



Jens Müller
Heike Fink
Renate Elli Horak
Sabine Kaiser
Elke Reichmann (Hrsg.)

Professionalität in der Kindheitspädagogik

Aktuelle Diskurse und
professionelle Entwicklungsperspektiven

Professionalität in der Kindheitspädagogik

Jens Müller
Heike Fink
Renate Elli Horak
Sabine Kaiser
Elke Reichmann (Hrsg.)

Professionalität in der Kindheitspädagogik

Aktuelle Diskurse und professionelle
Entwicklungsperspektiven

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2287-7 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1341-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: © Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Jens Müller, Heike Fink, Renate Elli Horak, Sabine Kaiser, Elke Reichmann
Einleitung..... 7

Kindheit, Lebenswelten und die Professionalität der Fachkräfte

Ursula Rabe-Kleberg
Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex? 19

Andrea Dietzsch
Die Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter angesichts religiöser Vielfalt: Neueste empirische Erkenntnisse und Perspektiven..... 39

Tilman Wahne
„Zeit, dass sich was dreht“ - Die frühkindliche Bildung zeitdiagnostisch betrachtet 49

Herbert Renz-Polster
„Eigensinniges“ Lernen als Entwicklungsrecht des Kindes..... 61

Partizipation, Inklusion und Kooperation

Jo Jerg

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit einer inklusionsorientierten Kita
- Erfahrungen und Erkenntnisse aus aktuellen Forschungsprojekten..... 69

Elke Reichmann

„Wir sind nicht alle aus einem Guss“ – Pädagogische Überzeugungen
von Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen im interkulturellen
Kontext einer deutschen Auslandsschule 83

Sylvia Kägi

Familienzentren unter dem Prinzip der Lebensweltorientierung
gestalten – eine alltagsorientierte partizipative Herausforderung! 97

Kathrin Aghamiri

Wenn junge Demokrat*innen in die Schule kommen – Partizipation in
Kita und Grundschule 111

Rechtliche, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Tamara Bloch

„Ganz im Vertrauen“ – Verschwiegenheitspflichten in der
Kindheitspädagogik 126

Annette Rabe

Die Reform des Sozialgesetzbuchs VIII im Spannungsfeld
unterschiedlicher Interessen 141

Jens Müller

Der Wert Frühkindlicher Bildung und Erziehung in Zeiten von
Aktivierung und Ökonomisierung und die Frage(n) nach Gerechtigkeit 153

Autor*innenverzeichnis 170

Einleitung

Jens Müller, Heike Fink, Renate Elli Horak, Sabine Kaiser, Elke Reichmann

Die Tätigkeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist komplex und herausfordernd – dies vor allem, wenn sie sich von der routinier-ten Bewältigung alltäglicher beruflicher Herausforderungen entfernt (vgl. Cloos 2007). Will man nun pädagogisches Handeln professionalisieren – d.h. einerseits als Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Fachkräfte, andererseits als Professionalisierungsanforderungen an die pädagogischen Fachkräfte – dann kommt u.a. spezifisches, wissenschaftliches Wissen zur Fundierung der pädagogischen Handlungsfähigkeit ins Spiel (vgl. Thole 2008).

Die Forderung nach einer Verwissenschaftlichung der Kindheitspädagogik besteht schon seit längerer Zeit. So plädierte der Deutsche Bildungsrat 1970 für eine Verwirklichung von Wissenschaftsorientierung mit hoher Bedeutung von Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften in allen Bildungsstufen und dafür, akademisch gebildete Fachkräfte in den Leitungspositionen und als Gruppenleitungen der Kindertageseinrichtungen einzusetzen (Dt. Bildungsrat 1970: 116;121) und für Erzieher*innen adäquate Aufbaustudien zu entwickeln und anzubieten. Damals wurden die Sozialpädagogik oder die Lehrer*innenbildung als naheliegende Disziplinen gesehen (vgl. Dt. Bildungsrat 1970:121, Protz 2006: 210). Jedoch wurde diese Empfehlung bildungspolitisch nicht stringent verfolgt. Zu sehr herrschte ein antiquiertes Verständnis vor, dass Menschen bzw. vorwiegend Frauen für pädagogische Arbeit, die so nah an alltagspraktischen Tätigkeiten wie erziehen, bilden, pflegen, hauswirtschaften, usw. ist, nicht wissenschaftlich ausgebildet werden müssen (vgl. Rabe-Kleberg 1987; Thole/Cloos 2006).

In Deutschland hat dann das unerwartet mäßige Abschneiden deutscher Schüler*innen bei der PISA-2000-Studie den Akademisierungsdiskurs beschleunigt: z.B. erreichten nahezu 10% der Fünfzehnjährigen beim Lesen nicht die Kompetenzstufe I (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 117). Das damalige Echo in der Presse nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse war deutlich: DER SPIEGEL fragte in der Ausgabe vom 13.12.2001: „Sind deutsche Schüler doof?“, die Ergebnisse wurden als „desaströs“, (Willi Lemke, damals Bildungssenator in Bremen) oder als „Skandal“ (Dieter Hundt, damals Arbeitsgeberpräsident) gewertet (vgl. Darnstädt et al. 2001).

In der Diskussion um die Ergebnisse der Studie und den sogenannten PISA-Schock rückte die vorschulische Erziehung und Bildung und damit die Kindheitspädagogik als Profession und die Pädagogik der (frühen) Kindheit

als wissenschaftliche Disziplin zunehmend in den Fokus des öffentlichen Interesses. Kindertageseinrichtungen wurden als erste institutionelle Bildungsstufe kindlicher Bildungsbiografien anerkannt und stellten das System fachlich-inhaltlich wie auch strukturell vor neue Herausforderungen. Die Kindheitspädagogik hat sich seitdem in Deutschland quantitativ und qualitativ dynamisch entwickelt.

Qualitativ gesehen hat dieser Perspektivwechsel durch gestiegene gesellschaftliche Ansprüche und veränderte Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte die Notwendigkeit aufgezeigt, sich z.B. auf wissenschaftlicher Ebene fundierter mit theoretischen Grundlagen kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse, unverzichtbarer Methoden zu Beobachtung, Dokumentation, Interpretation und daraus resultierender Interaktion auseinanderzusetzen, um in den Kindertageseinrichtungen eine fachlich fundierte und reflektierte pädagogische Arbeit zu gewährleisten. Professionalisierung beinhaltet an dieser Stelle eine Forderung nach höher qualifizierten Fachkräften bzw. einer adäquaten Weiterbildung bereits ausgebildeter Fachkräfte – im Gegensatz zu erweiterten Fachkräftekatalogen, die qualitativ gesehen zu einer Aufweichung der „Professionalität“ führen.

Weitere Themen, die eine Relevanz im Bereich der Forschung initiiert haben, sind beispielsweise die der Transitionen, der Inklusion, der Krippenpädagogik, aber auch der Blick auf die Institutionen aus organisationstheoretischer Sicht im Bereich des Sozialmanagements (Personal- und Qualitätsmanagement, Umgang mit heterogenen Teams, Erweiterung des Fachkräftekatalogs, Weiterentwicklung zu Familienzentren, etc.). Mit derlei Forschung zu pädagogischen Fragen ist die Hoffnung verbunden „praktische Herausforderungen deutlicher lokalisieren und bewältigen zu können.“ (Thole/Lochner 2017: 86)

Aus quantitativer Sicht gibt es neben dem auf bundespolitischer Ebene initiierten Ausbau des U3- und Ganztagesbetreuungsbereichs auch den Fokus auf die strukturellen Bedingungen, unter welchen es Kindertageseinrichtungen überhaupt möglich ist, „gute“ pädagogische Arbeit zu leisten. Ungeklärt sind nach wie vor gesetzliche Vorgaben/Verbesserungen zum Fachkraft-Kind-Schlüssel, der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte und z.B. der Notwendigkeit von Leitungsqualifikation und -zeit mit entsprechender struktureller und fachlicher Verortung innerhalb der Institution. Im Sinne einer Professionalisierung ist dieser Aspekt aus verwaltungstechnischer und vor allem fachlicher Sicht unabdingbar, in der Praxis jedoch weder durch entsprechende Rahmenbedingungen und Strukturen, noch durch ein professionelles Selbstverständnis der Pädagog*innen gewährleistet (Viernickel, Nentwig-Gesemann und Weißels 2014).

Gab es lange Zeit nur wenige originäre Lehrstühle für Kindheitspädagogik an Universitäten (vgl. v. Balluseck 2009) und nur wenige Wissenschaftler*innen, die aus Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft, der Entwicklungspsychologie oder der Sozialpädagogik zu Themenbereichen der heutigen

Kindheitspädagogik forschten, so kann mittlerweile die Entwicklung und Etablierung einer disziplinen-eigenen Forschung festgestellt werden (vgl. u.a. Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE, s.u.). Die Forschung fokussiert z.B. ihren Blick verstärkt auf die theoretische Auseinandersetzung, Untersuchung und (Aus-)Wirkung von Interaktion, die Beforschung pädagogischer Qualität – strukturell, organisational und prozessual und rekonstruktiv im Hinblick auf das Zusammenwirken von „Wissen und Handeln“ und berufs-feldbezogener Phänomene. Plädiert wird hier mittlerweile für ein breites Verständnis von Bildungsforschung und damit auch für erziehungswissenschaftliche Forschungsvorhaben zu genuinen Fragen der Kindheitspädagogik, welche „zur Aufklärung der Strukturen, Modalitäten, Rahmenbedingungen, Zugängen und Teilhabemöglichkeiten sowie Praxen und Konstitutionsbedingungen pädagogischen Handelns beitragen“ (Thole/Lochner 2017: 85). Dies auch angesichts des gesellschaftlichen sowie politischen Auftrags von Kindertageseinrichtungen, „der sich aus dem Doppelmotiv von frühpädagogischer Bildung und familienunterstützender Erziehung und Betreuung ergibt“ (ebd.: 89).

Dazu beeinflussten und beeinflussen gesellschaftliche und (sozial-) politische Diskurse, wie z.B. der der Aktivierung die Entwicklung und die Bewertung der Kindheitspädagogik. Dieser Diskurs beschreibt, dass sich der Sozial- bzw. Wohlfahrtsstaat in seiner flankierenden und sichernden Funktion zurückzieht und die Verantwortung über gelingende Biografien den Subjekten selbst überträgt. Dies führt zu einer neuen Sicht auf die Subjekte; diese sollen ihre Ressourcen für das eigene gelingende Leben aber auch für die gesamte Gesellschaft entwickeln und nutzen. Gerade Kinder, die das Humanvermögen der Zukunft und Frauen, die die Hälfte der potenziell arbeitenden Bevölkerung sind, sollen bestmöglich auf die Erwerbstätigkeit vorbereitet bzw. weitreichend am Erwerbsleben beteiligen werden (vgl. Lessenich 2013).

So wurde daher auch in politischen Diskursen bildungs-, gleichstellungs- und arbeitsmarktpolitisch argumentiert, dass Kinder durch frühe Bildung besser gefördert werden, sowie mehr Frauen einer Erwerbstätigkeit nachgehen bzw. schneller nach Elternzeiten wieder am Erwerbsleben teilhaben sollen. Für beides wurden mehr und flexiblere Betreuungsmöglichkeiten nötig und z.B. das TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz) 2005 und das KiföG (Kinderförderungsgesetz) 2008 verabschiedet und somit der so genannte U3-Ausbau und der Rechtsanspruch für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren realisiert (vgl. Klinkhammer 2014).

Durch den Rechtsanspruch für die Betreuung von Mädchen und Jungen unter drei Jahren wurden die Betreuungsplätze massiv ausgebaut. Wurden 2006 noch 286.017 Kinder betreut, waren es 2016 bereits 719.558 (vgl. BMFSFJ 2017:4). Das pädagogische Personal musste parallel aufgestockt werden. 2006 arbeiteten noch 352.771 Personen als leitendes und pädagogisches Personal im Feld, im Jahr 2016 waren es bereits 570.663, was einem Anstieg von 62% entspricht (vgl. Fachkräftebarometer 2017:23).

Unter anderem führten die genannten Entwicklungen (PISA-Schock, U3-Ausbau, Rechtsanspruch und Personalnotstand sowie Aktivierungsdiskurse) dazu, dass die Zahl der kindheitspädagogischen Studiengänge sich enorm erhöhte. Inzwischen gibt es über 100 Bachelor- und Masterstudiengänge, in denen in unterschiedlichen Variationen, Formen und unterschiedlichen Schwerpunkten ein Studium der Kindheitspädagogik absolviert werden kann¹ (vgl. WIFF-Studiengangsdatenbank).

Neben der Expansion bei den Betreuungsplätzen und der akademischen Ausbildung erfolgte die Professionalisierung zudem auch auf anderen Ebenen:

- Im Zuge der Diskussion um den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen entstanden auch für die Kindheitspädagogik Qualifikationsrahmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2011; Robert-Bosch 2010).
- Disziplinpolitisch gründete sich der „Studiengangstag Pädagogik der frühen Kindheit“², als Vertretung der Studiengänge bundesweit.
- Entwicklung der Kindheitspädagogik als forschende Disziplin im Rahmen einer eigenen Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der DGfE inklusive der Etablierung der Empirie- und Theorie-AG 2014
- Das „Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit“ wurde 2007 in Baden-Württemberg als Zusammenschluss aller Standorte, die Studiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik anbieten, sowie der Universität Tübingen, die Lehrer*innen für Fachschulen für Sozialpädagogik ausbildet, gegründet. Ein wesentliches Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, einen Austausch über die Ausbildungsgänge und -strukturen zu führen und einen hochschulübergreifenden Rahmen für diese Studiengänge zu beschreiben.
- Auf Länderebene wurden Bildungspläne als Curricular mit Orientierungscharakter implementiert, die die didaktisch-methodische Arbeit in Kindertageseinrichtungen teilweise maßgeblich beeinflussen, und damit eine „fundamentale Neuerung“ bedeuten (vgl. Röhner 2014: 602)
- Auch wurden gezielt Erkenntnisse durch Theoriebildung, Forschungs- und Entwicklungsprojekte wie z.B. durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), die Forschungsgruppe des Staatsinstituts für Frühpädagogik oder WIFF generiert, Expertisen zu verschiedenen Themen der (curricularen) Entwicklung frühkindlicher Bildung, Inklusion, Leitung oder Praxisanleitung wurden veröffentlicht.

1 <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/#logo> (Zugriff: 16.3.2019)

2 <http://www.fbts.de/arbeitskreise/paedagogik-der-kindheit.html> (Zugriff: 25.3.2019)

- Wissenschaftliche Publikationen zu kindheitspädagogischen Themen wurden ausgeweitet und differenziert. Forschungen erziehungswissenschaftlich, empirischer Bildungsforschung, zur institutionellen Pädagogik der Kindheit und zu pädagogischen Fragen wurden in zahlreichen, meist qualitativ-rekonstruktiv generierten Beiträgen veröffentlicht und ermöglichen in der Zusammenführung die Präsentation ihrer empirischen Bedeutung.
- Des Weiteren wurden wissenschaftliche Handbücher zu kindheitspädagogischen Themen, zum Beispiel das Handbuch Frühe Kindheit (Braches-Chyrek et al. 2014) oder wissenschaftlich fundierte aber eher praxisorientierte Werke wie zum Beispiel das Lexikon Kita-Management (Dittrich/Botzum 2015) herausgegeben.
- Die bislang eher handlungsorientierten Fachzeitschriften, wie z.B. „kindergarten heute“, „klein & groß“, etc. wurden durch die Herausgabe wissenschaftlicher Fachzeitschriften, wie z.B. der Zeitschrift „Frühe Bildung“ erweitert.
- Die Einführung der Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ bzw. „staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ ist ein weiterer wichtiger Schritt der Professionalisierung (vgl. BAG BEK 2017)

Nach nun ca. 10 Jahren der Expansion und der Professionalisierung der Kindheitspädagogik kann für die „Profession im Werden“ (Berlips/ Müller/ Nolte 2013) als eine Art Zwischenfazit gesagt werden:

„Zum einen stabilisiert sich die Profession von innen durch die entstandenen Studiengänge, durch Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie Fachschulen und Weiterbildungsträgern, durch Netzwerke wie z.B: bawueff oder nifbe auf Bundesländerebene und die Gründung von bundesweit agierenden Gremien wie dem Studiengangstag der Pädagogik der Kindheit. [...] Zum anderen versuchen andere Professionen in das Feld der institutionellen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung zu gelangen, um „jurisdictional claims“ (vgl. Abbott 1988: 59ff.) abzustecken und Handlungsfelder für sich zu beanspruchen (vgl. Abbott 1988:59ff.).“ (Berlips/ Müller/ Nolte 2013: 122)

Daher wird es zukünftig darum gehen, die ausgebauten Strukturen der Studiengänge und Forschungs- und Kooperationsverbände aufrecht zu erhalten und die eigene Empirie- und Theoriebildung voran zu treiben, damit die Kindheitspädagogik in den „professional battles“ (Abbott 1988) mit anderen Professionen bestehen und kindheitspädagogische Perspektiven vertreten werden können.

Die Beiträge des vorliegenden Buches zeigen durch die multidisziplinären Perspektiven auf, welche aktuellen Diskurse das Feld bewegen und welche zukünftigen Herausforderungen zu erwarten und zu gestalten sind. Deutlich wird, dass der Stellenwert der Kindheitspädagogik gesellschaftlich so hoch wie nie

ist, aber die disziplinären Rückschlüsse für das Feld noch analysiert und ausbuchstabiert werden müssen. Dafür werden u.a. die Perspektiven der kindlichen Lebenswelten, der Ebene der Organisationen sowie die der politischen Rahmenbedingungen ausgeführt.

Im ersten Teil des Buches „Kindheit, Lebenswelten und die Professionalität der Fachkräfte“ werden grundsätzliche Fragen der kindheitspädagogischen Theorie und Praxis gestellt und diskutiert.

Ursula Rabe-Kleberg wirft in ihrem Artikel „Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex?“ einen kritischen Blick auf die Qualität der alltäglichen Praxis von Pädagog*innen, mit Blick auf die allgemeinen Defizite in den professionellen Entwicklungen des Berufsstandes und der im Feld vorherrschenden strukturellen Rahmenbedingungen. Faktoren, welche das professionelle Handeln, aber auch die professionelle Haltung als unverzichtbare, kritische und reflexive „Instanz“ maßgeblich beeinflussen. Ein ethischer Kodex für Pädagog*innen als normative Übereinkunft über ethische Standards kindheitspädagogischer Praxis, des beruflichen Selbstverständnis und einer professionellen Handlungskompetenz, ist für sie ein wichtiger Schritt im fachlichen Diskurs über und im Prozess der Professionalisierung und folglich in der qualitativen Verbesserung pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

Die religiöse Pluralität in Kindertageseinrichtungen ist für Andrea Dietzsch der Ausgangspunkt ihrer Beschäftigung mit der Entwicklung kindlicher Religiosität. Mit Hilfe ausgewählter aktueller empirischer Studien zeigt die Autorin auf, wie sich Kinder auf unterschiedliche Arten Religion aneignen und inwieweit Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern als nicht naiv, sondern als komplex zu bezeichnen sind.

Tilmann Wahne eröffnet eine zeitdiagnostische Perspektive auf die Kindheitspädagogik. In seinem Beitrag „„Zeit, dass sich was dreht“ – Die frühkindliche Bildung zeitdiagnostisch betrachtet“ arbeitet er gesellschaftliche wie auch institutionelle Zeitpraktiken heraus und stellt deren Einfluss auf die kindliche Wahrnehmung und Gestaltung von Zeit dar. Er verweist auf verschiedene Konsequenzen und Herausforderungen, die es auf professioneller, praktischer und zeitpolitischer Ebene in Angriff zu nehmen gilt, um das bisher nur randständig diskutierte Thema stärker in den Fokus zu rücken.

Herbert Renz-Polster bringt den Blick der evolutionären Verhaltensforschung ein und stellt das eigensinnige Lernen von Kindern als Entwicklungsrecht heraus, welches nicht auf geleitetem Lernen beruhen kann. Er nennt förderliche Grundbedingungen für das kindliche Aufwachsen, dies zwischen Vorgabe und Freiheit, so dass das Menschenkind seine eigene Entwicklungsarbeit tun und seinen Eigen-Sinn entwickeln kann, den es später in immer neuen, selbst geschaffenen Welten gut gebrauchen kann.

Der zweite Teil des Buches thematisiert die Querschnittsdimensionen „Partizipation, Inklusion und Kooperation“

Länder, Kommunen, Träger und Mitarbeitende von Kindertageseinrichtungen stehen aktuell vor der Frage, wie Inklusion und das Recht auf Teilhabe von Kindern in der Weiterentwicklung unterstützt werden können. Jo Jerg beschreibt nach einer Begriffsbestimmung von Inklusion Möglichkeiten und Ergebnisse der strukturellen Unterstützung und Entwicklung von Kindertageseinrichtungen aus verschiedenen Praxisforschungsprojekten, die einen Zugang bieten, Vielfalt in breiter Perspektive zu sehen und Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu gestalten.

Elke Reichmann beleuchtet die im wissenschaftlichen Diskurs bisher wenig berücksichtigte Zusammenarbeit zwischen nationalen und internationalen Fach- und Lehrkräften in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule an deutschen Auslandsschulen. Vor dem Hintergrund der für eine gelingende Kooperation notwendigen Auseinandersetzung mit und Entwicklung von gemeinsamen pädagogischen Grundlagen untersucht sie die Beliefs von Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen und arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

Sylvia Kägi verdeutlicht in ihrem Artikel „Familienzentren unter dem Prinzip der Lebensweltorientierung gestalten – eine alltagsorientierte partizipative Herausforderung!“ zum einen die strukturellen und inhaltlichen Aufgaben und Herausforderungen eines Familienzentrums, welche durch den aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen Wandel eine sozialräumliche Unterstützung von Familien notwendig macht. Zum anderen hebt sie die Bedeutung des hier vertretenen individuellen Subjekts, das mit seinen Interessen, Bedarfen, aber auch Sorgen und Ängsten Familienzentren im Rahmen deren professionellen Möglichkeiten in Anspruch nimmt, hervor. Diese Anforderungen mit all ihren Risiken und Chancen beleuchtet sie unter dem Aspekt der Lebensweltorientierung, die vor allem unter den Maximen des Alltags sowie der Partizipation betrachtet werden müssen.

Kathrin Aghamiri beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Wenn junge Demokrat*innen in die Schule kommen – Partizipation in Kita und Grundschule“ mit unterschiedlichen Partizipationsbedingungen und -verständnissen in den pädagogischen Institutionen Kita und Grundschule, die dazu führen, dass Partizipationserfahrungen der Kinder nach der Einschulung nicht oder in anderer Weise weitergeführt werden. Am Beispiel der Bielefelder Laborschule zeigt sie einen gelungenen Konzepttransfer von der Kita in die Grundschule, der es Kindern erlaubt, an ihre Partizipationserfahrungen anzuknüpfen und im Laufe ihrer Schulzeit auszubauen.

Der dritte Teil thematisiert „Rechtliche, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen“ durch drei Texte.

Im Spannungsfeld zwischen den Verschwiegenheitspflichten gegenüber Kindern und Familien zum einen und den Offenbarungspflichten bei Kindeswohlgefährdung zum anderen herrscht unter Kindheitspädagog*innen oftmals Ratlosigkeit, wer was und in welchem Kontext sagen darf oder gar muss. Der Beitrag von Tamara Bloch greift daher das Thema rechtliche Schweige- und Auskunftspflichten im Arbeitsfeld der Pädagogik der Kindheit aus einer juristischen Perspektive auf und sie nennt und erläutert die wesentlichen gültigen gesetzlichen Schweigepflichtsregelungen für das Arbeitsfeld.

Annette Rabe beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Reform des Sozialgesetzbuchs VIII – Kinder- und Jugendhilfe, die auch in der aktuellen Wahlperiode wieder auf der politischen Agenda steht. Zwar hatte der Bundestag im Juni 2017 das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz mit einigen Änderungen verabschiedet; die erforderliche Zustimmung des Bundesrates blieb jedoch in der Folgezeit aus. Im Beitrag werden die mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz beabsichtigten Änderungen dargestellt und diese sowie weitere Reformvorhaben diskutiert mit dem Ziel, den Leser*innen einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand zu geben.

Jens Müller zeigt in seinem Beitrag „Der Wert frühkindlicher Bildung und Erziehung in Zeiten von Aktivierung und Ökonomisierung und die Frage(n) nach Gerechtigkeit“ auf, unter welchen Werteperspektiven die sozialen (Frauen-) Berufe und speziell die Kindheitspädagogik gesellschaftlich bewertet werden und welche Vor- und Nachteile die jeweiligen Perspektiven auf die Be-Wertung der Kindheitspädagogik hat. Darüber hinaus zeigt er auf, inwiefern Fachkräfte die Kompetenzen entwickeln können über die eigene Professionalität sprachfähig zu werden und somit auf der individuellen Ebene ihre Professionalität darstellen und damit Einfluss auf andere Ebenen nehmen können.

Wir danken den Autor*innen, dafür, dass sie ihre Texte zu diesem Band beigesteuert haben und für die gute, kollegiale und unkomplizierte Zusammenarbeit. Zudem danken wir der Evangelischen Landeskirche in Württemberg für die Unterstützung, durch die großzügige Abnahme von Exemplaren dieser Publikation.

Wir wünschen allen Leser*innen eine interessante und erkenntnisreiche Lektüre und würden uns wünschen, dass durch die Beiträge in diesem Buch Diskussionen auf verschiedenen Ebenen angestoßen werden.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago/ London
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer. Unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/downloads/> [Zugriff: 13.3.2019]

- Balluseck, Hilde v. (2009): Der Kontext der akademischen ErzieherInnenausbildung. Unter: <https://www.erzieherin.de/kontext-der-akademischen-erzieherinnenausbildung.html> (Zugriff: 17.3.2019)
- Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (2017): Kinderbetreuung kompakt. Ausbaustand und Bedarfe 2016. Unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/113848/bf9083e0e9ad752e9b4996381233b7fa/kin-der-tagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2016-ausgabe-2-data.pdf> (Zugriff: 22.3.2019)
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (2017): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Arbeitsfeld Kita. Eine Information für Anstellungsträger. Unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Bro-Kipaed.pdf (Zugriff: 25.4.2019)
- Berlips, Nadine/ Müller, Jens/ Nolte, Kerstin (2013): Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Profession im Werden – Bedarfe, Möglichkeiten und Herausforderungen des Mehrebenenprojektes „Professionalisierung“. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit: Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim. S.121-128
- Braches-Chyrek, Rita/ Röhner, Charlotte/ Sünker, Heinz/ Hopf, Michael (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen.
- Cloos, Peter (2007): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München
- Dittrich, Irene/ Botzum, Edeltraud (Hrsg.) (2015): Lexikon Kita-Management. Köln/ Kronach
- Darnstädt, Thomas/ Koch, Julia/ Mohr, Joachim/ Neumann, Conny/ Wensierski, Peter (2001): Sind deutsche Schüler doof? Unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html>
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet_PDF.pdf (Zugriff: 13.3.2019)
- Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuitäten und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Marburg
- Lessenich, Stephan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.
- Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Diller, Angelika/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Debatte. München. S. 209-230
- Röhner, Charlotte (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita/ Röhner, Charlotte/ Sünker, Heinz/ Hopf, Michael (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen. S. 601-613

- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/ Rossbach, Hans-Günther/ Fölling-Albers, Maria/ Tippelt, Rudolf. Hrsg. Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/ Farmington Hills. S. 271-294
- Thole, Werner/ Lochner, Barbara (2017): Erheben, Erfassen, Erkennen. Zum Stand und zu den Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Fragen der institutionellen Pädagogik der Kindheit. In: Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus. Hrsg. Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung - Bilanzierung und Reflexionen. Freiburg, S. 85-110
- Viernickel, Susanne/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Weßels, Holger (2014): Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik- Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/ Neuß, Norbert: Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg, S. 135-171
- WIFF-Studiengangsdatenbank. Unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/#logo>

Kindheit, Lebenswelten und die Professionalität der Fachkräfte

