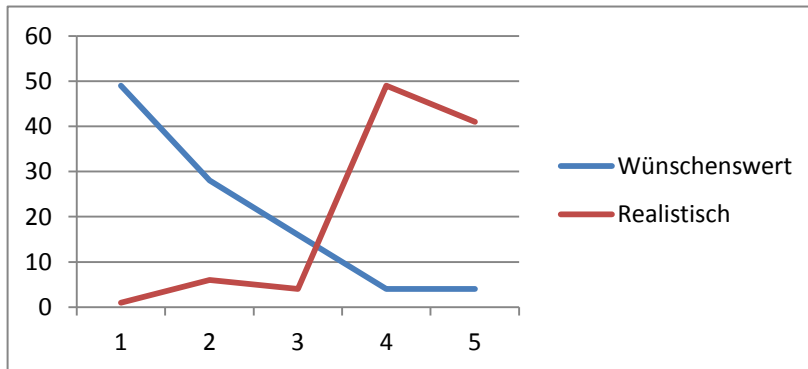
	Wünschenswert			Realistisch		
	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Modus</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Modus</i>
13. Die Kita 2020 beschäftigt multiprofessionelle Teams, d.h. Erzieherinnen, Logopäden, Motopädagogen, Sprachförderkräfte, Musiker, etc. arbeiten in festen Teams in den Gruppen.	104	1,49	2	103	-,38	-1
14. Die Hälfte des Gruppenpersonals ist akademisch ausgebildet.	104	1,03	1	103	-,69	-1
15. Die Kitaleitung wird von eigens ausgebildeten Managerinnen übernommen, die keine Erzieherinnen sind, sondern Geschäftsführer/innen.	103	-,73	-2	102	-,17	0
16. Es wird eine fortschreitende Technisierung geben, so dass die Überwachung der Kinder auch per Video erfolgen kann.	104	-1,23	-2	103	-,38	-1
17. Die Kinder werden in ihrem Kindergartenalltag mit verschiedenen Medien konfrontiert und können z.B. an einem Display ihr Mittagessen auswählen.	103	-,99	-2	104	-,26	0
18. Der Anteil der Kinder, die psychologisch betreut oder anderweitig gefördert werden müssen, wird steigen.	103	-1,04	-2	103	,94	1
19. Die Kita 2020 wird Teil der Grundschule sein.	102	-,03	0	100	-,04	0
20. Der Stellenwert von Kindern wird in der Gesellschaft steigen und höher sein als heute.	103	1,63	2	101	,00	-1a
21. Die steigende Bedeutung von Kindern wird sich auch darin ausdrücken, dass mehr Geld für die Bildung und Betreuung aller Kinder investiert wird.	104	1,72	2	103	-,17	-1
22. Die Eltern werden gezielt die Förderung ihrer Kinder einfordern und somit das Leistungsniveau in der Kita prägen.	104	,52	1	103	,70	1
23. Die Hälfte der Kindertageeinrichtungen wird in privater Hand sein und eine sehr exklusive, kostenintensive Betreuung anbieten.	103	-,64	-1	104	,56	1
24. Die Beziehungsarbeit als Grundlage der Bildungsarbeit wird im Vordergrund stehen und daraus resultierend werden pro Erzieherin maximal drei Kinder betreut.	104	1,29	2	104	-1,23	-2
25. 90% der Kinder werden bereits ab einem Jahr in einer Einrichtung betreut.	104	-,21	0	102	,25	1
26. In jeder Einrichtung wird es eine Zweit-	103	,58	1a	103	,06	1

sprache geben, z.B. Englisch oder Türkisch.						
	Wünschenswert			Realistisch		
	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Modus</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Modus</i>
27. Die Zeit, die Kinder in der Familie verbringen, wird weiter abnehmen. Die meiste Zeit des Tages werden sie in Betreuungseinrichtungen sein.	103	-1,2	-2	104	,87	1
28. Es werden sich zwei parallele Lebenskulturen entwickeln: Familien, in denen Kinder maximal gefördert werden sowie Familien, in denen Kinder nur durch institutionelle Angebote Förderung erhalten.	103	-1,44	-2	101	1,04	1
29. Es wird gelingen, die bisher unauflösliche Verknüpfung von Bildungschancen der Kinder und Bildungsstand der Eltern zu lösen.	103	1,52	2	102	-,78	-1
30. Umweltschutz und Nachhaltigkeit werden fester Bestandteil der Bildungsarbeit im Kindergarten sein.	103	1,34	2	102	,18	1
31. Erzieherinnen werden wie Lehrkräfte in Grundschulen bezahlt.	82	1,18	2	83	-,92	-1

Im Folgenden werden nun die einzelnen Fragen im Detail beleuchtet und im Anschluss werden die gebildeten Themencluster berichtet.

IV.2.2 Auswertung der einzelnen Thesen

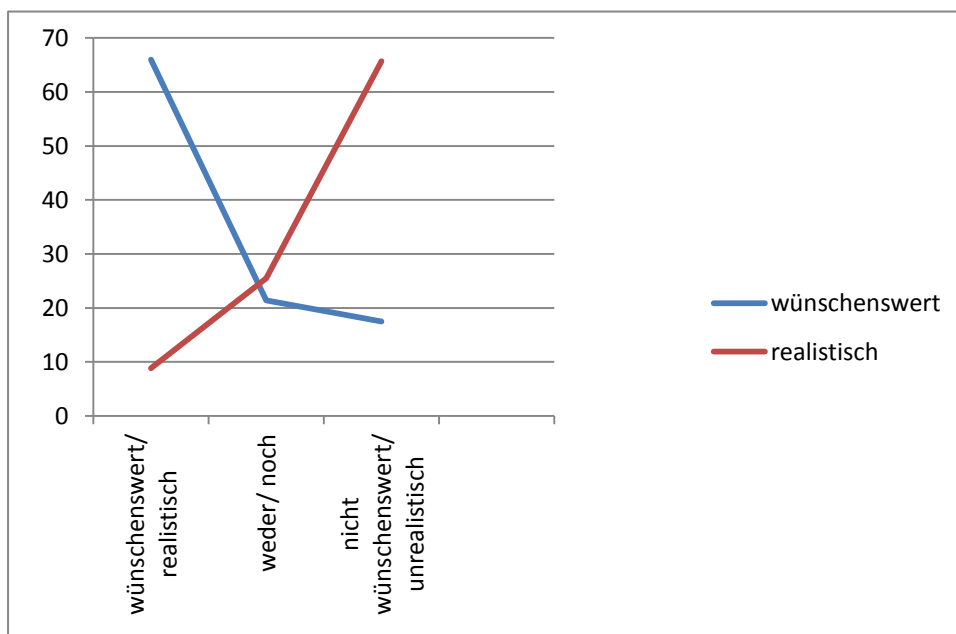
1. Der Leistungsdruck auf Kinder wird bereits in jungen Jahren hoch sein



Für 74% der Befragten ist diese Aussage *kaum bis überhaupt nicht* wünschenswert und nur 7,6% (Wirtschaftspsychologen bzw. Betriebswirte, studierende Erzieherinnen) finden es *eher bis sehr wünschenswert*, wenn der Leistungsdruck auf die Kinder in jungen Jahren hoch sein würde. Dessen ungeachtet finden es mehr als 86% der Befragten *eher bis sehr realistisch*, dass es so kommen wird. Die Mittelwerte liegen hier bei -1,13 (ww)¹⁷ und 1.22 (r)¹⁸; Die Tendenz ist somit *kaum wünschenswert*, aber *eher realistisch*.

2. Es wird mehr Kinder geben als heute erwartet.

Bei dieser Aussage liegen die Mittelwerte bei 1,49 (ww) und bei -0,71 (r), was erneut auf ähnlich konträre Einschätzungen der Befragten deutet. 90 der 104 befragten Personen (86,6%) sind der Meinung, dass es *eher bis sehr wünschenswert* ist, dass es mehr Kinder als heute geben wird. Lediglich knapp 5% finden dies *kaum wünschenswert*. Die realistischen Einschätzungen laufen, ähnlich wie in der unten aufgeführten Abbildung, scherenartig auseinander. So finden es 65% der Befragten *kaum bis überhaupt nicht realistisch*, dass es mehr Kinder geben wird.



¹⁷ ww = wünschenswert

¹⁸ r = realistisch

3. Gesundheit und Prävention werden einen höheren Stellenwert haben als heute.

87,3% der Befragten betrachten es als *sehr wünschenswert*, wenn die Gesundheit und Prävention einen höheren Stellenwert haben würde als heute und 2% sehen es tendenziell als *nicht wünschenswert*. 2/3 (66,3%) der befragten Personen gehen davon aus, dass die Umsetzung *eher bis sehr realistisch* ist. Das bedeutet, eine reale Umsetzung des Wünschenswerten wird für möglich gehalten.

4. Es wird mehr Geld, z. B. in Personal, investiert, um Kinder zu fördern und in einer gesunden Entwicklung zu unterstützen.

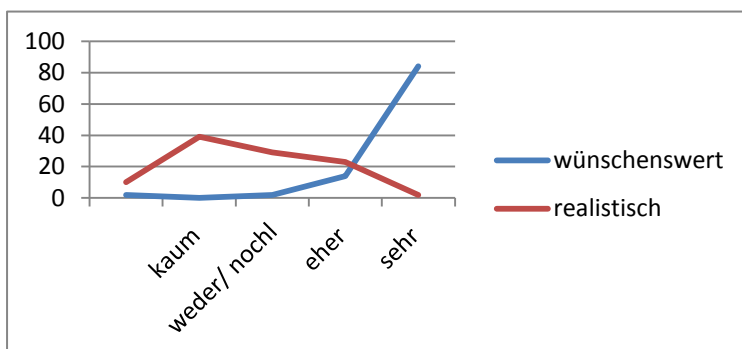
Ähnlich sieht es auch beim Thema Investitionen in die Zukunft aus. 99% (1% weder/noch) stimmen zu, dass es *eher bzw. sehr wünschenswert* wäre, wenn mehr Geld in die Förderung von Kindern investiert wird. Knapp ein Viertel (25,9%) hält dies für *eher* realisierbar, während fast die Hälfte der Befragten (44,3%) davon ausgeht, dass es *eher nicht bzw. überhaupt nicht realistisch* ist. Bemerkenswert ist, dass es keine besondere Tendenz der Betriebswirte bzw. des frühpädagogischen Personals gibt.

5. Es werden mehr Männer als heute in Kitas arbeiten.

Für 5% ist es nicht *wünschenswert*, dass sich der Anteil der Männer im Erzieherberuf erhöht. Für $\frac{3}{4}$ der Befragten ist dies *eher bis sehr wünschenswert*. Nicht ganz die Hälfte (43,3%) der Befragten geht davon aus, dass dies *kaum bis überhaupt nicht realistisch* ist. Knapp ein Drittel ist der Meinung, dass es weder das eine, noch das andere sein wird. 27% finden, dass es *realistisch* ist, dass mehr Männer in Zukunft in Kindertagesstätten arbeiten werden.

6. Durch den Bund wird mehr Geld für die Qualität der Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt.

96% der Befragten sind sich einig, dass es *wünschenswert* ist, wenn mehr Geld für die Qualität der Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt werden würde. Ein Drittel findet diese These *kaum bis überhaupt nicht realistisch*, ein Drittel gab an weder noch, das letzte Drittel findet die These *realisierbar*.

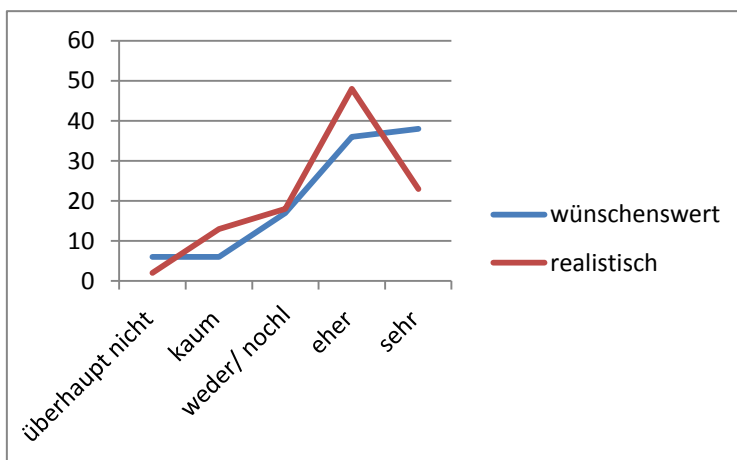


7. Bildung ist eine Bundesangelegenheit und die föderalen Strukturen für die Fragen der Bildung sind aufgehoben.

62% der Befragten betrachten es *eher bis sehr wünschenswert*, dass Bildung zur Bundesangelegenheit wird. Mehr als die Hälfte sieht dieses Vorhaben als *kaum bis überhaupt nicht realistisch*.

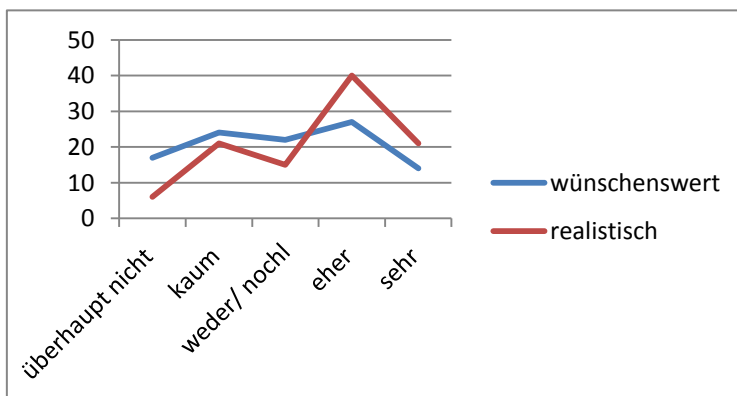
8. Die Kita 2020 wird längere Öffnungszeiten haben, z.B. von 06.00 bis 22.00 Uhr.

Zum Thema Öffnungszeiten gibt es sehr unterschiedliche Aussagen. Während ca. 40% der Befragten längere Öffnungszeiten als *sehr bis eher wünschenswert* betrachten, sind weitere 40% genau der entgegengesetzten Meinung. Knapp 60% geben dieser These einen *eher bis sehr realistischen* Charakter, so dass eine große Übereinstimmung zwischen *wünschenswerten* und *realistischen* Aussagen deutlich wird.



9. In der Kita 2020 wird es flexible Betreuungsangebote geben, die sich auch am Schichtdienst der Eltern orientieren.

Die Differenz der vergleichenden Mittelwerte (0,51) verdeutlicht, dass es bei dieser These die größte Übereinstimmung gibt. Knapp 72% sind der Meinung, dass es *eher bis sehr wünschenswert* wäre, wenn sich die Betreuungsangebote auch an den Schichtdienst der Eltern orientieren würden. Auffällig ist, dass es eine knappe prozentuale Übereinstimmung mit den realistischen Aussagen gibt. 68,3% der Befragten empfinden es als *realistisch*, dass diese These eintreten wird.



10. In der Kita 2020 wird es auch in der Nacht Betreuungsangebote für Kinder geben.

Bei der Nachtbetreuung gehen die Meinungen stark auseinander. Fast 45% finden eine Nachtbetreuung *überhaupt nicht wünschenswert*, während knapp 1/5 diese Aussage als *eher bis sehr wünschenswert* einschätzen. Darunter mehr als 1/3 der Wirtschaftspsychologen/ Betriebswirte und Stipendiaten der Stiftung deutscher Wirtschaft. Die realistische Einschätzung dieser These ist ähnlich verteilt.

11. An jeder Kita wird ein Zentrum mit weiterführenden Leistungen angeschlossen sein, z. B. Kinderarzt, Physiotherapie, Elternberatung, Babysitterservice.

86 der 104 Befragten (82,7%) sehen diese These als *eher bis sehr wünschenswert* an. 42% betrachten den Anschluss von weiterführenden Leistungen als *eher unrealistisch*, 20% *weder noch* und 37,5% empfinden es als *realisierbar*.

12. Die Kindertageseinrichtungen werden kleiner und familiärer. Die Gruppengröße sinkt und die Betreuung erfolgt eher in einer Art Hausgemeinschaft.

Diese These ist in den wünschenswerten und realistischen Bewertungen sehr konträr (Mittelwertdifferenz = 2,36). Mehr als die Hälfte der Befragten sind der Meinung, dass kleinere und familiärrere Kindertagesstätten sogar *SEHR wünschenswert* sind. Weitere 29 befragte Personen erachten diese These als ebenfalls *eher wünschenswert*. Entgegen dieses Trends stufen 68,9% diese Veränderung der Gruppengröße als *unrealistisch* ein und nur 9,6% gehen davon aus, dass dieses Vorhaben *eher realisierbar* ist.

13. Die Kita 2020 beschäftigt multiprofessionelle Teams, d. h. Erzieherinnen, Logopäden, Motopädagogen, Sprachförderkräfte, Musiker, etc. arbeiten in festen Teams in den Gruppen.

Während 89,5% die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Kitas als *eher bis sehr wünschenswert erachten*, sehen lediglich 28,5% dies als *realistisch* an.

14. Die Hälfte des Gruppenpersonals ist akademisch ausgebildet

Dass die Hälfte des Gruppenpersonals akademisch ausgebildet ist, empfindet nur ein Befragter (Stiftung deutscher Wirtschaft) als *nicht wünschenswert*. Während für 25 der 104 befragten Personen diese These weder *wünschenswert* noch *unerwünscht* ist, sind 73 Personen (69,4%) der Überzeugung, dass es *eher bis sehr wünschenswert* wäre, wenn die Hälfte des Gruppenpersonals eine akademische Ausbildung vorweisen kann. Rund 14,6% halten diese These für *realistisch*.

15. Die Kitaleitung wird von eigens ausgebildeten Managerinnen übernommen, die keine Erzieherinnen sind, sondern Geschäftsführer/innen.

Für 2/3 der Befragten ist diese These *kaum bis überhaupt nicht wünschenswert*. Rund 35% sehen diese Tatsache deshalb auch als *eher bis überhaupt nicht realistisch* an. Nur rund ein Drittel ist der Meinung, dass die Kitaleitung in Zukunft von eigens ausgebildeten Managerinnen übernommen wird. Dabei sei zu erwähnen, dass zu den Befragten, die diese These als *nicht wünschenswert* bewerten, größtenteils Erzieherinnen und Kitaleiterinnen gehören.

16. Es wird eine fortschreitende Technisierung geben, so dass die Überwachung der Kinder auch per Video erfolgen kann.

80,8% der Befragten sehen diese Tatsache als *kaum bis überhaupt nicht wünschenswert* an. Lediglich 8,6% empfinden diese These als *eher bis sehr wünschenswert*. Dennoch finden mehr als ein Viertel, dass diese Zukunftstheorie *realistisch* ist.

17. Die Kinder werden in ihrem Kindergartenalltag mit verschiedenen Medien konfrontiert und können z. B. an einem Display ihr Mittagessen auswählen.

Die Konfrontation mit Medien im Kita-Alltag betrachten 70,7% der befragten Personen als *nicht wünschenswert*. 1/3 tendiert dahin, dass dies eine realistische These sein könnte.

18. Der Anteil der Kinder, die psychologisch betreut oder anderweitig gefördert werden müssen, wird steigen.

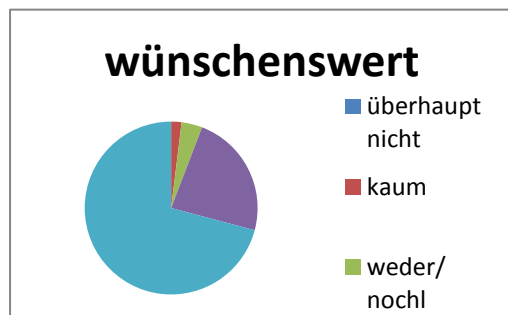
Erneut tritt wie in These eins, zwei oder zwölf eine überdurchschnittlich hohe Mittelwertdifferenz auf. Mit einer Differenz von 1,98 ist die Tendenz von $w = -1,04$ und $r = 0.94$ deutlich zu erkennen. Genau 70% empfinden diese Aussage als *nicht wünschenswert*. Das spiegelt zwar eine aussagekräftige Meinung wider, wendet sich aber, wenn nach realistischen Einschätzungen gefragt wird. Mehr als $\frac{3}{4}$ (75,7%) schätzen es für *realistisch* ein, dass in der Kita im Jahr 2020 der Bedarf an psychologischer Betreuung für Kinder steigen wird.

19. Die Kita 2020 wird Teil der Grundschule sein.

Die *realistischen* sowie *wünschenswert* Meinungen überschneiden sich in dieser These. Knapp $\frac{1}{4}$ haben sich bei den *wünschenswert* und 45% bei der *realistischen* Einschätzung für die neutrale Variante *weder/noch* entschieden und so die tendenziellen Vermutungen „entschärft“. Die Anzahl derer, die nicht tendierten, verteilt sich auf alle Gruppen ähnlich konstant.

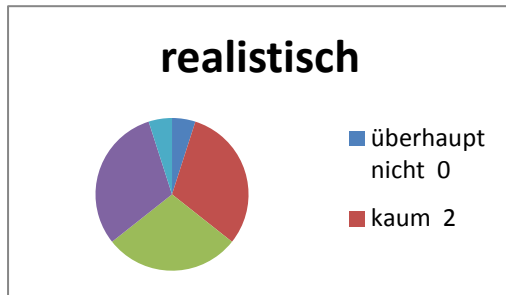
20. Der Stellenwert von Kindern wird in der Gesellschaft steigen und höher sein als heute

Diese Aussage schätzen 70,9% der Befragten als *eher bis sehr wünschenswert* und 5,8% als *nicht wünschenswert* ein. Für mehr als ein Drittel (35,6%) ist es *eher bis sehr unrealistisch*, dass der Stellenwert von Kindern gesellschaftlich steigen wird. Dem steht ein Drittel (30,7%) gegenüber, welches diese Aussage für eine *realistische* Umsetzung in der Zukunft sieht.



21. Die steigende Bedeutung von Kindern wird sich auch darin ausdrücken, dass mehr Geld für die Bildung und Betreuung aller Kinder investiert wird.

Diese These gibt eine klare Tendenz in der Auswertung wieder. 92,3% finden es *wünschenswert*, wenn durch die steigende Bedeutung auch mehr Geld investiert werden würde. Knapp weniger als die Hälfte (42,7%) stehen einer realistischen Einschätzung eher negativ gegenüber.



22. Die Eltern werden gezielt die Förderung ihrer Kinder einfordern und somit das Leistungsniveau in der Kita prägen.

Mehr als die Hälfte der Befragten sehen es als *wünschenswert* an, wenn Eltern die Förderung ihrer Kinder gezielt einfordern und damit das Leistungsniveau einer Kita prägen. „Nur“ 15,4% sehen dies als *nicht wünschenswert* an. Zu diesen 15,4% zählen vor allem die Betriebswirte, Wirtschaftspsychologen und Stipendiaten der Stiftung der deutschen Wirtschaft. Diese Befragten sehen es auch tendenziell als *unrealistisch* an, dass diese These eintrifft, während 66% der Befragten *eher* oder *sehr realistisch* dieser Aussage gegenüberstehen.

23. Die Hälfte der Kindertageeinrichtungen wird in privater Hand sein und eine sehr exklusive, kostenintensive Betreuung anbieten.

57,3% finden es *nicht wünschenswert*, dass Kitas 2020 privatisiert sind und eine exklusive, kostenintensive Betreuung anbieten. Trotzdem sind mehr als 60,5% der Meinung, dass diese Entwicklung realistisch ist.

24. Die Beziehungsarbeit als Grundlage der Bildungsarbeit wird im Vordergrund stehen und daraus resultierend werden pro Erzieherin maximal drei Kinder betreut.

Bei dieser These gibt es eine hohe Mittelwertdifferenz (2,52), die deutlich daraufhin weist, dass es für über 80% der befragten Personen *eher* bis *sehr wünschenswert* ist, wenn Beziehungsarbeit in der Kita grundlegend wird. Weiterhin wird deutlich, dass 1,9% von einer realistischen Umsetzung ausgehen. Mehr als 80% empfinden diese These jedoch als *unrealistisch*.

25. 90% der Kinder werden bereits ab einem Jahr in einer Einrichtung betreut.

Die Meinungen zu dieser These sind sehr verteilt. Rund 38% schätzen es als *nicht wünschenswert* ein, wenn Kinder bereits ab einem Jahr in einer Einrichtung betreut werden. Weitere knapp 32% entschieden sich für die Antwortmöglichkeit *weder/ noch* und ein Drittel findet es *eher bis sehr wünschenswert*, wenn diese These einträte. Ebenfalls ein Drittel sieht es als nicht realistisch an, dass diese These eintrifft, während jedoch fast die Hälfte (48%) daran glaubt.

26. In jeder Einrichtung wird es eine Zweitsprache geben, z. B. Englisch oder Türkisch. Für mehr als die Hälfte der Befragten ist es *wünschenswert*, dass es in der Kindertagesstätte zukünftig eine zweite Fremdsprache geben wird. 42,7% stehen dieser Umsetzung *realistisch* gegenüber, während rund ein Drittel diese These für *unrealistisch* bewertet.

27. Die Zeit, die Kinder in der Familie verbringen, wird weiter abnehmen. Die meiste Zeit des Tages werden sie in Betreuungseinrichtungen sein.

Mehr als $\frac{3}{4}$ der Befragten finden diese Aussage *überhaupt nicht* bzw. *kaum wünschenswert*. Die gleiche Personenanzahl geht davon aus, dass dies eintreten wird. Die Mittelwertdifferenz (2,08) ist erneut hoch, so dass eine „Schere“ zwischen *wünschenswertes* und *realisierbares* erkennbar ist. Dies wird auch in der nächsten These deutlich.

28. Es werden sich zwei parallele Lebenskulturen entwickeln: Familien, in denen Kinder maximal gefördert werden sowie Familien, in denen Kinder nur durch institutionelle Angebote Förderung erhalten.



Während 83,5% die zukünftige Entwicklung von zwei parallelen Lebenskulturen für *nicht wünschenswert* betrachten, wird es für knapp 80% ein *realistischer* Faktor der Zukunft sein (Mittelwertdifferenz zwischen -1,44 und +1,04 MWD=2,48).

29. Es wird gelingen, die bisher unauflösbare Verknüpfung von Bildungschancen der Kinder und Bildungsstand der Eltern zu lösen

Wünschenswert wäre es für fast 90% der Befragten, wenn in Zukunft eine Lösung für die Verknüpfung von Bildungschancen und Bildungsstand gefunden würde. Jedoch gehen nur 8% davon aus, dass dies eintreten wird. Knapp 66% finden es *eher unrealistisch*, dass dies in naher Zukunft geschieht bzw. möglich ist.

30. Umweltschutz und Nachhaltigkeit werden fester Bestandteil der Bildungsarbeit im Kindergarten sein

Der Umweltschutz hat ein hohes Ansehen in der Bildungsarbeit für die Befragten. Mehr als 85% finden es *wünschenswert*, wenn dies fester Bestandteil in der Arbeit mit Kindern werden würde. 44,1% gehen sogar davon aus, dass dies auch *realistisch* umsetzbar ist.

31. Erzieherinnen werden wie Lehrkräfte in Grundschulen bezahlt¹⁹

Mit einer sehr hohen Mittelwertdifferenz (2,10) wird deutlich, dass es auch in der letzten Frage eine Widersprüchlichkeit zwischen wünschenswerten und realistischen Vorstellungen gibt. Knapp 80% der Befragten empfinden es als *wünschenswert*, wenn die Erzieherinnen wie Lehrkräfte der Grundschulen bezahlt werden würden. Dem stehen 74,7% gegenüber, die es für *eher bis sehr unrealistisch* halten, dass diese Änderung eintreten wird. Unter den 8,4%, die es als *realistisch* einstufen, dass Erzieherinnen den Lehrkräften finanziell gleichgestellt werden, sind zu gleichen Teilen Erzieherinnen sowie Studierende der Studiengänge Wirtschaftspsychologie und Betriebswirtschaftslehre vertreten.

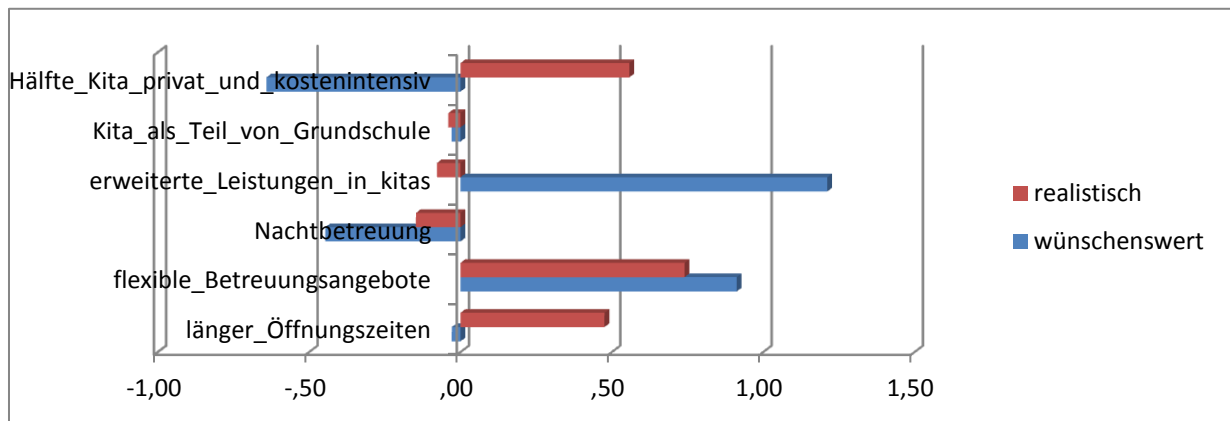
¹⁹ Die letzte Frage wurde von 22 Befragten nicht beantwortet

IV.2.3 Cluster-Auswertung der Fragebogenstudie

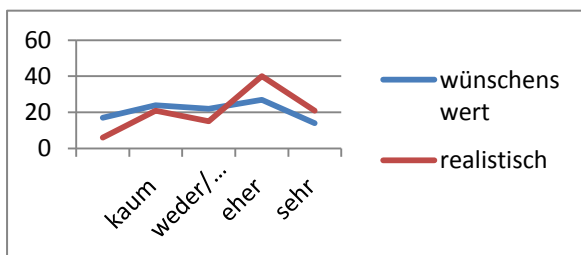
Eine weitere Auswertung wird über themenspezifische Cluster dargestellt. Diese fünf Cluster teilen sich in folgende Bereiche:

- Kitaprofil; institutionell (6 Items)
- Kitaprofil; Team (5 Items)
- Kitaprofil; Beziehung, Bildung und Betreuung (5 Items)
- Kindheit und Familie (7 Items)
- Bund und Gesellschaft (7 Items)

Cluster 1: Kitaprofil; institutionell



In diesem Bereich werden alle Items, die zu den zukünftigen institutionellen Rahmenbedingungen der Kindertagesstätten 2020 gehören, aufgeführt. Auffällig hierbei ist, dass die Mittelwerte teilweise sehr weit auseinander gehen. Das bedeutet, dass es eine große Diskrepanz zwischen realistischer und wünschenswerter Einschätzung gibt. So wünschen sich z.B. mehr als 70% der Befragten, dass die Kita als Teil der Grundschule gilt, jedoch mehr als die Hälfte schätzt diese These als unrealistisch ein. Auch das Thema Öffnungszeiten der Kita 2020 gestaltet sich sehr widersprüchlich. So finden mehr als 40% der Befragten es sehr bis eher wünschenswert, dass die Kita 2020 verlängerte Öffnungszeiten (auch über Nacht) anbietet und sich dahingehend den Bedürfnissen der Eltern anpasst. Weitere 40% sind genau entgegengesetzter Meinung. Trotzdem gibt es bei diesem Thema eine große Übereinstimmung der wünschenswerten und realistischen Einschätzungen. Eine Ursache kann darin bestehen, dass eben diejenigen, die diese These als realistisch einschätzen, diese auch als wünschenswert erachten.

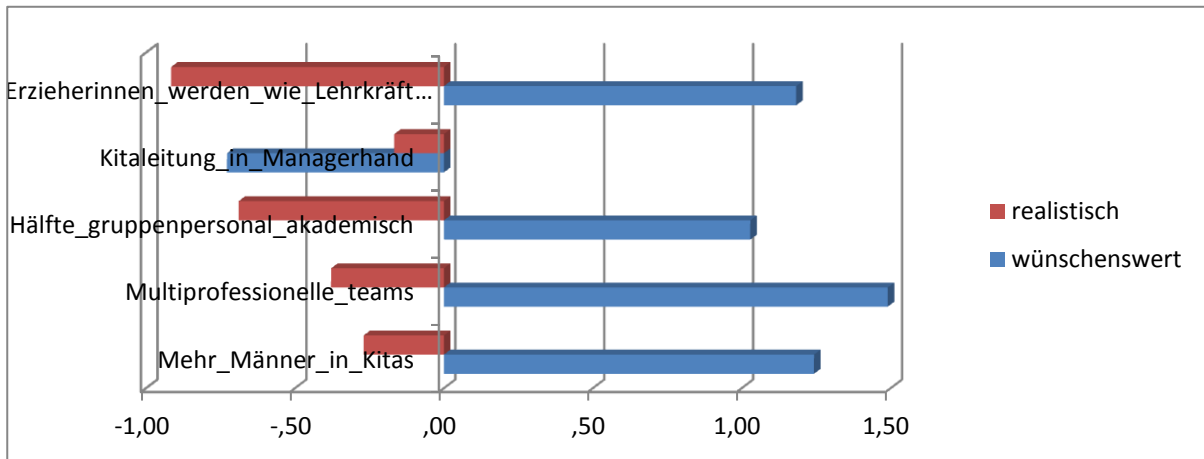


Am Beispiel der flexiblen Betreuungsangebote sieht man, dass die geringe Differenz der vergleichenden Mittelwerte (0,51) verdeutlicht, dass es bei dieser These die größte Übereinstimmung gibt. Knapp 72% der Befragten sind der Meinung, dass es *eher* bis *sehr wünschenswert* wäre, wenn sich die Betreuungsangebote auch an den Schicht-

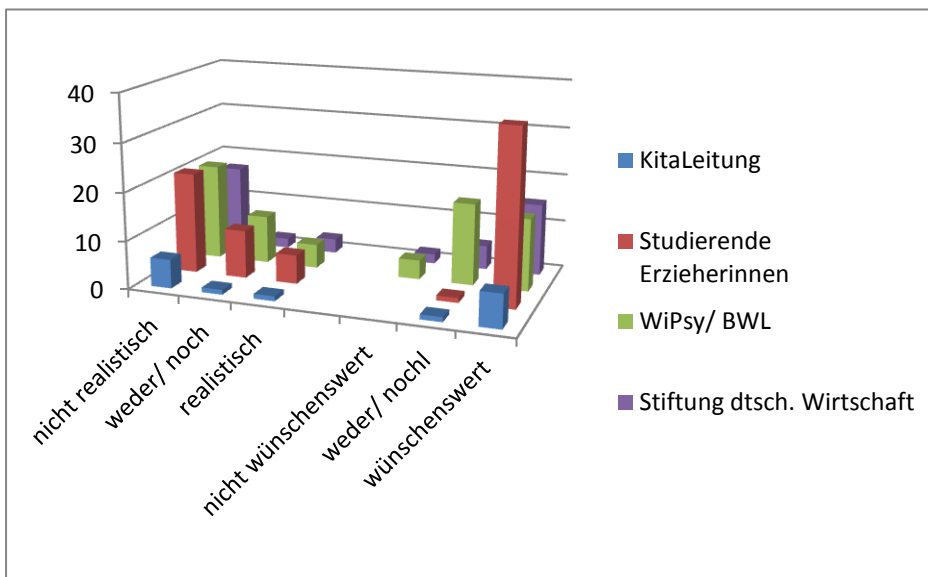
dienst der Eltern orientieren würden.

Auffällig ist, dass es eine knappe prozentuale Übereinstimmung mit den realistischen Aussagen gibt. 68,3% der Befragten empfinden es als *realistisch*, dass diese These eintreten wird. Genauso gibt es Thesen, die sehr übereinstimmend in realistisch und wünschenswert gewertet wurden.

Cluster 2: Kitaprofil; Team



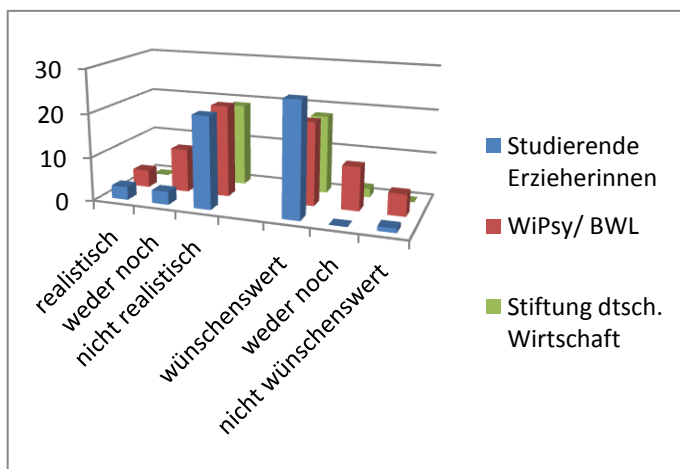
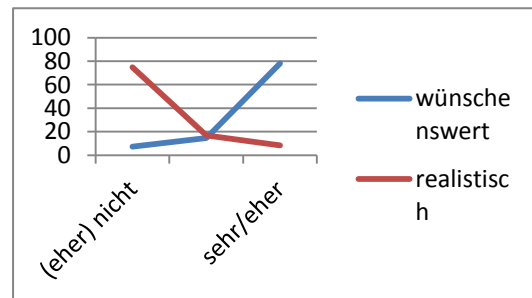
Im Bereich Team wurden die Thesen zur Personalsituation zusammengefasst. So wünschen sich knapp 90%, dass in Zukunft multiprofessionelle Teams (Musiker, Logopäden etc.) in der Kita zusammenarbeiten. Das Gruppenpersonal sollte nach knapp einen Drittel der Befragten akademisch ausgebildet sein – dies halten jedoch nur Wenige (15%) für realistisch. In der Gruppenanalyse wird sehr deutlich, wie klar die Meinungen der unterschiedlichen Kohorten ausfallen.



So tendiert eine sehr hohe Anzahl der Befragten zu dem Standpunkt, dass es sehr wünschenswert wäre, wenn das Personal in der Kita 2020 akademisch ausgebildet wäre. Eine Umsetzung der These ist jedoch nach dieser Analyse vor allem für die Befragten der Stiftung der deutschen Wirtschaft und Kitaleiterinnen zum größten Teil als unrealistisch eingestuft, während die studierenden Erzieherinnen und die Betriebswirte/Wirtschaftspsychologen ihre

Tendenzen zwar auch klar in diesem Bereich äußern, allerdings die Möglichkeiten der *weder/ noch*-Antwort verstärkt nutzen.

Mit einer sehr hohen Mittelwertdifferenz (2,10) wird deutlich, dass es *auch* oder gerade *beim* Thema „Bezahlung“ eine hohe Diskrepanz zwischen wünschenswerten und realistischen Vorstellungen gibt. Knapp 80% der Befragten empfinden es als *wünschenswert*, wenn die Erzieherinnen wie Lehrkräfte der Grundschulen bezahlt werden würden. Dem wiederum stehen 74,7% gegenüber, die es für *eher bis sehr unrealistisch* halten, dass diese Änderung eintreten wird.



Im erneuten Gruppenvergleich wird deutlich, wie sehr dieses Thema den Kita-Alltag scheinbar berührt. So sind es vor allem die Studierenden Erzieherinnen, die es fast ausschließlich für *sehr wünschenswert* erachten, wenn sie ähnlich wie Grundschullehrerinnen bezahlt würden. Für 85% dieser Gruppe ist es jedoch nicht absehbar, dass es so kommt. Ein Sechstel der Gruppe der Wirtschaftspsychologen und Betriebswirtschaftler erachten es als nicht wünschenswert, und fast ein

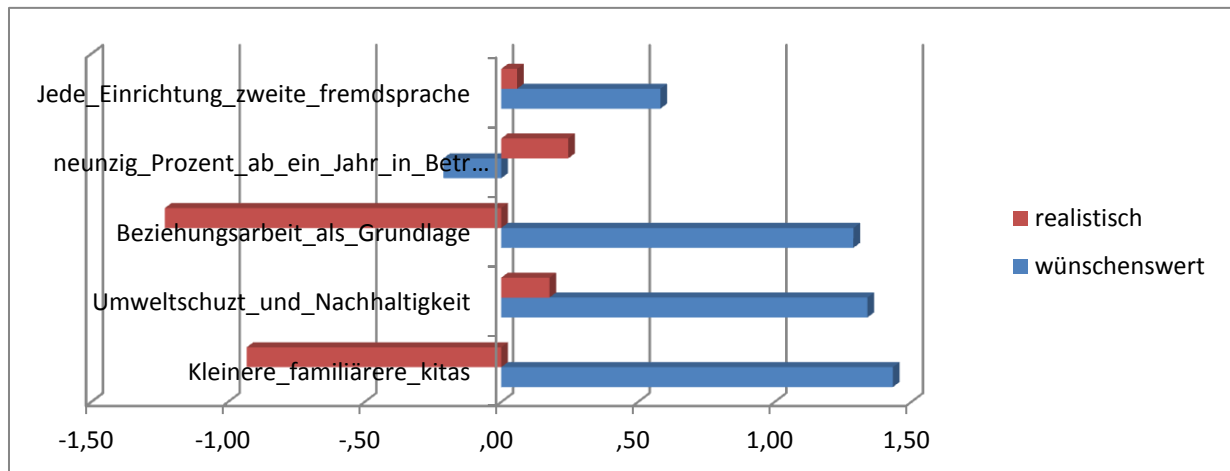
Drittel der Befragten gibt an, dass es weder noch Veränderungen in diesem Bereich (nicht) wünschenswert wären. Alle Befragten der Stiftung der Deutschen Wirtschaft sind für eine bessere Bezahlung, sprechen sich jedoch alle (bis auf eine Enthaltung) dafür aus, dass sie es als *kaum bis überhaupt nicht realistisch* halten.

Für zwei Drittel der Befragten ist es weiterhin *kaum bis überhaupt nicht wünschenswert*, dass die Kitaleitungsposition zukünftig von eigens dafür ausgebildeten Managerinnen übernommen wird. Rund 35% sehen diese Tatsache deshalb auch als *eher bis überhaupt nicht realistisch* an. Zusätzlich sei zu erwähnen, dass zu den Befragten, die diese These als *nicht wünschenswert* bewerten, größtenteils Erzieherinnen und Leiterinnen von Kindertagesstätten angehören.

Die Befragten wünschen sich ebenfalls mehr Männer als Betreuungspersonen in den Kindertagesstätten, halten jedoch auch diese These für kaum umsetzbar. Spannend dabei ist die Analyse der Untersuchungsgruppen. Diejenigen die es für nicht wünschenswert halten sind einige Befragten der Gruppe der Betriebswirte und Wirtschaftspsychologen. Sogar *alle* Befragten der Gruppe Kitaleitung plädieren dafür, dass es wünschenswert wäre, wenn es 2020 mehr Männer in Kitas geben würde. Alles in allem zeichnet sich bei dieser These ab, dass es im Gesamtblick jedoch kaum merkliche Gruppenunterschiede gibt, da von jeder Gruppe der Großteil es als wünschenswert erachtet, wenn die Anzahl der männlichen Erzieher 2020 steigt. Bei der Realisierbarkeit stoßen wir auf ein ähnliches, wenn auch nicht ganz so deutli-

ches Bild. Circa je zwei Drittel pro Gruppe sagen aus, dass es für sie nicht realistisch ist, dass es mehr Männer in diesem Berufsfeld arbeiten werden.

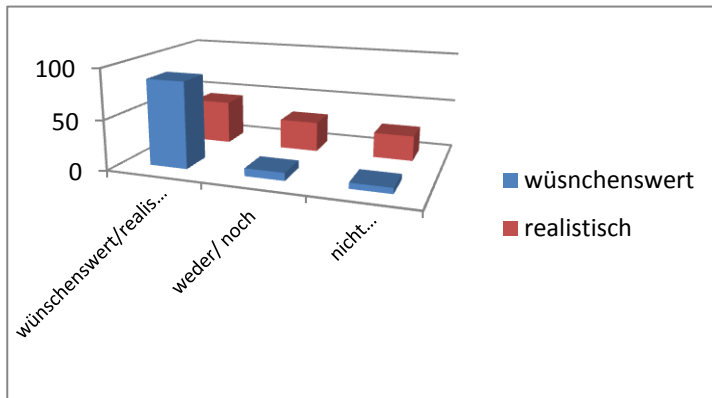
Cluster 3: Kitaprofil; Beziehung, Bildung und Betreuung



Im Bereich Beziehung, Bildung und Betreuung wird erneut ersichtlich, wie die wünschenswerten und als realistisch eingeschätzten Thesen auseinander gehen. Die Beziehung zwischen Erzieherinnen und Kind als Grundlage für eine qualitative und dem Kind gerechte Arbeit ist höchst wünschenswert. Die Umsetzung dieser These wird jedoch als wenig realistisch eingeschätzt. Diese These geht einher mit der Aussage, dass die Kitas kleiner und familiärer werden und die Gruppengröße sinkt. Denn für mehr als die Hälfte der Befragten ist dies SEHR wünschenswert, doch nur knapp 10% schätzen dies auch als realistisch ein.

Für rund 38% der Befragten ist es *nicht wünschenswert*, wenn Kinder bereits ab einem Jahr in einer Einrichtung betreut werden. Fast die Hälfte der Befragten geht jedoch davon aus, dass diese These eintreffen wird. Dem gegenüber steht ein Drittel der Befragten, die es *eher bis sehr wünschenswert* erachten, wenn Kinder bereits ab einem Jahr betreut werden. Gründe für dieses unterschiedliche Meinungsbild können aus den traditionellen Wertvorstellungen zur Betreuung von Kindern unter 3 Jahren hervorgehen oder möglicherweise mit dem fehlenden Bezug zu den aktuellen und veränderten Bildungs- und Betreuungsangeboten zusammenhängen.

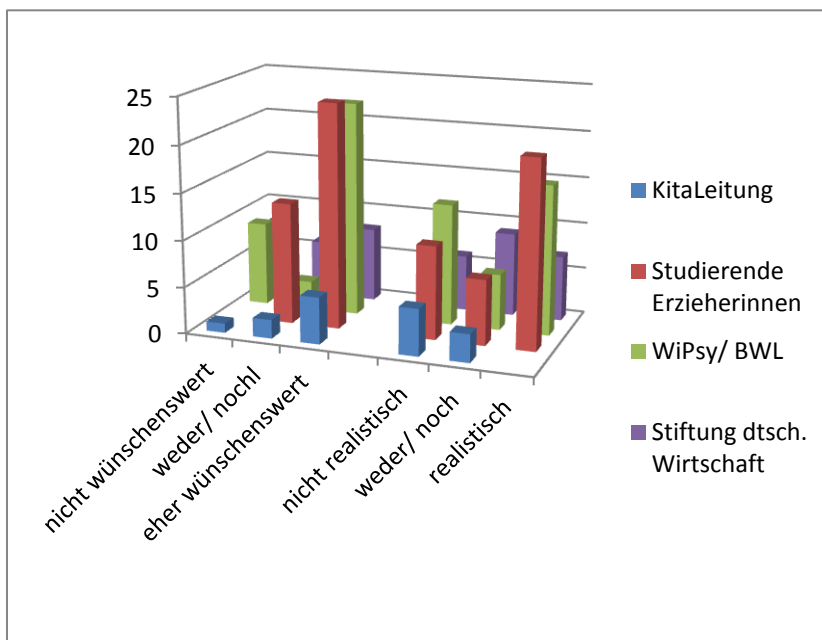
Der Umweltschutz hat ein hohes Ansehen in der Bildungsarbeit für die Befragten. Mehr als



85% finden es *wünschenswert*, wenn diese Thematik fester Bestandteil in der Arbeit mit Kindern werden würde. 44,1% gehen sogar davon aus, dass dies auch *realistisch* umsetzbar ist.

Die Grafik zeigt einerseits auf wie viel Übereinstimmung es gibt zwischen wünschenswert und Realisierbarkeit, andererseits sind zwischen den Aussagen der realistischen Einschätzungen große Diskrepanzen erkennbar. So verteilen sich die Meinungen zu Realisierung fast gleich auf alle Antwortmöglichkeiten.

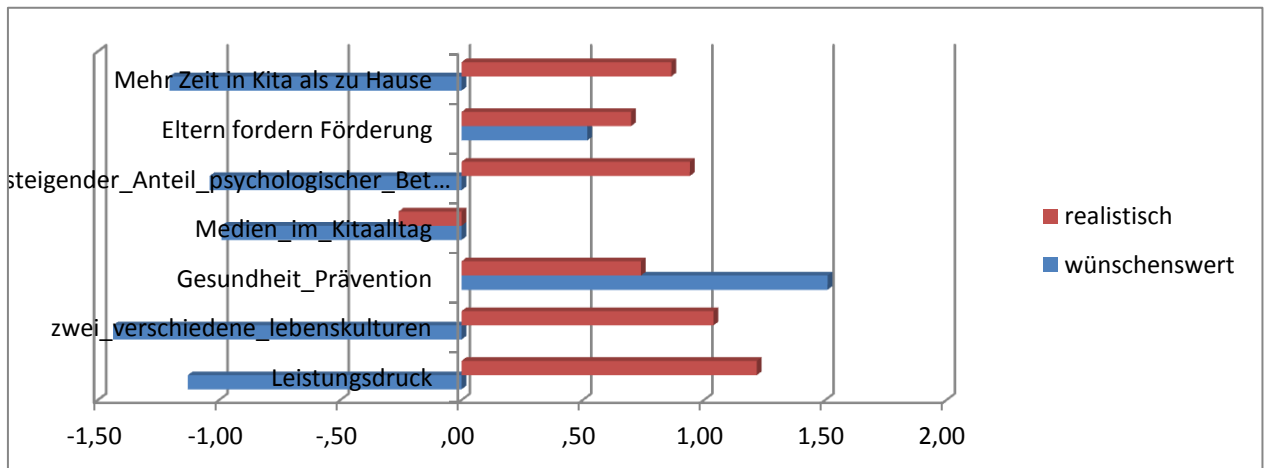
Dass es in jeder Kita eine zweite Fremdsprache geben wird, ist für mehr als die Hälfte der Befragten *wünschenswert*. Knapp die Hälfte sieht dies für die Kita 2020 auch als *realistisch*



an. Im Gruppenvergleich wird deutlich, dass ein Drittel der Tendenzantworten der Gruppe der Betriebswirtschaftler (grün) und die Hälfte Befragte der Stiftung deutscher Wirtschaft (lila) als nicht wünschenswert erachten, während die studierten Erzieherinnen (rot) und den Kitaleitungen (blau) klar zur weder/noch und eher wünschenswerten tendieren. Ob diese These für die Kita2020 umsetzbar ist, schätzen jeweils die Hälfte jeder

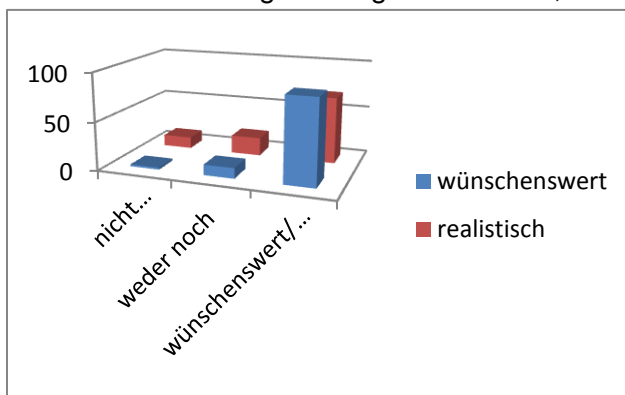
Gruppe (Tendenzantworten) als realistisch und die andere Hälfte als eher unrealistisch ein. Nur die Gruppe der Kitaleiterinnen gehen ausschließlich davon aus, dass es eher nicht realistisch ist, dass es in der Kita 2020 eine zweite Fremdsprache geben wird.

Cluster 4: Kindheit und Familie



Das Thema Kindheit und Familie beschäftigt sich mit steigendem Leistungsdruck, Gesundheit, Zeitmanagement und Prävention. Dabei fällt auf, dass für die Mehrheit der Befragten der Leistungsdruck auf jeden Fall steigen wird, jedoch dies überhaupt nicht wünschenswert ist.

Beim Thema Gesundheit und Prävention sind sich die Befragten einig: Gesundheit und Prävention sind nicht nur wichtige und wünschenswerte Themen, sondern sie werden in Zukunft auch an Bedeutung dazu gewinnen. 87,3% der Befragten betrachten es als *sehr wünschenswert*, wenn die Gesundheit und Prävention in Zukunft einen höheren Stellenwert haben würde als heute und 2% sehen es tendenziell als *nicht wünschenswert*.

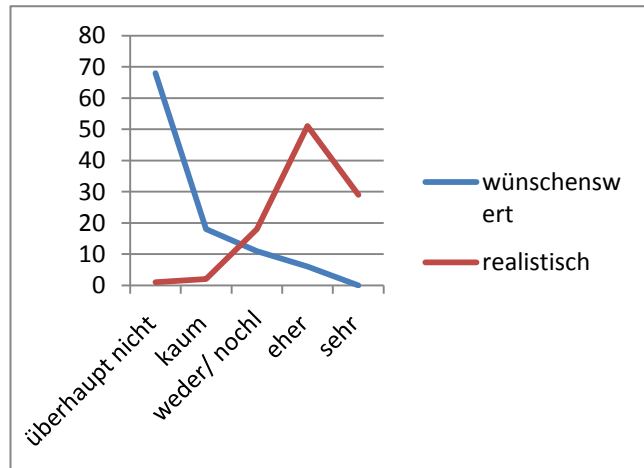


Zwei Drittel (66,3%) der befragten Personen sind der Meinung, dass diese Umsetzung *auch realistisch* ist.

Das bedeutet, es gibt entgegengesetzt der üblichen Tendenzen eine große Übereinstimmung zwischen Wünschenswertem und einer realisierbaren Umsetzung.

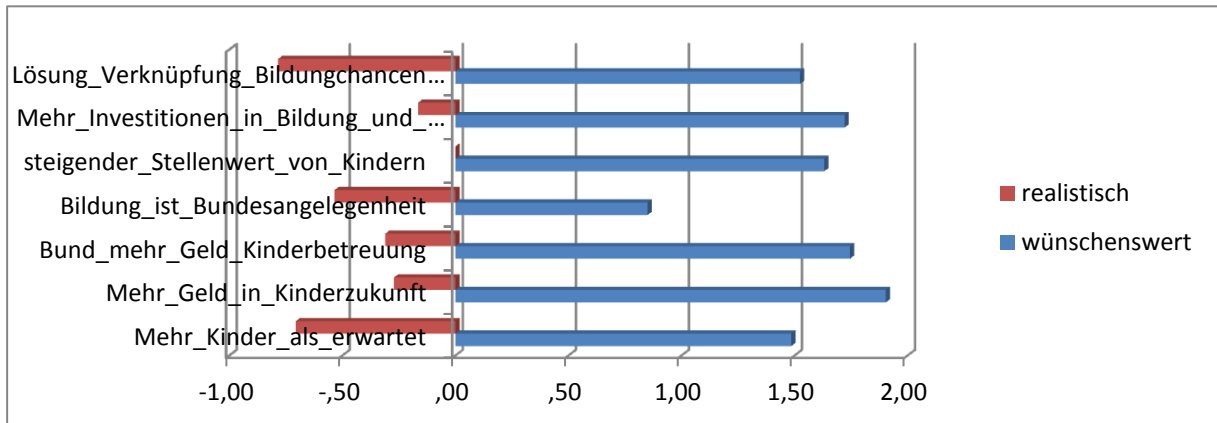
In der Kita 2020 ist es für ein Drittel der Befragten realistisch, dass der Alltag eines Kindes in der Kindertagesstätte von Medien umgeben sein wird, an denen sie beispielsweise ihr Mittagessen wählen können. Für mehr als 70% ist dies jedoch keine wünschenswerte Vorstellung. Die Tendenz zum Zeitmanagement in Familien verdeutlicht, dass drei Viertel aller Befragten meinen, dass Kinder zukünftig die meiste Zeit des Tages in Betreuungseinrichtungen verbringen werden, wenn gleich dies für die gleiche Anzahl von befragten Personen nicht wünschenswert erscheint.

Es werden sich zwei parallele Lebenskulturen entwickeln: Familien, in denen Kinder maximal gefördert werden sowie Familien, in denen Kinder nur durch institutionelle Angebote Förderung erhalten. Während 83,5% die zukünftige Entwicklung von zwei parallelen Lebenskulturen für *nicht wünschenswert* betrachten, wird es für knapp 80% eine *realistische* Entwicklung der Zukunft sein. (Mittelwertdifferenz zwischen -1,44 und +1,04 MWD=2,48)

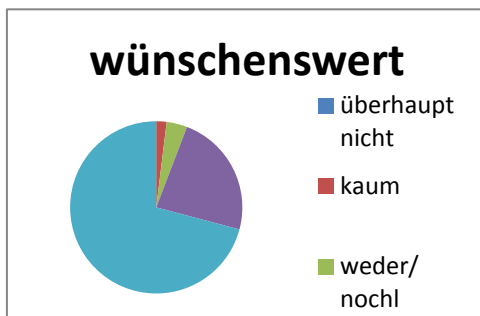


Weiterhin gehen 40% der Befragten davon aus, dass die Eltern in Zukunft die Förderung ihrer Kinder gezielt einfordern und damit auch das Niveau der Kita prägen werden. Die Bedeutung der Betreuung in der Kita nimmt so zu, dass drei Viertel aller Befragten glauben, dass die Zeit, die Kinder in der Familie verbringen, weiterhin abnimmt, dies aber für die meisten Befragten überhaupt nicht wünschenswert erscheint.

Cluster 5: Bund und Gesellschaft



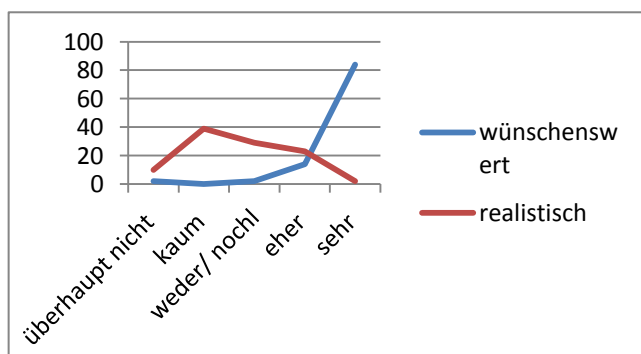
Im letzten Teil der Befragung geht es um gesellschaftsspezifische Thesen. Die Grafik verdeutlicht eine deutliche Gewichtung seitens der Erwünschtheit. Themen wie mehr Investitionen des Bundes in Personal, Betreuungskosten und Qualität einer Kita, werden mit einem Mittelwert von fast durchgängig über 1,5 gewertet. Einerseits ist es beachtlich eine so eindeutige Aussage gewonnen zu haben, die realistischen Erwartungen an die Umsetzung dieser Thesen, bleibt wie in vielen Bereichen zuvor, jedoch aus.



Mehr als 70% der Befragten sehen es beispielsweise als wichtig und wünschenswert an, dass der Stellenwert der Kinder in der Gesellschaft steigen sollte – doch nur ein Drittel aller Befragten, geht auch nur ansatzweise davon aus, dass dies realisierbar ist. Die steigende Bedeutung drückt sich für viele der Befragten zwar über die Investitionen von Bund und Ländern aus, die Tatsache, dass es in Zukunft aber mehr finanzielle Investitionen für Bildung geben wird, sind

höchst unrealistisch. Ähnlich sieht es auch beim Thema Investitionen in die personelle Zukunft einer Kita aus. 99% (1% weder/noch) stimmen zu, dass es *eher* bzw. *sehr wünschenswert* wäre, wenn mehr Geld in Personal und damit auch in die Förderung der Kinder investiert wird. Knapp ein Viertel (25,9%) hält dies für *eher* realisierbar, während fast die Hälfte der Befragten (44,3%) meint, dass es *eher nicht* bzw. *überhaupt nicht realistisch* ist. Interessant ist, dass es keine besondere Tendenz der Betriebswirte bzw. des frühpädagogischen Personals gibt.

Durch den Bund wird nicht mehr Geld für die Qualität der Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt. 96% der Befragten sind sich einig, dass es zwar *wünschenswert* ist, wenn mehr Geld für die Qualität der Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt werden würde. Jedoch nur ein Drittel geht auch davon aus, dass dies realisierbar ist. Weiterhin betrachten es 62% der Befrag-



ten als *wünschenswert*, wenn Bildung endlich zur Bundesangelegenheit wird. Jedoch schätzt nur die Hälfte der Befragten die Umsetzung dieses Vorhabens als *kaum bis überhaupt nicht realistisch* ein.

IV.3 Fazit

Im Folgenden werden zwei Schlussfolgerungen gegenüber gestellt. Zum einen wird ein Bild der Kita 2020 gezeichnet, das aus den realistischen Einschätzungen abgeleitet wird. Zum anderen wird eine Vision der Kita 2020 zusammengestellt, die die wünschenswerte Perspektive darlegt. Es ist Aufgabe der Entscheidungsträger die Zukunft der Kitas so zu beeinflussen, dass die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zum Wohle des Kindes arbeiten können und entsprechende Weichen zu stellen, damit dies gelingen kann.

Kita 2020 – eine realistische Darstellung

Im Jahr 2020 wird der Bund aufgrund des gestiegenen Stellenwertes von Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter zwar mehr Geld in die Qualität von Kindertagesstätten investieren, jedoch wird sich diese Tatsache kaum merklich auf die Personalsituation auswirken – der Anteil männlicher Erzieher und der akademisch ausgebildeten Erzieherinnen ist 2020 nicht wesentlich gestiegen und die Löhne sind denen von bspw. Grundschullehrerinnen nicht einmal annähernd angeglichen. Es sind nicht mehr Kinder geboren worden als erwartet, jedoch werden bereits 90% der Kinder ab einem Jahr in einer Kindertagesstätte betreut.

Die Gruppengröße wird sich nicht wesentlich verkleinern, so dass eine familiärere Atmosphäre in den Institutionen/ Gruppen kaum umsetzbar ist. Die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind kann womöglich auch aus diesem Grund kaum als Grundlage für Bindungs- und Bildungsprozesse effektiv genutzt werden. Die Kindertagesstätten 2020 werden nicht nur zur Hälfte privatisiert sein, sondern auch flexible Betreuungsangebote, welche sich z. B. am Schichtdienst der Eltern orientieren, anbieten.

Bei Öffnungszeiten von 6 bis 22 Uhr, werden die meisten Kinder im Jahr 2020 mehr Zeit in einer Kindertagesstätte als zu Hause verbringen. Themen, die inhaltlich die Arbeit im Kindertagesstättenalltag beeinflussen, sind Gesundheit und Prävention sowie der Umweltschutz. Des Weiteren werden die Eltern gezielt die Förderung ihrer Kinder einfordern und damit das Leistungsniveau in der Kita prägen. Der steigende Leistungsdruck auf Kinder wird im Jahr 2020 dazu führen, dass sich der Anteil der Kinder, die psychologisch betreut oder anderweitig gefördert werden müssen, erhöht.

Es haben sich zwei parallele Lebenskulturen entwickelt: Einerseits Familien, in denen Kinder maximal gefördert werden und andererseits Familien, in denen Kinder nur durch institutionelle Angebote Förderung erhalten. Voraussichtlich wird es in jeder Kindertagesstätte eine zweite Fremdsprache geben. Allerdings ist Bildung immer noch nicht Bundesangelegenheit und es ist noch immer nicht gelungen, die bisher unauflösliche Verknüpfung von Bildungschancen der Kinder und Bildungsstand der Eltern zu lösen.

Kita 2020 – eine wünschenswerte Perspektive

Die Kita im Jahr 2020 zeichnet sich vor allem durch den gestiegenen Stellenwert von Kindern und die daraus resultierenden Investitionen des Bundes aus. Der Leistungsdruck auf Kinder ist auch aus diesem Grund nicht gestiegen und somit konnte auch ein Anstieg an psychologisch betreuter Klientel aus der Frühpädagogik verhindert werden.

Die Kindertagesstätte wird im Bereich der institutionellen Situation nicht so viele Veränderungen erleben. Die Kitas werden ihre momentanen Öffnungszeiten beibehalten, jedoch wird es vereinzelt für bestimmte Berufsgruppen verlängerte Öffnungszeiten bzw. Übernachtangebote geben. Die Kita 2020 wird kein Teil der Grundschule sein, jedoch eine nicht privatisierte, vom Bund umfassend geförderte Institution, die an Zentren mit weiterführenden Leistungen angegliedert ist. So werden physiotherapeutische, beraterische oder andere medizinische Leistungen im nahen Umfeld direkt für die Kinder und ihre Eltern angeboten.

Die Institution an sich wird kleiner und familiärer, die Gruppengröße sinkt und ermöglicht es dadurch, die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind als Grundlage der Bildungsarbeit zu nutzen. Das Team verändert sich dahingehend, dass durch die Investition des Bundes in die Qualität und das Personal einerseits mehr Männer in dem Berufsfeld der Frühpädagogik arbeiten und andererseits Multiprofessionelle (Fachkräfte für bestimmte Bereiche) das Kollegium bereichern. Akademisierte Erzieherinnen werden etwa die Hälfte des Personals ausmachen. Die Kita 2020 wird weiterhin von Erzieherinnen und Frühpädagogen geleitet und nicht von eigens dafür ausgebildete Managerinnen. Die Technologisierung und die mediale Welt werden keinen großen Einzug in die Kindertagesstätte halten. Dafür wird in fast jeder Kita eine zweite Fremdsprache angeboten.

Das Erfreulichste am Jahr 2020 ist allerdings, dass das frühpädagogische Personal endlich im gleichen Maße für die Bildungsarbeit entlohnt wird wie Grundschullehrerinnen und es endlich gelungen ist, die bisher unauflösliche Verknüpfung von Bildungschancen der Kinder und Bildungsstand der Eltern zu lösen.

Die einzigen Thesen, die zu einer Übereinstimmung in wünschenswerten und realistischen Aspekten der Befragten führten, sind im Allgemeinen gesamtgesellschaftliche und politisch gesteuerte Themen, die durch ihre Aktualität ohnehin ein Umbruch im allgemeinen Denken und politischen Handeln suggerieren bzw. prognostizieren. So könnte die Brisanz der Themen wie Gesundheit und Prävention, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Investitionen des Bundes in Bildung und Betreuung so wie der Anstieg des Stellenwertes von Kindern in der gegenwärtigen (gesellschaftlich-politischen) Diskussion dazu geführt haben, dass auch eben jene wünschenswerten Thesen perspektivisch als realisierbar eingeschätzt wurden.

Insgesamt zeigen die Antworten, dass die *realistische* Einschätzung beim Großteil der Befragten weniger „extrem“ ist. Der Modus bewegt sich zwischen +1 und -1. Bei den wünschenswerten Einschätzungen liegt die häufigste Antwort mehrfach auch im Bereich +2 und -2. Eine spannende Frage für eine nachfolgende Untersuchung wäre, herauszufinden, warum die Befragten die wünschenswerten Aspekte der Zukunft für nicht realisierbar halten.

Anhang

1. Literaturangaben

- Ahnert, Lieselotte & Gappa, Maike (2010): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die frühe Bildung. In: Leu, Hans Rudolf; von Behr Anna (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 - 3 Jahren. München: Ernst Reinhardt Verlag, Seite 109 - 120
- Ahnert, Lieselotte (2007a): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Fabienne Becker-Stoll & Martin R. Textor (Hrsg.). Die Erzieherin-Kind-Beziehung, Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelson Scriptor: Berlin. Seite 31-41
- Ahnert, Lieselotte (2007b): Entwicklung in kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In: M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.). Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie. Hogrefe, Bern. Seite 373-408
- Ainsworth, Mary (2003): Bindung im Verlauf des Lebens. In: Grossmann, Klaus & Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung – John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta, Stuttgart, Seite 102-111.
- Albers, Mathias, Hurrelmann, Klaus und Quenzel, Gudrun (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt am Main. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. In: www.ganztagsschule.org/downloads/Forum-Bildung-Empf.pdf (Download 30.10.2010)
- BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2008): ‚Flexible Angebotsformen der Kindertagesbetreuung‘. Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. URL:
- Barkmann, Claus (2003): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ein epidemiologisches Screening. Verlag Dr. Kovac, Hamburg
- Barkmann, Claus und Schulte-Markwort, Michael (2004): Prävalenz psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - ein systematischer Literaturüberblick. Psychiatrische Praxis 31, 1-10.
- Bauer, Joachim (2006). Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen. In: Caspary, Ralf (Hrsg.). Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 3. Auflage. Freiburg:Verlag Herder.
- Baumgaertel, A., Wolraich, M. und Dietrich, M. (1995): Comparism of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a German elementary school sample. Journal of the American Academy of Child an Adolescent Psychiatry, 34, Seite 629-638
- Becker-Stoll, Fabienne (2009): Wie lernen Kinder in den ersten Lebensjahren? - Entwicklungspsychologische und bindungstheoretische Grundlagen. In: Becker-Stoll, Fabienne et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Deutschland. Berlin, Düsseldorf, Mannheim. Cornelsen Scriptor.
- Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder
- Becker-Textor. I. (1992): Elternarbeit im Kindergarten. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe. Frankfurt a.M.: Beltz, S. 238-254.
- Beger, Angelika (2009): Konzentrierte Leistung für Kinder und Familien. In: TPS. Heft 8/2009. Die multiprofessionelle Kita. S. 14/15. Friedrich. Seelze.
- Bertau, M.- C. (2006): Zur spezifischen Bedeutung des Dialogs im Kontext der sozial-kommunikativen Funktion von Sprache. In: Jampert, K. et. al.: Sprachliche Förderung in der Kita. Weinheim u.a.: das netz, S. 22- 27.
- Bertelsmann Stiftung (2005): Qualität für Kinder unter Drei in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung/ IFP (Hrsg.) (2010): Wach, neugierig, klug – Kinder unter drei. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bertelsmannstiftung (2006): Zukunftsmagazin Zwanzig Zwanzig – Arbeit 2020 (Hrsg.) Bertelsmannstiftung.

- Bertelsmannstiftung (2009): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme.
http://www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-11a-paedagogisches-personal-berufsausbildungsabschluese/indikator/9/indcat/11/indsbcat/5/index.nc.html?no_cache=1
 Download vom 30.11.2010
- Bertelsmannstiftung (2010): Abschied vom Einwanderungsland Deutschland? Die Migration Hochqualifizierter im europäischen und internationalen Vergleich. Gütersloh. S.24
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32641_32664_2.pdf Download vom 27.11.2010
- Bien, Walter (2010): Betreuungsbedarf zwischen Wunsch und Angebot. Die Zukunft des U3-Ausbaus. AID:A-Befunde. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags bei der wissenschaftlichen DJI-Fachtagung „Aufwachsen in Deutschland“ am 17. und 18.11.2010 in Berlin.
- Bien, Walter, Rauschenbach, Thomas, Riedel, Birgit (Hrsg.) (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin, Düsseldorf, Mannheim. Cornelsen Verlag Scriptor & Birkenbihl, V.F. (2000). Kommunikationstraining. (23. Aufl.). München: Mvg Verlag.
- BMFSFJ - Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010) Nationaler Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“. Berlin
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2009. Erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin
- Bock-Famulla, Kathrin; Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Böhme, G. (2003): Sprach-, Sprech-, Stimm-, und Schluckstörungen. Band 1: Klinik. 4. Auflage. München u.a.: Urban & Fischer.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. und Zuckerman, T. G. (2003): Todler's attachment security to child care providers: The Safe and the Secure Scale. Early Education and Development, 14, Seite 83-100
- Borscheid, Peter (2004): Das Tempovirus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung. Frankfurt am Main. Campus. S. 7-13
- Bostelmann, Antje, Bell, Benjamin (2010): Kindergarten statt Kummergarten! So geht's: Wie Kinder, Eltern und Erzieher froh werden und warum unsere Gesellschaft davon profitiert. Frankfurt am Main. S. Fischer Verlag GmbH. S.211
- Bowlby, John (1973): Separation: Anxiety & Anger. Attachment and Loss (vol. 2); International psychoanalytical library no.95. Hogarth Press, London
- Bowlby, John (1987/2003): Bindung. In: K. Grossmann & K.E. Grossmann (Hrsg.). Bindung und menschliche Entwicklung. Klett-Cotta, Stuttgart. Seite 22-28
- Bowlby, John (1995): Maternal Care and Mental Health. The master work series (2nd ed.). Northvale, NJ. Jason Aronson, London
- Bowlby, John (2005): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. Reinhardt, 5.Aufl., München
- Braun, K., Helmeke, C. und Bock, J. (2009): Bindung und der Einfluss der Eltern-Kind Interaktion auf die neuronale Entwicklung präfrontaler und limbischer Regionen: Tierexperimentelle Befunde. In: K.H. Brisch und T. Hellbrügge (Hrsg.). Wege zu sicheren Bindungen in Familien und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Klett-Cotta, Stuttgart. Seite 13-52
- Brazelton, T. B. und Greenspan, S. I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Beltz: Weinheim.
- Breitkopf, T. (2009): Bedeutung der Elternbildung im Hinblick auf sprachliche Förderung im Elternhaus. In: MGFFI NRW (Hrsg.): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Münster u.a.: Waxmann, S. 149- 162.
- Brisch, K.-H. (2000). Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brügge, W. & Mohs, K. (2007): So lernen Kinder sprechen. 6. Auflage. München: Reinhardt.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2008): Daten, Fakten, Trend zum demografischen Wandel in Deutschland. In Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Wiesbaden. Bestellnummer: 0010012-089001
- Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. In: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsaehigeKitas.pdf (Download 13.10.2010)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1996/1998): Delphi-Befragung. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München. bmb+f.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Gute Kinderbetreuung. In: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.did=118986.html> (Download 31.10.2010)
- Bunse, S. & Hoffschildt, C. (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München: Olzog.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995): Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: M. Kernis (Hrsg.). Efficacy, agency, and self esteem. Plenum, New York. Seite 31-49
- Deutsche Liga für das Kind (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Berlin.
- Diskowski, Detlef (2005): Synopse Bildungspläne der Länder. http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf (Zugriff: 3.7.2011)
- DJI (Hrsg.) (2001): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Projektheft 5.
- Ebert, S. (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: W. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.) *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.* (S. 47-62). Luchterhand: Neuwied.
- Ebert, S. (2003): Ich, du, wir und die anderen. Soziale Bildung im Kindergarten. In: Sgrid Weber (Hrsg.). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis.* Herder, Freiburg. Seite 51-65
- Fremmer-Bombik, E. (1999): Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.). *Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung und Anwendung.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fried, L. (2009): Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In: MGFFI NRW (Hrsg.): *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten.* Münster u.a: Waxmann, S. 35- 56.
- Fried, L. Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S. & Liegle, L. (2003): *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim u.a.: Beltz
- Friesinger, T. (2008): Braucht Fachberatung ein Gesicht? Richtlinien für ein klares, professionelles und bundeseinheitliches Berufsbild der Fachberatung für Kindertagesstätten mit kurz-, mittel- und langfristigen Perspektiven. Grin Verlag.
- Fthenakis, W. E. (2003a): Vorwort. In: Fthenakis, W., E. [Hrsg.]: *Elementarpädagogik nach Pisa.* S.9-15. Freiburg, Basel, Wien. Herder.
- Fthenakis, W. E. (2003b): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W., E. [Hrsg.]: *Elementarpädagogik nach Pisa.* S.18-37. Freiburg, Basel, Wien. Herder.
- Fthenakis, W., E. (2004): Weiterentwicklung und Neuregulierung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder. In: *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.*
- Fuchs, Kirsten und Peucker, C. (2007): ...und raus bist du! In: Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (Hrsg.) *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie.* Cornelsen: Mannheim. S. 61-82
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. GEW.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW,* Frankfurt a.M.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerberarfs sowie des Erzieherinnen- und Erzieherbedarfs. Ein Gutachten im Auftrag der GEW-Landesverbände Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, gefördert von der Max-Traeger-Stiftung. Essen,
- Gisbert, Kerstin (2003): Wie Kinder das Lernen lernen – Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W. E. [Hrsg.]: Elementarpädagogik nach Pisa. S. 78-105. Freiburg, Basel, Wien. Herder.
- Goodman, R., (1997): The Strength and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586
- Greenspan, Stanley I und Shanker, Stuart G. (2007): Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen: Fähigkeit von Kindern fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz
- Grimm, H. & Weinert, S. (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 502- 534.
- Grossmann, Klaus E., Grossmann, Karin & Zimmermann, Peter (1999): A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press, New York, Seite 760-786
- Grotlüschen, Anke und Riekmann, Wibke (2010): leo. - Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, H. 10, S. 07/1-07/7. Online verfügbar unter www.erwachsenenbildung.at/magazin.
- Haderlein, R. & Sell, S. (2007): Grundlagen des strategischen und operativen Managements in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen: Studienbuch 9 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Ibus verlag
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2008): „Sprich mit mir!“. In: *Kindergarten heute*. Heft 4, S. 42- 44.
- Haug-Schnabel, Gabriele (2003): Wie man Kinder von Anfang an stark macht. In: *Du schaffst das! BARMER und Mehr Zeit für Kinder e.V.* (Hrsg.). Offenbach am Main: Tobias Borries Studio.
- Hense, M. (2010): *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen*. M. Vandenhoeck und Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen.
- Hocke, Norbert (2003): Zu den strukturellen Voraussetzungen der Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen. In: Fthenakis, Wassilios [Hrsg.]: *Elementarpädagogik nach Pisa*. S.9-15. Freiburg, Basel, Wien. Herder.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. und Schlack, R. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50:784-793.
- Horx, Matthias (2004): *Zukunftskinder*. In: Murphy-Witt, Monika u. Stamer-Brandt, Petra. Was Kinder für die Zukunft brauchen. S. 6-27. München. Gräfer und Unzer.
- Horx, Matthias (2008): *Wie wir leben werden. Unsere Zukunft beginnt jetzt*. München. Zürich. Piper. S. 117
- Hülser, S. (2009): Hokus pokus – karga bacak. Muttersprachen in die Kita zaubern. In: Jampert, K. et al. (Hrsg.): *Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: Das Praxismaterial*. Weimar u.a.: das netz, Heft 3, S. 29- 37.
- Huschke-Rhein, R. (2003): *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hüther, Gerald (2004): Woher kommt die Lust am Lernen? In: Dammasch, F., Katzenbach, D. (Hrsg.) *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Brandes & Apsel Verlag GmbH Frankfurt am Main, Seite 17-32
- Ihle, Wolfgang und Esser, Günther (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, Seite 159-169
- Ingenfeld, Silvia (2010): *Bildung aus erster Hand: Die besondere Bedeutung der Selbsterfahrung im Sinne einer nachhaltigen Bildung*. In: Krenz, Armin (Hrsg.) (2010): *Kindorientierte Elementarpädagogik*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG. S.38f.

- Jakuleit, G. (2004): Veränderte Anforderungsprofile von Führungskräften. In: Kindergärten und ihre Zukunft (Hrsg.), Wehrmann, I. Beltz Verlag.
- Jampert, K. (1999): Schlüsselsituation Sprache – Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und ihr Beitrag zum Verständnis des Sprachentwicklungsprozesses bei mehrsprachigen Kindern. In: DJI (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben. Eine Tagungsdokumentation. Projektheft 2/1999, S. 37-50.
- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske & Budrich.
- Jampert, K. (2009): Kinder – Sprache/n stärken. In: MGFFI NRW (Hrsg.): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Münster u.a.: Waxmann, S. 21- 34.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. 2. Auflage. Weimer u.a.: das netz.
- Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Weinheim u.a.: das netz.
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (2009) (Hrsg.): Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: Das Praxismaterial. Weimar u.a.: das netz.
- Janszky, Sven Gábor (2009): 2020: So leben wir in der Zukunft. Goldegg.
- Jenny, C. (2008): Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Bern: Huber.
- JFMK (2010a): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Jugend- und Familienministerkonferenz 6/2010. http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/06-2010_JFMK-Umlaufbeschluss_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Zugriff: 13.6.2011)
- JFMK (2010b): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Jugend- und Familienministerkonferenz 6/2010. http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/Anlage_zum_JFMK_Beschluss_6_2010_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Zugriff: 13.6.2011)
- Kahle, I. (1999). *Das Professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Zur Entwicklung des Berufsbildes im Übergang von der Ausbildung in die berufliche Praxis.* Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Berlin u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kauschke, C. (2006): Lexikalische Störungen. In: Siegmüller, J. & Bartels, H. (Hrsg.): Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken. München, Jena: Urban & Fischer, S. 65- 77.
- Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Andresen, Sabine et al (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- KiFöG (2008): Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Bundesgesetzblatt Teil 1 Nr. 57, Seite 2403-2408
- Klein, Ursula (2010): Supervision und Weiterbildung. Instrument zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: Vs Research.
- Klippel, Frederike (2000): *Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht.* In: Fremdsprachenunterricht, Heft 4/2000. 242
- Klug, Wolfgang (2001): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmenshandbuch für LeiterInnen und Träger von Kindertagesstätten. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu einer Perspektive des Bildungswesens im demografischen Wandeln. S. 22, S. 27, S. 31, http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf Download vom 28.11.2010
- König, Karsten & Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.
- Koordinationsstelle Männer in Kitas: Information, Vernetzung und Beratung für Politik und Praxis <http://www.koordination-maennerinkitas.de/> Download vom 30.11.2010

- Krenz, Armin (2007a): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Cornelsen Verlag Berlin.
- Krenz, Armin (2007b): Die Erzieherin als Person. In: Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Scriptor, Seite 12 – 41
- Kreusch-Jacob, D. (2009): Jedes Kind braucht Musik. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Weimar u.a.: das netz.
- Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000. <http://www.erzieherinnenausbildung.de/dokumente/rahmenver.doc> (Zugriff: 13.6.2011)
- Laewen, H.-J. (2001): Räume bilden? In: von der Beck, A., Buck, M. & Rufenach, A. : Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz. S. 168-170.
- Lang, Cornelia (2007): Institutionelle Kinderbetreuung. Erschwinglich für alle? In: Bien, Walter, Rauschenbach, Thomas, Riedel, Birgit (Hrsg.) (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin, Düsseldorf, Mannheim. Cornelsen Verlag Scriptor & Co. KG. S. 105-121
- Leu, H. R. (2007): Die Bildungsdebatte in Deutschland. Heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Jampert et. al.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. 2. Auflage. Weimer u.a.: das netz S. 19-23.
- Liebertz, C. (2007): Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung. Hrsg. Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V. Don Bosco Verlag / Spectra Verlag. München
- Liegle, L. (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, L. Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S. & Liegle, L.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 14- 53.
- Lill, G. (2009): Große Chance für die Kleinen – Förderung beginnt bei den Erwachsenen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Weimar u.a.: das netz.
- List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprache. In: DJI (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Projektheft 5, S. 11-17.
- List, G. (2007): Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert et. al.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. 2. Auflage. Weimer u.a.: das netz, S. 29- 32.
- List, G. (2009): Spracherwerb im Kindergarten. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Weimar u.a.: das netz.
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lünendonk, T., Schneider, D. (2009): Wichtige Zukunftsfaktoren am Standort Deutschland. Die Zukunft der professionellen Dienstleistungen hat erst begonnen. In: Lünendonk, T., Hossenfelder, J. Dienstleistungen: Vision 2020. Herkunft und Zukunft wichtiger Service – Branchen in Deutschland. Frankfurter Allgemeine Buch.
- Madeya, Michael (2010): Das kleine Buch vom Gehirn. Reiseführer in ein unbekanntes Land. München Verlag C.H. Beck oHG.
- Maslow, A. (1977): Motivation und Persönlichkeit. Olten Walter-Verlag AG.
- MGFFI NRW (Hrsg.) (2009): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Münster u.a: Waxmann.
- Militzer, R. (2001): Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. Ministerium für Frauen, Jugend, Familien und Gesundheit NRW: Düsseldorf.
- Möller, Jens-Christian, Schlenther-Möller, Esta (2007): Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. Berlin. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG
- Montanari, E. (2010): Mit zwei Sprachen groß werden. 9. Auflage, München: Kösel.
- Müller-Timmermann, E. (2007) Überlastungsprophylaxe. In: Krenz, A. (2007) (Hrsg.) Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Cornelsen Scriptor Berlin.

- Musiol, Marion (2007): Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen
- Neumann, S. & Dickinson, D. (Hrsg) (2001): Handbook of Early Literacy Development. New York: Guilford.
- Niesel, R. (2009): Bildung beginnt mit der Geburt. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Weimar u.a.: das netz.
- OECD/OCDE (2006): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (OECD) – Kurzfassung. Paris
- Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: M. Stock & A. Wernet (Hrsg.) *Hochschule und Profession (= die Hochschule 1/2005)* (S. 15-51) Wittenberg.
- Opaschowski, Horst W. (2006): Deutschland 2020 Wie wir morgen leben – Prognosen der Wissenschaft. 2., erweiterte Auflage März 2006. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Osterwalder, Fritz (1996): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Beltz & Gelberg, Weinheim.
- Papoušek, M. (1998): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Pasternack, P. (2009): Frühpädagogische Studiengänge im (inter-)nationalen Vergleich. *Vortrag auf der nifbe-Fachtagung „Neue Wege gehen: Professionalisierung in der Elementarpädagogik“*, 26.10.2009 in Osnabrück. <http://nifbe.de/media/Vortrag%20Peer%20Pasternack.pdf>
- Pathe, R. (2008): Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens – eine Untersuchung. Regensburg: ConBrio.
- Paulus, Peter (2010): Sicherheit fühlen. In: nifbe (Hrsg.) (2010): Auf die ersten Jahre kommt es an. Freiburg im Breisgau. Verlag Herder GmbH. S. 19
- PIK – Profis in Kitas, AG Qualifikationsprofile (2006): Vorschlag für ein gemeinsames Bild vom Kind/Bildungsverständnis. (3. Entwurf), <http://www.profis-in-kitas.de/innovationswerkstatt/qualifikationen/bild-vom-kind.pdf> Download vom 28.11.2010
- Prior, M. (2002): MiniMax-Interventionen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern. In: Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha; Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, Seite 65 - 82
- Rauh, Hellgard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, Seite 149 – 224
- Rauschenbach, T. & Schilling, M.(2009): Demografie und frühe Kindheit – Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2009, S. 17-36
- Rauschenbach, T. (2009). Weniger Kinder – Bildungspotenziale besser nutzen. In: Bertelsmann Stiftung; Bundespräsidialamt (Hrsg.): Familie. Bildung. Vielfalt. S. 135-159. Gütersloh Verlag Bertelsmann Stiftung BMFSFJ
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50 (5-6), Seite 871-878
- Remsperger, R. (2008). Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Freiburg: Verlag Herder.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (1992): Stellenwert schriftsprachlicher Prädiktoren bei der Vorhersage späterer Rechtschreibleistungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 39, S. 253- 263.
- Riedel, Birgit (2007): Das Personal in Kindertageseinrichtungen. Entwicklungen und Herausforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren- Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart. Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Robert Bosch Stiftung (2008): PIK – Profis in Kitas. www.profis-in-kitas.de
- Rönnau-Böse, Maike und Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau. Herder Verlag.

- Roth, Gerhardt (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Maria von Salisch (Hrsg.). Emotionale Kompetenz entwickeln. Kohlhammer, Stuttgart. Seite 3-30.
- Schäfer, G. E. (2005): Was ist frühkindliche Bildung. In: Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 10- 42.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Cornelsen Scriptor, 2. Aufl., Berlin
- Schäfer; Gerd E. (2010): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Schäfer, Gerd E.; Staege, Roswitha; Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, Seite 38 - 49
- Schlösser, E. (2010): Sprachliche Förderung von Anfang an! Münster: Ökoptopia.
- Schlüter, A. (2010): Sprache fördern mit Musik und Rhythmus. Auf den Takt kommt es an. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Sonderheft. Freiburg: Herder, S. 32- 35.
- Schneewind, Julia (2008): Die Welt erschließt sich auch über Gefühle. Zur Entwicklung emotionaler Kompetenz im Kindergarten. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.) (2008): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen. Vollständig überarbeitete Neuauflage 2008. Freiburg im Breisgau. Verlag Herder GmbH. S.30f.
- Siegmüller, J. & Bartels, H. (Hrsg.) (2006): Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken. München u.a.: Urban & Fischer.
- Siggelkow, Bernd & Büscher, Wolfgang (2009): Deutschlands große Chance: Was sich unsere Kinder wünschen und warum wir sie unbedingt ernst nehmen müssen. Gerth Medien
- Spitz, R. (1945): Hospitalism. Psychoanalytic Study of the Child, 1, Seite 53-74
- Spitzer, M. & Herschkowitz, N. (2010): Wie Kinder denken lernen. Sonderausgabe mit 4 Audio CDs. Galila.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 3. Auswirkungen auf Kindertagesbetreuung und Schülerzahlen im Bund und in den Ländern. S.7
- Statistisches Bundesamt (2009): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten. Wiesbaden
- Stenger, Ursula (2010): Die Krippe als Bildungsort – Konzeptionelle Überlegungen und Beobachtungen. In: Schäfer, Gerd E.; Staege, Roswitha; Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, Seite 50 – 64
- STMAS Bayern & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Grundschule.
- TAG (2004): Das Tagesbetreuungsausbaugesetz. Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe. BMFSFJ.
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen.did=20080.html> (Zugriff: 13.6.2011)
- Textor, M., R. (2008): <http://www.zukunftswerkstatt.de/kindertageseinrichtungen.html> Zugriff am 21.10.2010
- Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherinnen-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. In M.R. Textor (Hrsg.). Kindergartenpädagogik – Online Handbuch.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html> (Zugriff: 26.6.2011).
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim u.a.: Beltz.
- Tracy, R. (2002): Sprachliche Frühförderung. Konzeptionelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim.
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke.
- Ulich, M. (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute 3, S. 6-15.

- Ulich, M. (o.J.): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: JIN, Sonderausgabe 8, S. 6-11.
- UNICEF (2008): The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Italien.
- Van Behr, A. (2010): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Van Dieken (2009): Was Krippenkinder brauchen: Bildung, Erziehung und Betreuung von Unter-Dreijährigen. Freiburg i.B. Herder.
- Viernickel, S. & Sechtig, J. (2010): Krippenkinder aufnehmen. Teil 1-3. In: Bertelsmann Stiftung & IFP (Hrsg.) (2010): Wach, neugierig, klug – Kinder unter drei. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Viernickel, Susanne (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, Seite 195 - 210
- Viernickel, Susanne (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 208f.
- Viernickel, Susanne (2009): Der Widerspruch zwischen Anspruch und Realität. In: Betrifft KINDER – Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. verlag das netz. Berlin.
- Von Allwörden, M. & Wiese, M. (2009): Architektur und Raumgestaltung für Kinder: Vorbereitete Umgebung für Babys und Kinder. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Weimar u.a.: das netz.
- von Balluseck, Hilde et.al. (2003): Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule. In: Fthenakis, Wassilios E. [Hrsg.]: Elementarpädagogik nach Pisa. S. 317-331. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- von Balluseck, Hilde von (2008a): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. Opladen.
- von Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008b): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven • Entwicklungen • Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. Opladen.
- Von der Beek, A., Buck, M. & Rufenach, A. (2006): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. 2. Auflage. Weinheim. Beltz.
- Vygotsky, Lew Semjonowitch (1978): Interaction between learning and development. Mind and society. Harvard University Press, Cambridge, MA, Seite 79-91
- Wagner, Manfred (2003): Paradigmenwechsel der Gesellschaft und die Folge für die Wissenschaft. In: Ehmer, Josef et. al. [Hrsg.]: Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Bestandsaufnahme und Zukunftsaussichten. S. 65-76. Wien. Edition Praesens.
- Wallnöfer, G. (2008): Professionalisierung durch Akademisierung. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. Opladen.
- Weber, Christine (Hrsg.) (2004): Spielen und Lernen mit 0 bis 3-Jährigen. 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001): Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). Prevention Science, 2, 165-192
- Wehrmann, Ilse (2004): Erzieherinnen brauchen eine andere Ausbildung. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Zukunftsforum Politik, Nr.58. Sankt Augustin
- Wehrmann, Ilse (2008): Deutschlands Zukunft: Bildung von Anfang an. Weimar, Berlin. Verlag das netz. S. 96
- Weigl, I. (2004): Die Welt der Sprache. In: Weber, Christine (Hrsg.): Spielen und Lernen mit 0 bis 3-Jährigen. 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, S. 86-103.
- Whitehead, M.-R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag eins.

- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001): Development from pre-readers to readers. In: Neumann, S. & Dickinson, D. (Hrsg): Handbook of Early Literacy Development. New York: Guilford, S. 11-19.
- WiFF (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik–Fachschule / Fachakademie“ DJI
- Winner, A. (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Zaiser, D. (2005): Musik und Rhythmus in der Sprachförderung. In: <http://www.dji.de>
- Zehnbauer, A. (2009): Musik und Sprache. In: Jampert, K. et. al.: (Hrsg.): Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: Das Praxismaterial. Berlin: das netz, Heft 2a, S. 12- 37.
- Zoller, Steffen (2011): Betreut-Report 2011. Kinderbetreuung in Deutschland. Besser Betreut GmbH. http://go.betreut.de/pdf/pressemitteilungen/Betreut-Report_2011.pdf (1.7.2011).