

FernUniversität in Hagen • 58084 Hagen

**Landtag Nordrhein-Westfalen
Referat I.A.1**

Herr Jan Jäger
Postfach 10 11 43
40002 Düsseldorf

LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
17. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME
17/1778**

Alle Abg

Ihr Zeichen:
Ihre Nachricht vom:

Mein Zeichen:
Meine Nachricht vom:

Auskunft erteilt: Prof. Dr. Julia Schütz
Telefon: 02331 987-4691

Telefax:

E-Mail:

Hausanschrift:

Julia.Schuetz@Fernuni-Hagen.de

Universitätsstr. 33
58097 Hagen

Datum

16.09.2019

Prof. Dr. Julia Schütz & Dr. Stefan Klusemann

unter Mitarbeit von Felicitas Kempf (Hagen), Prof. Dr. Maria-Elenora Karsten (Lüneburg), Prof. Dr. Melanie Kubandt (Vechta), Prof. Dr. Dieter Nittel (Frankfurt/M.), Dr. Lena Rosenkranz (Hagen)

Stellungnahme

Gesetz zur qualitativen Weiterentwicklung der frühen Bildung. Gesetzentwurf der Landesregierung, Drucksache 17/6726 (Neudruck)

Die Stellungnahme enthält eine kurze Perspektivenverortung, d.h. es wird dargelegt, mit welcher fachlichen Ausrichtung der Gesetzentwurf seitens der Sachverständigengruppe des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO_{Hagen}) analysiert und interpretiert wird (II.). Anschließend wird eine Fokussierung auf die unseres Erachtens im Gesetzentwurf aus dieser Perspektive kritischen Aspekte vorgenommen (III.). Aus diesen Ausführungen leiten wir konkrete Diskussionsimpulse zur Überarbeitung des Gesetzentwurfes ab, die wir in dieser Stellungnahme an den Anfang stellen (I.).

Unsere zentrale Forderung lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Berufliche Aufgabenprofile für pädagogisch Tätige, Leitungskräfte und Fachberatungen klar deklarieren – und sichtbar machen – (sowie Herausforderungen aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen dabei aufnehmen) und Qualifizierungsanforderungen genauso wie Zeit- und Personalkontingente daraus ableiten, um die Qualität sowie die Aufwertung sozialer Erziehungs- und Bildungsberufe zu sichern.



Hagen, 16. September 2019,
Prof. Dr. Julia Schütz & Dr. Stefan Klusemann

I. Diskussionsimpulse

Wir empfehlen zur Überarbeitung des Gesetzentwurfes eine Diskussion in Bezug auf folgende Punkte:

- Gemäß erziehungswissenschaftlicher und im Speziellen kindheitspädagogischer Befunde zur Aufwertung sozialer und pädagogischer Berufsgruppen empfehlen wir eine Aussprache zum **Gebrauch einer anerkennenden Sprache, d.h. einer die Personen und Aufgabenprofile sichtbarmachenden Sprache für alle im Feld beteiligten Berufsgruppen** (siehe Schwerpunkte 1 und 2, S. 5-14).
- Im Gesetzentwurf ist konsequent **die Trias Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung zu nennen**. (siehe Schwerpunkt 1.1, S. 5).
- Wir regen an, **Professionalität und die Aufwertung der Berufsgruppe** durch präzise **Benennungen der beruflichen Aufgabenprofile von pädagogisch Tätigen in den KiTas, Fachberater*innen, Leiter*innen und Arbeitgeber*innen des Sozialmanagements zu sichern sowie die Qualifikationsanforderungen daran zu orientieren** und eindeutig im Gesetz zu benennen (siehe Schwerpunkte 1.3, 2.1, und 2.2.1-2.2.3 S. 6, 8-12).
- Zur Steigerung der Professionalität, der Attraktivität des Berufsfeldes und der Anerkennung sollten die **Zeit- und Personalkontingente für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung (einschließlich der Leitung) an den beruflichen Aufgabenprofilen und den Zielen des Gesetzes** orientiert werden. (siehe Schwerpunkt 2.2, S. 8-14).
- Wir empfehlen in Anbetracht der Qualitätsdiskussion sowie der empirisch gesicherten Erkenntnis des Zusammenhangs von Professionalisierung und Reflexionsfähigkeit die **integrative Einbindung von Reflexionsmöglichkeiten bzw. -anlässen für das pädagogische Personal** in der pädagogischen Praxis sowie die Schaffung von dafür geeigneten Rahmenbedingungen (siehe Schwerpunkte 2.2.3 und 2.2.5, § 15 Frühkindliche Bildung, §17 Pädagogische Konzeption, §18 Beobachtung und Dokumentation, § 31 Selbstevaluation, S. 11-14).
- Vor dem Hintergrund eines sich zunehmend ausdifferenzierenden Berufsfeldes empfehlen wir die **Ausformulierung der Fort- und Weiterbildungsnotwendigkeit und des -bedarfs des pädagogischen Personals**.
- Anknüpfend an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Inklusion empfehlen wir die **Umformulierung des § 8 Gemeinsame Förderung aller Kinder**, z.B. „Die Aufgabe der Kindertagesbetreuung ist die gemeinsame Förderung aller Kinder. Die besonderen Bedürfnisse aller Kinder sind bei der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.“ (in Anlehnung an §15 (4)) (siehe Schwerpunkt 1.2, S. 5-6).
- Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen nicht auslassend, empfehlen wir die Diskussion zur **Integration von Digitalisierungsfragen/-aspekten in den Gesetzentwurf**. Dies betrifft die Digitalisierung als Lebens- und Lernwelt der Zivilgesellschaft einerseits und als Arbeitsmittel(hilfe)

für pädagogisches Personal andererseits. Das wesentliche Grundverhältnis von Mensch und Technik in den umfassenden und tiefgreifenden Digitalisierungsprozessen gilt es bereits in den ersten Lebensjahren auch pädagogisch zu bearbeiten (vgl. Karsten 2019).

Integrationspotential für die Einbindung digital unterstützter Prozesse und gleichzeitig die Notwendigkeit, diese bei den Personalkraftstunden für die Vor- und Nachbereitungszeit (§20 (4)) zu berücksichtigen, sehen wir u.a. in folgenden Abschnitten:

- § 5 Bedarfsanzeige und Anmeldung (beschriebene Verwaltungsaufgaben)
 - § 10 Elternmitwirkung in der Kindertageseinrichtung (u.a. zur Förderung der Kommunikation und Information der Eltern)
 - § 15 Frühkindliche Bildung (Bildung durch und mit digitalen Medien)
 - § 17 Pädagogische Konzeption (Haltung gegenüber und Umgang der Tageseinrichtung und der Kindertagespflege mit digitalen Medien – ähnlich wie es für die sprachliche Bildung in §19 (5) beschrieben ist, sollte die pädagogische Konzeption auch Hinweise zur Digitalisierungsfragen enthalten)
 - § 28 Personal, Absatz 4: Fortbildungen zur Befähigung der Gestaltung des digitalen Wandels
- **Gesetzlich verankerte finanzielle Förderung für die wissenschaftliche Begleitung von Praxismodellen** (siehe Schwerpunkt 2.2.5, S. 14)

II. Perspektivenverortung

Das Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung sowie das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der FernUniversität Hagen (ZeBO _{Hagen}) bearbeiten und erforschen zentral die Themen Beruf und Beruflichkeit sowie Professionalität und Professionalisierung pädagogischer Berufsgruppen innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems. Die vorliegende Stellungnahme zum Gesetzentwurf erfolgt demzufolge aus einer erziehungswissenschaftlichen und professionstheoretischen Perspektive.

Wir werden insbesondere zu vier Themenbereichen Stellung nehmen: ‚Begriffe und Begriffssprache konstruieren Wirklichkeit‘ (und können die Professionalität ebenso wie das Berufsfeld stärken oder schwächen) (I), Pädagogisches Personal und (pädagogisches) Handeln im Berufsfeld (II), Kooperationen und Übergänge, Elternarbeit (III) sowie die Aufwertung von Erziehungs- und Bildungsberufen (VI).

Mit diesem Vorgehen ist die Absicht verbunden, unmittelbar zur Verbesserung der Bedingungen im System der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung beizutragen – für die Kinder, ihre Familien und das pädagogische Personal. Diese Zielsetzung ist nur durch substantielle Veränderungen im Gesetz erreichbar. Unsere zentrale Forderung lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Berufliche Aufgabenprofile für pädagogisch Tätige, Leitungskräfte und Fachberatungen klar deklarieren, Herausforderungen des aktuellen Zeitgeschehens dabei aufnehmen und Qualifizierungsanforderungen genauso wie Zeit- und Personalkontingente daraus ableiten, um somit Qualität und die Aufwertung sozialer Erziehungs- und Bildungsberufe zu sichern.“

Die Gesetzesreform formuliert einleitend wichtige Ziele:

- (1) Personalschlüssel optimieren, pädagogische Qualität sichern, Professionalisierung (einschließlich durch Begleitung durch Fachberatung), Leitungen stärken.
- (2) Fachkräftesicherung und -gewinnung; Attraktivität des Berufsfeldes/der Beschäftigungsbedingungen; Stärkung gesellschaftlicher Anerkennung.
- (3) Chancengerechtigkeit, individuelle Förderung.

Diese eigenen Ansprüche löst der Gesetzentwurf noch nicht konkret und konsequent genug ein,

- weil er durch die fehlende Präzisierung der pädagogischen Aufgabenprofile und notwendigen Qualifikationen von pädagogischen Fachkräften, Leitung und Fachberatung den komplexen, anspruchsvollen Herausforderungen und Tätigkeiten nicht ausreichend Rechnung trägt und so auch einer Abwertung des Berufs Vorschub leistet.
- weil er durch die Verwendung von Begrifflichkeiten nicht zur Stärkung der Tätigen im Feld der frühen Bildung und Erziehung beiträgt und sie in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung nicht genügend anerkennt. Die formulierten Ziele der Stärkung des Berufsfeldes, der Neugewinnung und Sicherung von Fachkräften werden damit gerade nicht erreicht.
- weil zentrale Ziele und Arbeitsbereiche, die für individuelle Förderung und Chancengerechtigkeit unabdingbar sind, nicht ausreichend beachtet werden (Stichworte u.a. Kooperationen und Übergänge; Inklusionsverständnis; Reflexion; Fachberatung und Leitung; Fachkraft-Kind Relationen; Beteiligung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund; gezielte Anstrengungen für Kinder aus weniger bildungsaffinen Familien etc.).

II. Fokussierung

Schwerpunkt 1: Begriffe und Begriffssprache konstruieren Wirklichkeit – und können Professionalität ebenso wie die gesellschaftliche Anerkennung eines Berufes stärken oder schwächen

1.1 Stärkung/Schwächung des Berufsfeldes

Unterschiedliche Studien belegen, dass verwendete Sprache Wahrnehmungen beeinflusst (vgl. Gardt 2001, Berger/Luckmann 1987) und darüber hinaus auch einen Einfluss auf die gesellschaftliche Anerkennung pädagogischer Berufsgruppen hat (vgl. Schütz 2018). Hinsichtlich einer gewollten Reputationssteigerung sozialer und pädagogischer Berufe, die sich positiv auf die Berufswahl auswirken und somit dem immensen Fachkräftebedarf in diesen Bereichen begegnen soll, sollte den Formulierungen im Gesetzentwurf besondere Beachtung beigemessen werden. Empirische Befunde eines aktuell laufenden Forschungsprojektes am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung weisen darauf hin, dass sich die Fachkräfte nicht selten einzig auf den *Betreuungsauftrag* in ihrem Handeln – aufgrund knapper Zeitressourcen – beschränken. *Betreuung* entstammt einem tendenziell paternalistischen Menschenbild und geht von einem Fürsorgemodell aus. Die Förderung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in der frühpädagogischen Arbeit sollte sich in der Begriffssprache des Gesetzentwurfes wiederfinden.

Wiederholt verwendet der Gesetzesentwurf den Begriff der *Betreuung* anstelle der Triade der Frühkindlichen Bildung, *Betreuung* und *Erziehung* und reduziert das Berufs- und Aufgabenfeld damit sprachlich einseitig auf eine *Betreuungsleistung*.

Siehe z.B.:

§ 3 Wunsch- und Wahlrecht

- Abs. 2 benennt eine „wohnortnahen *Betreuung* in einer Kindertageseinrichtung“.

§ 4 Bedarfsplanung und Bedarfsermittlung

- Abs. 1: benennt ein bedarfsgerechtes „*Betreuungsangebot*“

§ 5 Bedarfsanzeige und Anmeldung

- Abs. 1 verwendet die Begriffe „*Betreuungsplatz*“, „*Betreuungsbedarf*“, „*Betreuungsumfang*“ und „*Betreuungsart*“

- Abs. 3 verwendet die Bezeichnung „*Betreuungsplatz*“.

§ 6 Qualitätsentwicklung und Fachberatung

- Abs. 1 spricht auch nur einseitig von „*Kindertagesbetreuung*“.

Genau genommen ist der *Betreuungsauftrag* anachronistisch und obsolet. *Betreuung* ist ohne *Erziehung* nicht denkbar.

1.2 Der Gesetzentwurf verwendet ein überholtes Inklusionsverständnis

§ 8 Gemeinsame Förderung aller Kinder

Durch die Fokussierung auf Kinder mit Behinderung und Kinder, die von Behinderungen bedroht sind, ist hier eine veraltete Variante des Inklusionsverständnisses gewählt worden. Inklusion im erziehungswissenschaftlichen und ethischen Begründungsdiskurs bezieht sich auf „alle von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffenen bzw. vulnerablen Gruppen“ (Lindmeier/Lindmeier 2015, S. 47) und inkludiert damit im Sinne eines intersektionalen Verständnisses potenziell alle

Gesellschaftsmitglieder. Durch die abgrenzende Formulierung „sollen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung gefördert werden“ wird das Differenzschema „mit Behinderung/ohne Behinderung“ beibehalten und trägt damit zur Stabilisierung der Differenzlinie bei. Dies widerspricht den formulierten Ansprüchen des Gesetzentwurfes der gemeinsamen Förderung aller Kinder.

1.3 Professionalität sichern und sichtbar machen

§15 Frühkindliche Bildung

§15 Der Fokus von §15 liegt darauf, was für das Kind und seine Bildung und Förderung wichtig ist. Frühkindliche Bildung wird hier gewissermaßen unter dem Brennglas Kind und seinen Belangen bzw. den Bedingungen gelingender Bildungsprozesse betrachtet. Diese Fokussierung ist sehr unterstützenswert und wichtig.

Ein zentraler Aspekt von Erziehungs- und Bildungsprozessen in der frühen Bildung ist aber auch das konkrete Handeln und die Professionalität der pädagogischen Fachkraft. U.E. verlangt es eine eigene Akzentuierung in Hinblick auf die pädagogische Fachkraft mit einem eigenen Paragraphen. Die Begriffssprache von §15 macht die ‚Lücke‘ bzw. die fehlende Akzentuierung an einigen Stellen deutlich: Abs. (1) z.B. benennt den ‚Einfluss der Umgebung‘ womit die pädagogisch Tätigen beschrieben werden. Darüber hinaus wird an zwei Stellen in Absatz 2 formuliert, dass die pädagogisch Tätigen bei ihrer Arbeit Aspekte zu ‚beachten‘ haben. In eine ähnliche Richtung geht auch der Begriff der „Bildungsgelegenheiten“.

Pädagogisch Tätige gestalten eben nicht nur *Gelegenheiten* (durch die sich Einstellungen oder Bereitschaften entwickeln) oder haben nicht nur emotionale Sicherheit ‚zu beachten‘. Pädagogisch Tätige fördern bzw. schaffen gezielt emotionale Sicherheit durch ihr Handeln, ihre Beobachtung und Reflexion (einschließlich Selbstreflexion).¹ Der Blick gerät hier auf das Handeln und die Professionalität (und damit auch Leistung). Insofern ist der Fokus auf das Kind sehr gut – und sollte doch ergänzt werden um eine konkrete Auseinandersetzung und Beschreibung von Professionalität und des beruflichen Aufgabenprofils der pädagogisch Tätigen – einschließlich konkreter Bildungsziele, die damit verbunden sind (siehe auch unter 2.1). So werden die Belange des Kindes und zugleich die Professionalität pädagogischen Handelns angemessen akzentuiert.²

¹ Das Gesetz spricht auch davon, dass Spielerfahrungen so zu gestalten sind, dass sie die Kinder in ihrer Lernfreude und Lernmotivation *unterstützen*. Der Fokus liegt hier auf dem Kind und der Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen innerhalb dessen Bildungsprozesse besonders gut stattfinden können. Das ist richtig und wichtig. Es fehlt jedoch eine Betrachtung frühkindlicher Bildung und Erziehung unter dem Brennglas ‚Handeln und Professionalität der pädagogisch Tätigen‘. Ihr Handeln und die dadurch *geschaffene* oder *entstehende* Lernfreude (durch Empathie; durch Interaktionsstrukturen) bleibt hier latent. Bildungs- und Erziehungsarbeit findet in wechselseitig aufeinander bezogenen Interaktionen und ko-konstruktiven Prozessen statt. An einigen Stellen deutet das Gesetz dies auch an. Es sollte jedoch konsequent Berücksichtigung finden.

² Abs. 1 erwähnt den Begriff der Selbstbildung. § 15 geht zwar insgesamt über dieses Konzept hinaus, u.E. sollte aber diskutiert werden, den Bildungsbegriff um ko-konstruktivistische und interaktionistische Dimensionen zu erweitern und auch die Bildungsgrundsätze des Landes dahingehend zu überarbeiten. Durch eine ko-konstruktivistische Perspektive gerät der Blick sehr viel stärker auf Interaktionen und die emotionalen Strukturen von Interaktionen sowie deren Bedeutung für Bildungsprozesse – ebenso wie auf die pädagogisch Tätigen, ihre Handlungen, ihre aktive und aktivierende Rolle sowie auf die Selbstreflexion ihrer Handlungen. Dies ist von Bedeutung sowohl für das Ziel der individuellen Förderung als auch der Professionalisierung sowie der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Anerkennung der Berufsgruppe. Wichtig ist hier beispielsweise auch, dass der ko-konstruktivistische Bildungsbegriff sehr viel Reflexionstätigkeit und -fähigkeit durch die pädagogisch Tätigen beschreibt und einfordert, beispielsweise im Rahmen der Dokumentation und Selbstevaluation (siehe Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan).

1.4 Chancengerechtigkeit – Die Begriffssprache des Gesetzes benennt Herausforderungen nur unzureichend

Die Einleitung und Begründung zum Gesetzentwurf nennt Chancengerechtigkeit als ein zentrales Ziel pädagogischen Handelns in KiTas und Kindertagespflege. Die jetzigen Bestimmungen sind unzureichend.

§ 4 Bedarfsplanung und Bedarfsermittlung

Abs. 1: Nehmen wir das in der Einleitung genannte Ziel der Chancengleichheit ernst, ist die Formulierung „bedarfsgerechtes Betreuungsangebot“ unzureichend. Studien zeigen, dass Kinder unter 3 Jahren, die in Familien mit größerer Bildungsferne, mit Migrationshintergrund und geringerem sozioökonomischem Status aufwachsen, seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen (Kuger/Peter 2019: S. 17; Peter/Spieß 2015). So nehmen in NRW 16 % der Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von unter drei Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch, während es bei den Kindern ohne Migrationshintergrund 35 % sind. Auch bei den Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren sind in NRW Unterschiede feststellbar: Hier nehmen 76 % der Kinder mit Migrationshintergrund ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch, bei den Kindern ohne Migrationshintergrund liegt die Inanspruchnahmequote bei 100 % (Bock-Famulla/Münchow/Frings/Kempf/Schütz 2019). Auch zeigen Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, dass Kinder mit Migrationshintergrund in NRW bei der KiTa-Aufnahme tendenziell etwas älter sind als Kinder ohne Migrationshintergrund (ebd.). Daher ist im KiBiZ zu verankern, dass eine Erhöhung der Zahl von Kindern aus weniger bildungsaffinen Familien ebenso wie aus Familien mit Migrationshintergrund angestrebt wird. Entsprechende finanzielle Mittel sind gesondert auszuweisen.

§ 15 Frühkindliche Bildung

Es ist zu verhindern, dass sich Qualitätsunterschiede von KiTas zwischen verschiedenen Landesteilen und Kreisen verstärken. Dazu fehlt im Gesetzentwurf eine entsprechende Formulierung (siehe auch unten zu §28). Der Fachkräftebedarf und entsprechende Konkurrenz um geeignetes Personal könnten diese Herausforderung noch verschärfen.

In Absatz (4) wird Chancengleichheit mit der Förderung unabhängig von den Differenzlinien „Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft“ formuliert und eingefordert. U.E. sollten die Differenzlinien „Alter“ und „Glaube“ ergänzt werden. Gerade im Übergang zwischen Gruppen innerhalb einer Kindertageseinrichtung oder in Hinblick auf die „Sauberkeitserziehung“ sollte das pädagogische Personal sensibilisiert werden.

§ 28 Personal

Kuger und Peter (2019) weisen darauf hin, dass „Kinder aus weniger privilegierten Familien [...] in den von ihnen besuchten Einrichtungen etwas weniger gute Anregung vorfinden“ (Kuger/Peter 2019: S. 17) und dass „der Zugang zu besserer Qualität selektiv ist und Kinder mit günstigeren Lebensumständen im Vorteil sind“ (Kuger/Peter 2019: S. 17). Gleichzeitig ist bekannt, dass für Kinder, die in sozial benachteiligten und bildungsfernen Lebensverhältnissen aufwachsen oder die besondere Herausforderungen meistern müssen, der Besuch einer *personell gut ausgestatteten und qualitativ guten Kindertagesstätte* einen Beitrag dazu leistet, Bildungschancen zu erhöhen (BMBF 2007; Expertenkommission MV 2008: S. 55; Bertelsmann Stiftung Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme). Rauschenbach und Meiner-Teubner fordern daher, dass zur Sicherung von Chancengerechtigkeit „Kinder mit herkunftsbedingt schlechteren Startbedingungen gezielt unterstützt und gefördert werden“ (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019: S. 8). Auf der Basis von sozialräumlichen und sozioökonomischen Indikatoren sollten zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, um die individuelle Förderung von Kindern mit geringeren Startchancen sicherzustellen. U.E. sollte für die betreffenden KiTas ein durchgängig besserer Personalschlüssel vorgesehen werden. Die Mittel und der bessere Personalschlüssel sind im KiBiZ zu benennen.

Schwerpunkt 2: Pädagogisches Personal und (pädagogisches) Handeln im Berufsfeld

2.1 Der Gesetzentwurf benennt an vielen Stellen das pädagogische Personal nicht explizit

Durch die Nicht-Nennung der pädagogisch Tätigen trägt der Gesetzentwurf zur Unsichtbarkeit der pädagogischen Arbeit und damit tendenziell zur Schwächung der Tätigen im Feld der frühen Bildung bei. Unsichtbares Personal wird in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung nicht erkannt.

Beispiele:

§1 Geltungsbereich und Begriffsbestimmungen

Das Gesetz sollte ebenfalls für das (pädagogische) Personal in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege gelten.

§2 Allgemeine Grundsätze

Der eigenständige Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag ist institutionell zwar verankert. Hier wäre zu ergänzen, dass die Verfolgung und Einhaltung dieses Auftrags durch das pädagogische Personal sichergestellt wird.

§ 15 Frühkindliche Bildung

Die Absätze 2-4 legen Aufgabenprofile frühkindlicher Bildung dar und beschreiben an einigen Stellen das pädagogische Personal und an anderen Stellen Kindertageseinrichtungen. Man könnte hier diskutieren, ob dieser Paragraph so umgestaltet wird, dass neben dem Fokus ‚Kind‘ (Abs. 1) ein Absatz eingerichtet wird, der auf eine Beschreibung des Begriffs Professionalität oder pädagogisches Personal fokussiert, verbunden mit dem Kerninhalt der pädagogischen Arbeit der pädagogisch Tätigen. Beispielhaft sei verwiesen auf Beschreibungen im KiFöG des Landes MV oder auf die Expertenkommission des Landes Mecklenburg-Vorpommern, die in ihrem Gutachten von 2008 beschrieben hat, dass „die pädagogisch Tätigen Fachkräfte (sind) für die Initiierung, Durchführung und Evaluation von individuellen Lernprozessen (einschließlich der Selbstevaluation pädagogischen Handelns) unter der Berücksichtigung der – auch sozial bedingten – Lernvoraussetzungen, mit denen Kinder in die Einrichtungen kommen“ (S. 69). Eine auf das berufliche Aufgabenprofil zentrierte Beschreibung sollte Bestandteil des KiBiz werden ebenso wie der Hinweis, dass Qualifikationsanforderungen daran zu orientieren sind. Die Tätigkeitsbeschreibungen dürfen jedoch keinesfalls dazu führen, dass das Berufsbild der „Erzieher*in“ auf Tätigkeitskataloge reduziert wird, die der Komplexität des Berufes inkl. der erworbenen Fähigkeiten innerhalb der Breitbandausbildung nicht entsprechen. Die notwendige Fachlichkeit, um Bildungs- und Erziehungsarbeit in ihrer Rollenkomplexität überhaupt leisten zu können, bedarf eines fundierten (Ausbildungs-)Berufs.

2.2 Berufliche Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen klarer benennen, um die angestrebten Ziele von Qualitätssicherung und Aufwertung des Berufsfeldes zu erreichen

2.2.1 Fachberatung (§ 6)

Wir betrachten Fachberatung als zentrale Säule für den Prozess der Professionalisierung. Die Vorschriften im Gesetzentwurf benennen Umfang, Aufgabenprofil, Gegenstandsbereiche, Anlässe und Qualifizierungsanforderungen dieser Beratungsform nicht konkret genug:

§ 6 Qualitätsentwicklung und Fachberatung

Abs. 1, Nr. 3: Hier heißt es, dass zur Aufgabe der Fachberatung „die Qualitätssicherung und -entwicklung der pädagogischen Arbeit, beispielsweise auch durch Fort- und Weiterbildung zu übergreifenden pädagogischen und organisatorischen Fragestellungen“ gehört. Diese Formulierung ist u.E. deutlich zu

vage. Die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals durch die Fachberatung ist zu gewährleisten – und nicht „beispielsweise auch durch...“ sicherzustellen. Darüber hinaus ist sie mit der pädagogischen Praxis abzustimmen.

Abs. 2: Hier heißt es „Die Träger bieten den von ihnen betriebenen Tageseinrichtungen in angemessenem Umfang Fachberatung an“. Dieser Umfang sollte klar definiert und ggf. ein Mindestumfang festgelegt werden. Darüber kann Fachberatung als wichtige Säule für die Professionalisierung des gesamten Feldes gestärkt werden. Es sollte auch festgelegt werden, wie viele KiTas ein(e) Fachberater*in berät.

Abs. 1 & 2: Professionalisierung von Fachberatung und Fachberater*innen sollte Ziel und Gegenstand des Gesetzes sein. Sichtbar gemacht werden muss dafür u.a. das professionelle Aufgabenprofil (das berufliche Handeln) von Fachberatung und die Qualifikationsanforderungen an Fachberater*innen. Allein schon vor dem Hintergrund der genannten Ziele des Gesetzes (qualitative Weiterentwicklung der frühen Bildung, Aufwertung des Berufsfeldes) ist dies zwingend erforderlich. Wir schließen uns hier den von Jasmund et. al. (2016) gemachten Forderungen an, dass im Gesetz das Aufgabenprofil von Fachberater*innen in KiTas einschließlich der daraus abzuleitenden Qualifikationsanforderungen „verbindlich festzulegen“ sind (Jasmund et al 2016: S. 13-14). Grundlage für die Ausarbeitung eines solchen zusätzlichen Absatzes sollte die von der BAG BEK vorgelegte Übersicht zu Formen, Inhalten und Adressat*innen des beruflichen Handelns von Fachberatung sein (BAG BEK 2019).

2.2.2 Leitung (§29)

Leiter*innen kommt eine Schlüsselrolle in der Qualitätsentwicklung von KiTas zu (zusammenfassend siehe Strehmel 2015: S. 167-174, 180-181; Taggart et al 2000; Sylva et al 2010). Leitungsqualität und Einrichtungsqualität (u.a. Teamentwicklung, Interaktionsqualität mit Kindern und Eltern, Sprachförderung, pädagogische Qualität etc.) hängen eng miteinander zusammen (Strehmel 2015: S. 180-181). Dies wird auch in den Bildungsplänen einzelner Länder erkannt und benannt (siehe z.B. der Bildungs- und Erziehungsplan Hessens (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2016: S. 119-121) (nachfolgend zitiert als Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2016).

Sowohl im KiBiz als auch in den Bildungsgrundsätzen des Landes NRW (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016) vermisst man jedoch eine eindeutige Benennung des beruflichen Handelns und damit der Schlüsselkompetenzen von Leitungskräften. Eine klare Beschreibung des beruflichen Handelns ist von Bedeutung, weil sich daraus die Qualifikationsanforderungen ableiten müssen. §29, Abs. 1 spricht von „erfahrenen und besonders qualifizierten sozialpädagogischen Fachkräften“ und erläutert den Begriff in Satz 4. Damit ist §29 u.E. inhaltlich nicht ausreichend ausgefüllt. Die genannten Qualifikationsanforderungen sind nicht ausreichend bezogen „auf Inhalte des Aufgabenprofils einer Leitungskraft“ (Strehmel 2015, S. 225).

Wir schlagen vor:

(a) Das Aufgabenprofil von KiTa-Leitungen muss in §29 eindeutig beschrieben werden. Und folgende Kern-Anforderungen bzw. Rollenanforderungen an das berufliche Handeln im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung sind mindestens aufzuführen (u.a. in Anlehnung an Beher 2006):

- die pädagogische Leitung und die Betriebsführung,
- die Führung und Förderung der pädagogischen Mitarbeiter*innen
- die Zusammenarbeit im Team, mit Eltern und Kooperationspartnern im Sozialraum
- die Organisationsentwicklung mit allen Beteiligten
- Begleiter*in frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse
- das Selbstmanagement

- Spezialist*in für Qualitätsfragen
- Medienexpert*innen der frühen Bildung
- die Beobachtung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen
- die strategische Planung für das eigene Leitungshandeln
- die Vertretung der Einrichtung nach Außen (Gemeinwesenarbeit)

(b) Es sollte festgeschrieben werden, dass die im Gesetz vorgesehene Fortbildung eine gezielte Ausbildung zur Leitungskraft ist, die die genannten Aufgabenprofile abdeckt. Wir schließen uns hier der Studie von Strehmel (2015) für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, an, die fordert, dass Weiterbildungen für KiTa-Leitungen „mindestens ein Bachelorniveau erreichen“ sollten und „ein auf das Aufgabenprofil der Kita-Leitung bezogenes Rahmencurriculum“ haben müssen (Strehmel 2015, S. 231). Ziel dieser Forderung ist es, die Aus- und Weiterbildung „fachlich (zu) fundieren und transparenter (zu) machen“ (Strehmel 2015, S. 231). Die Ergebnisse der Studie von Buschle und Gruber (2018) zeigen eine hohe Weiterbildungsbereitschaft frühpädagogischer Fachkräfte an.

Damit werden auch die im Gesetzentwurf genannten Ziele gestärkt: Qualitätssicherung und eine Stärkung des Berufsfelds. Letzteres insofern, als dass eine klare Beschreibung des Aufgabenprofils Transparenz über die in KiTas geleistete Arbeit schafft und damit einen Beitrag für die Anerkennung des Berufsfeldes leistet.

(c) Abs. 2: Die zur Verfügung gestellte Zeit wird nicht ausreichend an Aufgabenprofilen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen orientiert.³ Die Leistung und Bedeutung von Leitungsarbeit wird damit auch entwertet und bleibt unsichtbar. Wir brauchen aber gerade in diesem Bereich eine erhöhte Aufmerksamkeit und Qualitätsoffensive.

Eine Orientierung der zur Verfügung gestellten Zeit an der Anzahl der Gruppen und Kinder, der gebuchten Stundenzahlen und der Gruppenform der Kinder ist nicht ausreichend. Im Anschluss an Strehmel fordern wir, dass die zur Verfügung gestellte Zeit sich vor allem am zentralen Aufgabenbereich „der Personal- und Teamführung orientiert, wobei der Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein hohes Gewicht zukommen muss“ (Strehmel 2015: S. 233). Aufgrund empirischer Befunde, die eine erhebliche zeitliche Überlastung bei KiTa-Leitungen konstatieren (Strehmel 2015: S. 233; Schreyer et al 2015), ist es hier umso wichtiger, sich noch stärker an bestehenden Forschungsbefunden zu orientieren und die geforderten Zeitkontingente für Leitungskräfte zu berücksichtigen.

Wir folgen Strehmel, dass (1) eigene Zeitkontingente für alle zentralen Aufgabenbereiche von Leitung berücksichtigt werden und (2) diese explizit und damit nachvollziehbar ausgewiesen werden müssen (Strehmel 2015, S. 201, 202-218). Zu (1) gehören auch eigene, variable Zeitkontingente für

- Ausbildung,
- Kinder aus sozialen Problemlagen,
- Kinder aus Familien in denen die Familiensprache nicht Deutsch ist und
- Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Man mag hier einwenden, dass das alles bereits in der zur Verfügung gestellten Leitungszeit berücksichtigt ist. Und dennoch muss es aus unserer Sicht sichtbar gemacht werden. Professionelles Handeln ist in der vorliegenden Textfassung wenig sichtbar. Und das hat Auswirkungen auf die Anerkennung des Berufsfeldes, die gestellten Qualifikationsanforderungen und damit die Qualität der KiTas. Wir regen daher eine Ausweisung der Anforderungen des beruflichen Handelns und der Zeitbedarfe an, die die von Strehmel (2015) vorgelegten Forderungen umsetzt.

³ Zudem bleibt die Berechnungsgrundlage der Leitungsstunden unzureichend und intransparent.

2.2.3 Benennung des beruflichen Handelns und der Professionalität der pädagogisch Tätigen

§ 15 Frühkindliche Bildung

- Siehe oben unter 2.1 und 1.3

- Wir empfehlen ausdrücklich die Berücksichtigung der frühkindlichen Erziehung in §15

- In Absatz (5) wird nahezu en passant im letzten Satz erwähnt, dass in Kindergärten und Kindertagespflege interkulturelle Kompetenz zu stärken ist. Diese Aufgabe sowie eine Zieldefinition von interkultureller Kompetenz sollte nicht nur beiläufig erwähnt, sondern konkret benannt werden. Das Aufgabenprofil muss genauer gerahmt werden. Wir regen an, diesen Bereich zu einem eigenständigen Paragraphen zum Umgang mit Fremdheit, Fremdem und Fremden (nicht beschränkt auf Migration, sondern auch bezogen auf kulturelle Fremdheit, andere Lebensstile etc.) auszubauen (siehe die Empfehlung der Expertenkommission MV 2008, S. 103).

- In Absatz (4) wird die Förderung von Chancengleichheit eingefordert. Das Aufgabenprofil sollte präzise gerahmt werden.

§17 Pädagogische Konzeption

Abs. 1: Hier wird festgelegt, dass innerhalb der pädagogischen Konzeption die Bildungsförderung mit einem Schwerpunkt auf sprachlicher und motorischer Förderung dargelegt werden soll. Wie passt diese Festlegung mit dem breiten Bildungsbegriff aus §15 zusammen? Hier werden wichtige Prozesse von Bildung in ihrer Bedeutung nicht ausreichend gewürdigt. Darüber hinaus wird der sehr wichtige Erziehungsauftrag u.E. unzureichend im Gesetzentwurf thematisiert. Der staatlich beaufsichtigte und rechtlich geregelte Erziehungsauftrag sollte neben Zielen, Mitteln, Verfahren, Inhalten, Orten und Zeiten im Gesetzentwurf umfassend geklärt sein (Wigger 2012, S. 328).

Abs. 2: Grundsätze zur Bildungsförderung: Hier ist festzuschreiben, dass die pädagogische Konzeption einer Einrichtung die Maßgaben der Grundsätze zur Bildungsförderung aufzunehmen hat. Der Begriff der Orientierung ist zu unverbindlich und unspezifisch. Die Umsetzung der Bildungsgrundsätze des Landes muss im Gesetz festgeschrieben werden. Auch in den Grundsätzen heißt es z.Zt. noch, dass die zuständigen Minister*innen sich „freuen, wenn die Bildungsgrundsätze Bestandteil der Arbeit werden“ (S. 5).

In Anbetracht der Bedeutung, die dem Zusammenhang von Professionalisierung und Reflexionsfähigkeit beigemessen wird (vgl. König et al. 2018), halten wir es für angemessen § 17 um den Aspekt der Reflexion zu ergänzen. „Praxisreflexion zu betreiben, d.h. Erziehungs- und Bildungsprozesse zu beobachten, systematisch zu durchdringen und auf das eigene Handeln zu beziehen, gilt als Qualitätsmerkmal pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 139). Die systematische Praxisreflexion sollte auch Bestandteil eines neu zu schaffenden Paragraphen zur Professionalität von pädagogisch Tätigen sein (siehe oben 2.1).

Die Grundsätze zur Bildungsförderung sind öffentlich (online und in gedruckter Form) für jeden zugänglich zu machen.

§18 Beobachtung und Dokumentation

Abs. 1: Analog zum Bildungsplan des Landes Hessen sollte hier oder in den Bildungsgrundsätzen definiert werden, dass zur Dokumentation auch „die systematische Auswertung und Reflexion der Aufzeichnungen“ sowie „die Ableitung pädagogischer Zielsetzungen und Planungen“ sowie die „Evaluation der Ergebnisse“ der ergriffenen pädagogischen Maßnahmen gehört (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2016: S. 115). Dazu sind auf Basis der Dokumentationen individuelle Lern- und

Entwicklungspläne für jedes Kind zu entwerfen. Diese sind zusammen mit den Planungen und der Evaluation von Maßnahmen in bildungsbiographischen Portfolios zu hinterlegen.

Abs. 1: In Absatz (1) ist der Befund hervorzuheben, dass es ein entscheidender Indikator und die Grundlage für die Entwicklung des Kindes ist, dass es sich sicher fühlt sowie aktiv und handelnd involviert ist (DJI Impulse 1/2019: S. 20). Die Dokumentation muss daher systematische Beobachtungen zur „Entwicklung des emotionalen Wohlbefindens und der Involviertheit“ des Kindes beinhalten (DJI Impulse 1/2019: S. 21). Eine solche Ergänzung sichert, dass „die Voraussetzungen für Lernen und Entfalten in den Vordergrund gerückt werden“ (DJI Impulse 1/2019: S. 21). Zugleich ist den pädagogisch Tätigen damit auch eine Reflexionsgelegenheit gegeben, inwiefern ihre pädagogische Arbeit für das Kind angemessen ist. Insofern geht es auch hier um das Sichtbarmachen von eigenen Erfolgen; notwendigen Veränderungen etc..

Abs. 1: Es müsste festgeschrieben werden, in welchen Zeitabschnitten Dokumentationen nach der ersten Dokumentation (nach Aufnahme des Kindes in die KiTa) vorzunehmen sind. In den Bildungsgrundsätzen ist zu nennen, nach welchen Kriterien die Dokumentationen anzufertigen sind.

§ 19 Sprachliche Bildung

- In den Absätzen (1) bis (4) wird die immense Bedeutung der sprachlichen Bildung in der frühen Bildung herausgestellt ohne einen sprachlichen Hinweis auf das pädagogische Personal, d.h. die Ausführenden. Absatz (5) führt aus, dass die Qualifizierung des Personals für diese wichtige Aufgabe den Trägern obliegt. Hier sollte ergänzt werden, dass die Leitung hier auch eine tragende Rolle spielt und spielen muss. Hier sind uns zwei Dinge wichtig: Die Leiter*in muss (Mit-) Verantwortung dafür tragen, dass ihr pädagogisches Personal ausreichend geschult ist. Im Gesetz sollte dieser Auftrag verankert sein, damit dieses Aufgabenprofil auch sichtbar und ausreichend berücksichtigt wird für die Berechnung von Zeit, die für Leitungsaufgaben zu veranschlagen ist.

- Abs. 1: U.E. sollte der Begriff der Förderung der sprachlichen *Entwicklung* weiter aufgeschlüsselt werden. Ergänzend bzw. erläuternd sollte hier beispielsweise festgestellt werden, dass Sprachförderung auf Kommunikationsfreudigkeit abzielen soll. Ziel einer solchen Ergänzung ist es, zu verhindern, dass eine Verkürzung auf Wortschatz, den Output (quantitatives Verständnis von Sprachvermögen) oder eine Defizitorientierung geschieht. Stattdessen gerät mit dem Begriff der Kommunikationsfreudigkeit der Fokus auf das, was im Kindergarten passieren soll – also auf das Handeln des pädagogischen Personals. Als Erläuterung könnte ergänzt werden, dass „Sprachförderung vor allem auf kommunikative Sprachsituationen und auf das Entwickeln von Interesse und Freude am sprachlichen Ausdruck zu orientieren ist“ (Expertenkommission MV 2008, S. 101) oder es sollten – wie im Bildungsplan Hessens – mit Sprachbildung verbundene Ziele benannt werden wie Sprechfreude, nonverbale Ausdrucksformen, aktiv zuhören zu können, die Fähigkeit Gefühle auszudrücken, zu erzählen, Geschichten zu erzählen sowie Freude und Interesse an Büchern zu entwickeln (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2016: S. 68). Mit dieser Ergänzung ist sehr viel sichtbarer beschrieben, was das pädagogische Personal leistet und was in Kindertageseinrichtungen passiert und passieren soll. Dies hat sowohl eine Außenwirkung, indem es die Leistung sichtbar macht, also auch eine Bedeutung für die Finanzierung von KiTas. Denn dann gerät der Fokus sehr viel detaillierter darauf, was für Rahmenbedingungen es geben muss, damit sprachliche Bildung und Entwicklung gelingen bzw. geleistet werden kann.

- Auffallend ist die mitunter einseitige Betonung von Sprachförderung als Mittel zur Sicherung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Individuelle Förderung in anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen sollte Erwähnung finden (z.B. Demokratiebildung, kulturelle Bildung, Welt- und Selbsterkundung etc.) – auch in Ergänzung zu §15, Abs. 4.

2.2.4 Personalberechnung – Fachkraft-Kind-Relationen

(a) ‚Zeit und Professionalität‘ (§28 Personal und § 33 Kindpauschalenbudget in Verbindung mit Anlage 1)

Professionalität braucht Zeit. Zeit, die die pädagogisch Tätigen für die Kinder und die im Gesetz formulierten Zielen der individuellen Förderung etc. einsetzen können. Im Gesetzentwurf wird mehrfach als angestrebtes Ziel genannt, regelmäßig zwei Personen in jeder Gruppe zu haben. Aber was ist hier Ursprung dieses Ziels? Das bleibt intransparent. Es liegen fundierte Erkenntnisse darüber vor, wie viel Personal für die hier und im Gesetz genannten Ziele der individuellen Förderung und der Schaffung von Chancengerechtigkeit mindestens benötigt wird (siehe Viernickel, Fuchs-Rechlin 2015). Diese sind als Maßgabe zu verwenden.

Wir sehen daher folgende Maßnahmen als entscheidend an:

Wir regen an, im Gesetz auf den Begriff der Fachkraft-Kind-Relationen umzustellen.

§33 ist an die von Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015) gemachten Forderungen anzupassen. Die dort veranschlagten Zeitbudgets sind einer ständigen Überprüfung zu unterziehen, ob sie den wissenschaftlichen Standards noch entsprechen.

Die Berechnungsgrundlagen für die Pauschalen und Fachkraftstunden sind intransparent gestaltet. U.E. ist es unersetzlich, dass ein Gesetz die genauen Berechnungsgrundlagen für den Personalbedarf und Finanzbedarf beinhaltet.

Im Gesetz nicht gesondert ausgewiesen sind Zeitkontingente für Ausfallzeiten. Auch hier handelt es sich um häufig unsichtbare Herausforderungen, die aber von KiTa-Teams als sehr nachdrückliche und *tägliche* Herausforderungen beschrieben werden – selbst in KiTas mit relativ gutem Personalschlüssel (Klusemann/Rosenkranz 2019). Entsprechend ist der Hinweis aus §28 Abs. 1, dass Ausfallzeiten im Rahmen der Personalbemessung die Besetzung nicht gefährden dürfen, unzureichend. Viernickel und Fuchs-Rechlin kalkulieren einen mittleren Stellenanteil von 15% einer Vollzeitstelle als Ausfallzeiten ein, die in die Berechnung der Fachkraft-Kind-Relationen einfließen müssen (ebd. 2015: S. 81).

§28 Abs. 3: Hier werden 10% der Betreuungszeit (auch hier wird die Triade von Bildung, Erziehung und Betreuung ignoriert) pro Gruppe für Vor- und Nachbereitungszeit, Dokumentation, Erziehungspartnerschaft, Praxisanleitung, Kooperationen, Dienstbesprechungen und Fachberatungen sowie Qualifikationsmaßnahmen veranschlagt. Zunächst ist unklar, worauf sich der Begriff Betreuungszeit pro Gruppe bezieht. Auf die Fachkraftstunden? Dann bliebe unklar, warum Gruppenform III nur die Hälfte an Zeitbudgets veranschlagen kann. In jedem Falle bleibt §28 Abs. 3 mit den genannten 10% unter den in wissenschaftlichen Studien geforderten Zeit-Budgets für diese Aufgaben. Viernickel und Fuchs-Rechlin veranschlagen dafür einen Stellenanteil von ca. 16,5% (ebd. 2015: S. 80). Es sind im Gesetzesentwurf entsprechende Anpassungen an die genannten Zeitbudgets vorzunehmen.

§28 Abs. 3: Entsprechend des Auftrags aus §22 Abs. 3 SGB VIII sollten für die Berechnung der Fachkraft-Kind-Relationen auch folgende Faktoren mit zusätzlichen Zeitkontingenten berücksichtigt werden: die nicht-deutsche Familiensprache und familiäre Armutslagen (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015: S. 79).

§ 28 Abs. 1: Unzureichend ist u.E. die nicht eindeutige Beschreibung, dass jeder Gruppe *regelmäßig* zwei pädagogische Kräfte zugeordnet sind. Sowohl der Begriff der Regelmäßigkeit als auch der Begriff der Zuordnung ist zu dehnbar. Eine formale Zuordnung beispielsweise ist nicht gleichbedeutend mit der tatsächlichen Präsenz. Stattdessen sollte die vorgeschlagene Fachkraft-Kind-Relation nach Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015) verbindlich festgeschrieben werden.

(b) *Professionalität, berufliches Aufgabenprofil und Finanzierung*

Wünschenswert für die Stärkung des Berufsfeldes und für die Qualitätssicherung wäre eine Beschreibung des beruflichen Aufgabenprofils, die die formulierten Ziele umsetzen (siehe oben 2.1). Dazu müssten in den Bildungsgrundsätzen und/oder dem KiBiz die Zielvorstellungen genauer formuliert und die dazugehörigen Professionalitätsstandards und das berufliche Aufgabenprofil definiert werden.

Die Personalanzahl und Finanzierung sollten sich nach diesen Standards richten. D.h. konkret müssen sich die Berechnungen daran ausrichten, was tatsächlich in der KiTa passieren soll, was die pädagogisch Tätigen leisten sollen. Daran orientiert ist auch der Vorschlag von Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015). Ein solches Aufgabenprofil macht nicht nur sichtbar, was in der KiTa geleistet wird, sondern strukturiert die Finanzierung und personelle Ausstattung insofern um, als dass nicht nur die Anzahl der Kinder und die Gruppenform herangezogen werden (wie im vorliegenden Gesetz), sondern die tatsächlichen Anforderungen, Aufgabenprofile und die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu besonderen Herausforderungen und Erschwernissen der zu leistenden Arbeit.

2.2.5 Selbstevaluation, KiTa-Entwicklungsforschung und die Stärkung einer geteilten Identität

- Zur Qualitätssicherung sollte das KiBiz auch die Möglichkeit der Selbstevaluation durch die Einrichtungen vorsehen. Dazu könnten z.B. gehören: vertrauliche Portfolios der Fachkräfte zur Reflexionsarbeit; Leitungs-Kongresse; KiTa-Kongresse, Teambesprechungen inkl. Supervisionen. Damit werden der Evaluationsauftrag sowie die Sicherung der Professionalität gemeinsam geteilte Aufgabe zwischen den Fachkräften, Leitungen und Teams und nicht einseitig dem Träger überlassen (siehe § 31).

- Wir schließen uns Hoffmanns (Universität Osnabrück) Forderung an, neben die Benennung von Vorgaben und Aufgabenprofilen eine wissenschaftliche Begleitforschung zu institutionalisieren, um zusammen mit den KiTas „Lösungsversuche der unterschiedlichen Praxen zu dokumentieren und für andere nutzbar zu machen“ (Hoffmann 2015: 261). Damit wären KiTa-Teams unmittelbar und kontinuierlich in einen Professionalisierungsdiskurs eingebunden. Ein Ziel, das auch das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der FernUniversität in Hagen (ZeBO_{Hagen}) verfolgt.

Die Lücke zwischen formulierten Zielen und beruflicher Praxis zeigt auch, dass Vorgaben alleine nicht reichen und dass es einen „Paradigmenwechsel von der Vorgabe zum Projekt“ (Hoffmann 2015: S. 261, 264) geben sollte. „Damit verbunden ist dann ein Wissenschaftsverständnis, das Lösungen für die Praxis (...) mit der Kita-Praxis selbst (sucht)“ (Hoffmann 2015: S. 261). In der Schulentwicklungsforschung wird diese Gangart schon seit einiger Zeit praktiziert. Hier geht es vor allem auch um die Stärkung der Einrichtungen, um Kooperationen und Teamentwicklung. U.E. sollte KiTa-Entwicklungsforschung als kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung im Gesetz vorgesehen und finanziell von Seiten des Landes unterstützt werden. Damit wird eine wissenschaftliche Begleitforschung gesichert, die sowohl die Stärkung der Einrichtungen verfolgt (durch gezielte, mehrjährige Zusammenarbeit mit den KiTas) und als Evaluations- und Zielerreichungswerkzeug dienen kann.

Schwerpunkt III: Kooperation und Übergänge, Elternarbeit

3.1 Aufbau gelingender Kooperationsbeziehungen und nähere Ausgestaltung der Übergänge

Eine Studie zur pädagogischen Berufsarbeit (vgl. Schütz 2009) zeigt, dass eine wichtige Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Bildungsbereichen (z.B. KiTa und Grundschule) häufig nicht gegeben ist: Es existiert wenig Wissen über die Arbeit der anderen pädagogischen Berufsgruppen. Das Wissen des pädagogischen Personals speist sich eher aus alltagsweltlichen Bildern und Annahmen über die „Anderen“ als aus einer gemeinsamen Identität in Form einer gemeinsamen Zielerreichung (Vermittlung von Bildung). Es ist davon auszugehen, dass der Aufbau von gelingenden Kooperationsbeziehungen, welche lohnende Ergebnisse für alle Beteiligten und insbesondere für die Adressat*innen mit sich bringen, den Austausch über Arbeitsbedingungen und pädagogische Kompetenzen der Bildungsarbeiter*innen erfordert. Nur so ließe sich eine stabile Planungsebene für eine bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit schaffen.

§ 13 Kooperation und Übergänge

- Absatz (1) und (2) rekurren insbesondere auf die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. Die Kooperation im Sozialraum mit anderen Einrichtungen und Diensten, die den Aufgabenbereich berühren, bleibt eher vage. Vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Befunde zu Kooperationen und Transitionen sollte u.E. viel expliziter auf Vernetzung und Kooperationen eingegangen werden.

- Darüber hinaus wird der Paragraph zwar mit „Übergängen“ betitelt, es wird allerdings sehr verkürzt nur eine Form des Übergangs benannt. Was ist mit dem Übergang in eine Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege (Eingewöhnung) und dem Übergang innerhalb einer Kindertageseinrichtung vom U3 in den Ü3-Bereich? Hier oder in den ‚Bildungsgrundsätzen‘ sollte es ein einheitliches Konzept geben, das sich auseinandersetzt mit dem Thema ‚Übergänge gestalten‘ (siehe z.B. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan). Der im Sinne der Transitionsforschung eigentliche Übergang in die Grundschule erfolgt in § 30 ‚Zusammenarbeit mit der Grundschule‘. Das ist u.E. ein völliger Bruch und sollte zwingend zusammen mit § 13 platziert werden.

- Unsichtbar bzw. undefiniert bleibt, was für bzw. während der Übergänge erreicht werden soll. Hier braucht es eine Stellungnahme, worauf die Anstrengungen zu richten sind. Aus unserer Sicht sollte dies mindestens einschließen: Sicherheitsgefühl, hohes Selbstvertrauen und positives Selbstkonzept, Zuversicht, Widerstandsfähigkeit stärken, die Fähigkeit Veränderungen zu verarbeiten (siehe Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2016: S. 94-105). Der Fokus sollte hingegen nicht primär oder einseitig darauf gerichtet sein, ob das Kind die Einschulungsvoraussetzungen erfüllt oder nicht.

- Maßnahmen zur Umsetzung von Kooperation zwischen Kindertagespflege, Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollten in den Bildungsgrundsätzen näher ausgeführt werden.

3.2 Elternarbeit

§ 7 Diskriminierungsverbot

Dieser Absatz sollte sich u.E. auch auf die Eltern des Kindes beziehen, wenn man den Geltungsbereich des Gesetzes ernst nimmt (siehe §1).

§9 Zusammenarbeit mit den Eltern

- Abs. 1: Im Hinblick auf Elterngespräche sollte festgestellt werden, dass diese Gespräche auch nachbereitet werden müssen. Zudem sollten sie ausführlich nicht nur über geplante Maßnahmen informieren (wie im Gesetz vorgesehen), sondern auch über konkret getroffene Maßnahmen und wie diese sich ausgewirkt haben. Auch über die Dokumentation sowie die Gestaltung von Übergängen sollte explizit informiert werden.

- Abs. 2 – Zusatz: Elternkompetenzen stärken – Elternabende/thematische Elternabende

§ 10 Elternmitwirkung in der Kindertageseinrichtung

- Abs. 2: Hier heißt es im letzten Satz des Absatzes: „Die Elternversammlung soll auch für Angebote zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungskompetenz der Eltern genutzt werden“. Was ist mit Angeboten genau gemeint? Eine Klärung des Begriffsverständnisses würde Sorge dafür tragen, dass der Auftrag und die Leistungen des pädagogischen Personals deutlicher herausgestellt werden.

§ 17 Pädagogische Konzeption

- Die Pädagogische Konzeption muss der Öffentlichkeit zugänglich sein. Mit Verweis auf die LOEB-Studie kann gezeigt werden, dass nicht alle Kindertageseinrichtungen ihre pädagogische Konzeption offenlegen (Nittel/Tippelt 2019). Für die Entscheidung der Eltern für oder gegen eine Kindertageseinrichtung ist die Offenlegung der pädagogischen Konzeption zwingend notwendig. Und die Autoren der LOEB-Studie betonen, dass über die Offenlegung der pädagogischen Konzeption (oder einer Kurzfassung) auch eine für das Team, den Kindergarten als Organisation und den Träger „sinnvolle Selbstbeschreibung“ (Nittel/Tippelt 2019: S. 162) erreicht wird. Die für eine kontinuierliche Überprüfung und Weiterarbeit notwendige Zeit ist bei der Personalberechnung zu berücksichtigen. Zudem ist die Umsetzung der pädagogischen Konzeption ebenfalls transparent darzustellen.

§ 18 Beobachtung und Dokumentation

- Abs. 1 Unverständlich ist hier die Einschränkung, dass die Zustimmung der Eltern notwendig ist für den Prozess der Beobachtung und Dokumentation. Die Zustimmung sollte Voraussetzung für die Aufnahme in den Kindergarten sein. Der letzte Satz von Absatz 1 ist entsprechend zu streichen.

Schwerpunkt IV: Aufwertung von Erziehungs- und Bildungsberufen

Bereits in der Begründung zum Gesetzentwurf, u.a. zu § 2, Absatz 3, wird beispielhaft argumentiert: „Mit der neuen Begrifflichkeit soll die gesellschaftliche Anerkennung dieser anspruchsvollen Tätigkeit gestärkt und der deutlich gewachsenen Qualität dieses Betreuungssettings Nachdruck verliehen werden“ (S. 79). Wir unterstützen diese Ziele eindringlich. Die bis hierin vorgenommenen Fokussierungen auf die Begriffe und Begriffssprache, das pädagogische Personal und das (pädagogische) Handeln im Berufsfeld sowie die Kooperationen und Übergänge inklusive der Elternarbeit sowie die vorgeschlagenen Überarbeitungen stellen u.E. wichtige Voraussetzungen zur Zielerreichung dar.

Sehr zu unterstützen ist auch die Aussage im KiBiz-Entwurf, dass die KiTas Bildungseinrichtungen sind. Der Erziehungsauftrag sollte jedoch u.E. nicht ins Hintertreffen geraten. Diese Perspektive greift die hohe wirtschaftliche, soziale und zivilgesellschaftliche Bedeutung auf, die frühkindlicher Erziehung und Bildung zukommt. Aus der Tatsache, dass die KiTa eine eigenständige Erziehungs- und Bildungseinrichtung ist, ergibt sich, dass die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte gesellschaftlich hoch relevante Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten müssen. Darauf müssen sie vorbereitet, d.h. ausgebildet und in ihrem Berufsleben fort- und weitergebildet werden. Und entsprechend der hohen Bedeutung, die die pädagogischen Fachkräfte für die Erziehungs- und Bildungsarbeit haben, muss auch die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit sich in der Bezahlung, besoldungsrechtlichen Eingruppierung und der gesellschaftspolitischen Wertschätzung ausdrücken.

Zusammengefasst sind u.E. folgende Maßnahmen zentral, um das Ziel der Stärkung und Aufwertung von Erziehungs- und Bildungsberufen zu erreichen:

- Begriffssprachlich ist darauf zu achten, dass das Aufgabenfeld nicht einseitig auf eine Betreuungsleistung reduziert wird.
- Darüber hinaus fällt im Gesetzentwurf auf, dass der Erziehungsauftrag im Verhältnis zum Bildungsauftrag randständiger thematisiert wird. U.E. sollten Erziehung und Bildung als gleichwertige Aufträge an die pädagogischen Fachkräfte frühkindlicher Bildung formuliert werden.
- Die Aufgabenprofile und Schlüsselkompetenzen von Fachberater*innen und Leiter*innen müssen im Gesetzentwurf präzise und auf der Basis jüngster Forschungsergebnisse benannt werden.
- Die Qualifikationsanforderungen, die sich daraus ableiten, sind verbindlich im Gesetz festzuschreiben.

- Ebenso ist der zeitliche Umfang von Fachberatung zu benennen und die für Leitung in KiTas zur Verfügung gestellte Zeit ist inhaltlich konkret an den Aufgaben zu orientieren. Wir unterstützen die Übernahme der diesbezüglich von Strehmel (2015) gemachten Vorschläge.
- Entsprechend der Qualifikationsanforderungen von Leitung und Fachberatung sind folgende Ergänzungen erforderlich:
 - o Die im Gesetz genannte Fortbildung zur Leitung sollte als gezielte Ausbildung zur Leitungskraft beschrieben werden. U.E. sollte der Gesetzgeber den Empfehlungen von Strehmel (2015) für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend folgen: die Weiterbildungen für KiTa-Leitungen müssen ein Bachelorniveau erreichen und auf das Aufgabenprofil von KiTa-Leitungen ausgelegt sein.
 - o Für Fachberater*innen sollte es entsprechende Regelungen zur Qualifikation geben. U.E sollten die Weiterbildungen für Fachberatung ein Masterniveau erreichen und ein festgelegtes Rahmencurriculum besitzen, das die dann im Gesetz beschriebenen Aufgabenprofile abdeckt.
- Das berufliche Aufgabenprofil (Professionalität) von pädagogischem Personal ist präziser zu beschreiben und im Gesetz zusammenzufassen.
- Zeitkontingente und Personalstellen müssen sich aus den Aufgabenprofilen und Zielen des Gesetzes ergeben.
- Inklusion und Digitalisierung sind Herausforderungen mit besonderem Erziehungs- und Bildungsauftrag. Dies ist stärker im Gesetz zu berücksichtigen.

Literatur

- BAG-BEK (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.) (2019): Selbstverständnis von Fachberatung. Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern.
- Beher, K. (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderung. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München. S. 79-93
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Bertelsmann Stiftung (o.D.): Ländermonitor – Frühkindliche Bildungssysteme. https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/migrationshintergrund/kinder-nach-migrationshintergrund-in-kitas-und-kindertagespflege/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=063c8888fd247bb0173cf5f8312f0c3e (abgerufen am 14.09.2019).
- Bock-Famulla, Kathrin / Münchow, Anne / Frings, Jana / Kempf, Felicitas / Schütz, Julia (2019): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Bonn.
- Buschle, Christina / Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München
- DJI Impulse (2019): Interview mit Margarita Stolarova. In: DJI Impulse 1/2019 S. 19-24.
- Expertenkommission „Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in Mecklenburg Vorpommern“ (2008): Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg Vorpommern. Schwerin.
- Gardt, Andreas (2001): Beeinflusst die Sprache unser Denken? Ein Überblick über Positionen der Sprachtheorie. In: Andrea Lehr et al. (Hg.): Sprache im Alltag. Beiträge zur neuen Perspektiven der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin / New York: De Gruyter, 19-39.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium (2016): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. (7. Auflage).
- Hoffmann, Hilmar (2014): Zwischen Resignation und Aufbruch – Chancen und Grenzen der Entwicklung der Kita-Praxis im Kontext empirischer Befunde. In: Ders., Kathrin Borg-Tiburcy, Melanie Kubandt, Sarah Meyer und David Nolte (Hg.) Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung: Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Beltz Juventa, 255-264.

Jasmund, Christina, Heister, Werner; Hoedtke, Sarah; Wilk, Matthias (2016): Zukunft.Kita@NRW. Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen unter fachlich-qualitativen und betriebswirtschaftlichen Aspekten kritisch betrachtet. Wissenschaftliches Gutachten – Zusammenfassung. Hochschule Niederrhein.

Klusemann/Rosenkranz/Schütz (2019): HiS_{Kita}. Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte in KiTas.

König, A./Kovacevic, J./Kratz, J./Stadler, K. (2018): Perspektiven auf die „Praxis der Reflexion“ in der Erzieher*innenausbildung. In: Der Pädagogische Blick, 2/2018, S. 138-149

Kuger, Susanne; Peter, Frauke (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren. Was die Kita leisten kann. In: DJI Impulse 1/2019, S. 14- 18.

Lindmeier, Christian; Lindmeier, Bettina (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses - In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 43-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115705, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-11570>

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Herder.

Nifbe (2016): <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=517:kita-leitung-ueber-aufgaben-kernkompetenzen-und-doppel-rollen&catid=285:kita-leitung>

Nittel, D./Tippelt, R. (2019): Pädagogische Organisationen im System des Lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee. Bielefeld: wbv Publikation

Peter, Frauke und Katharina Spieß (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! DIW Wochenbericht, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin, Vol. 82, Iss. 1/2, S. 12.21-

Rauschenbach, Thomas; Meiner-Teubner, Christiane (2019): Kita-Ausbau in Deutschland. Erstaunliche Erfolge, beträchtliche Herausforderungen. In: DJI Impulse 1/2019, S. 4-9.

Schreyer, I., Brandl, M., Nicko, O. & Krause, M. (2015): Arbeitsplatz Kita: Zwischen Engagement und Verausgabung – Ausgewählte Ergebnisse der bundesweiten Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (AQUA). In: A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.) Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. S. 197-214, Weinheim: Beltz Juventa

Schütz, J. (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: wbv

Schütz, Julia (2018): Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz

Strehmel, P. (2015): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G.: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (S. 253-316). Freiburg: Herder.



Viernickel/Fuchs-Rechlin (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J. & Haug-Schnabel, G.: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (S. 131-252). Freiburg: Herder.

Wigger, Lothar (2012): Erziehung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 338-340