

// JUGENDHILFE UND SOZIALARBEIT //



Kindheitspädagogik: Qualifizierung und Praxisfelder

In Zusammenarbeit mit

Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit

Baden-Württemberg



Kindheitspädagogik: Qualifizierung und Praxisfelder

Herausgeber:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Landesverband Baden Württemberg

Silcherstr. 7, 70176 Stuttgart

Telefon 0711 2 10 30-0, Fax 0711 2 10 30-45

www.gew-bw.de

in Zusammenarbeit mit dem Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg. Das Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg vertritt die Interessen und Belange kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg.

Nähere Informationen unter www.hochschulnetzwerk-bek.de.

Redaktion: Prof. Dr. Regine Morys, Prof. Dr. Ulrich Wehner, Regina Lamparter, Heike Herrmann, Alfred Uhing

Gestaltung: 2und3d-design, Thomas Holland-Cunz, Bretten

Titelbilder: Fotolia. Bilder S. 6, S. 11, S. 19, S. 25, S. 35, S. 36: alle Fotolia.

2. aktualisierte Auflage 2020

Herausgeber und Redaktion übernehmen keine rechtliche Verantwortung für die Angaben und Empfehlungen in dieser Publikation.



Februar 2021

Inhalt

1 Warum Kindheitspädagog*innen?

1.1 Kindheitspädagogische Aus- und Weiterbildung an der Hochschule: Hintergründe und Perspektiven	8
1.2 Erforderliche Kompetenzen zum professionellen Handeln	9
1.3 Die akademische Qualifikation zum*zur Kindheitspädagog*in	9
1.4 Rollen und Aufgaben der Kindheitspädagog*innen	10

2 Qualifikation und Weiterbildungsmöglichkeiten von Kindheitspädagog*innen

2.1 Kriterien für die Auswahl des passenden Bachelorstudiengangs	12
2.1.1 Hochschultyp und Trägerschaft	12
2.1.2 Zulassungsbedingungen	12
2.1.3 Zielgruppen	12
2.1.4 Anrechnung von Ausbildung oder Berufserfahrungen	12
2.1.5 Studienbeginn	12
2.1.6 Aufbau und Inhalte des Studiums	12
2.1.7 Studienformat	13
2.1.8 Abschluss und staatliche Anerkennung	13
2.1.9 Studiengebühren und andere Kosten	14
2.2 Studiengänge in Baden-Württemberg	14
2.3 Masterstudiengänge und Weiterbildungsmöglichkeiten	15
2.3.1 Hochschultyp und Trägerschaft	15
2.3.2 Zulassungsbedingungen	15
2.3.3 Anrechnung von Ausbildung	15
2.3.4 Aufbau des Studiums	15
2.3.5 Abschluss	15
2.3.6 Studienformat	15
2.3.7 Masterstudiengänge für Kindheitspädagog*innen	15
2.3.8 Weiterbildung	15
2.4 Links	16

3 Ausgewählte Praxisfelder der Kindheitspädagogik

3.1 Kindertageseinrichtungen	17
3.1.1 Ziele	17
3.1.2 Handlungsfelder	17
3.1.3 Organisationsformen und Trägerschaften	18
3.1.4 Zusammensetzung des Arbeitsteams	18
3.1.5 Statement	18
3.2 Leitung von Kindertageseinrichtungen	18
3.2.1 Aufgabenspektrum, Ziele und Handlungsfelder	19
3.2.2 Organisationsformen und Trägerschaften	20
3.2.3 Statement	20
3.3 Fachberatung für Kindertageseinrichtungen	21
3.3.1 Ziele	21
3.3.2 Handlungsfelder	21
3.3.3 Organisationsformen und Trägerschaften	22
3.3.4 Statement	22
3.4 Beratungsstellen für Kinder und Familien	22
3.4.1 Ziele	22
3.4.2 Handlungsfelder	23
3.4.3 Organisationsformen und Trägerschaften	24
3.4.4 Statement	24
3.5 Sozialpädagogische Familienhilfe	24
3.5.1 Ziele	24
3.5.2 Handlungsfelder	24
3.5.3 Organisationsformen und Trägerschaften	25
3.5.4 Zusammensetzung des Arbeitsteams	25
3.5.5 Statement	25
3.6 Frühförderung/Inklusion	26
3.6.1 Ziele	26
3.6.2 Handlungsfelder	26
3.6.3 Organisationsformen und Trägerschaften	26
3.6.4 Kooperationspartner*innen	27
3.6.5 Statement	27
3.7 Frühe Hilfen	27
3.7.1 Ziele und Arbeitsprinzipien	27
3.7.2 Handlungsfelder	27

3.7.3 Organisationsformen	28
3.7.4 Zusammensetzung von Arbeitsteams und des Netzwerks Frühe Hilfen	28
3.7.5 Statement.	28
3.8 Familienbildung und Familienzentren	29
3.8.1 Ziele und Aufgabenbereiche	29
3.8.2 Organisationsformen	30
3.8.3 Statement.	30
3.9 Hort und Ganztagschule	30
3.9.1 Ziele	30
3.9.2 Handlungsfelder	31
3.9.3 Organisationsformen und Trägerschaften	31
3.9.4 Kooperationspartner*innen.	31
3.9.5 Statement.	31
3.10 Schulsozialarbeit	31
3.10.1 Ziele und Arbeitsprinzipien	31
3.10.2 Handlungsfelder	31
3.10.3 Organisationsformen und Trägerschaften	32
3.10.4 Kooperationspartner*innen.	32
3.10.5 Statement.	32
3.11 Offene Kinder- und Jugendarbeit	33
3.11.1 Ziele und Arbeitsprinzipien	33
3.11.2 Handlungsfelder	33
3.11.3 Organisationsformen und Trägerschaften	34
3.11.4 Kooperationspartner*innen.	34
3.11.5 Statement.	34
3.12 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe	34
3.12.1 Ziele und Arbeitsprinzipien	34
3.12.2 Handlungsfelder	35
3.12.3 Organisationsformen und Trägerschaften	35
3.12.4 Kooperationspartner*innen	35
3.12.5 Statement.	35
3.13 Wissenschaft und Forschung.	36
3.13.1 Ziele	36
3.13.2 Handlungsfelder und Kompetenzen	36
3.13.3 Organisationsformen und Trägerschaften	37
3.13.4 Statement.	37

4 Arbeitsmarktlage und Arbeitsbedingungen

4.1 Berufseinmündung und Berufsverlauf: Wo sind Kindheitspädagog*innen tatsächlich beschäftigt?	38
4.1.1 Die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen	38
4.1.2 Befristung	39
4.1.3 Vergütungsaussichten und Karrieremöglichkeiten	40
4.1.4 Die Arbeitsbedingungen in den anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe	41
4.1.5 Vergütungsaussichten und Karrieremöglichkeiten	41
4.1.5 Fazit	42
4.2 Links	42

5 Von der Bewerbung zum ersten Arbeitsvertrag: Einige Anmerkungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg

5.1 Die richtige Stelle finden	43
5.2 Die Bewerbung	43
5.3 Der erste Arbeitsvertrag	43
5.4 Worauf muss man bei kirchlichen Trägern und tarifgebundenen Arbeitgebern achten?	44
5.5 Worauf muss man zusätzlich bei Arbeitgebern ohne Tarifbindung achten?	45

6 Literaturverzeichnis

7 Autor*innenverzeichnis

**Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,
liebe Kollegin, lieber Kollege,**

mit der Broschüre möchten das Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg und die GEW Baden-Württemberg einen Beitrag leisten, die Studiengänge in der frühen Bildung und den Beruf des*der Kindheitspädagog*in weiter zu etablieren.

Kindheitspädagog*innen werden in ihrem Studium vielfältig für die pädagogische Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende des 12. Lebensjahres qualifiziert.

Die Herausgeber möchten hervorheben, dass akademisch ausgebildete Kindheitspädagog*innen als eine Ergänzung zu seit langem im Feld etablierten Berufsgruppen zu verstehen sind. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit, etwa von Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen, Sozialpädagog*innen und Kindheitspädagog*innen bietet ein vielseitiges Potential, das hervorragend zur Sicherung und Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität in verschiedenen Arbeitsfeldern geeignet ist. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen auch tatsächlich gelingt, ist, dass sich diese Gruppen nicht als Konkurrenten bekämpfen, sondern sich in der gemeinsamen Anstrengung, Kinder in ihren Bildungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen, gegenseitig ihre Potentiale erkennen und professionell zusammenarbeiten. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund honorieren Studiengänge der Kindheitspädagogik die Ausbildung zum*zur Erzieher*in mit sogenannten Anrechnungsverfahren, die für diese Gruppe eine Verkürzung von Studienumfang und/oder Studienzeit vorsieht. Damit sind diese Studiengänge nicht nur ein Weg für eine pädagogische Erstausbildung, sondern auch ein gezieltes Angebot für Erzieher*innen, sich neben wissenschaftlichen Zugängen zum Feld auch eine neue Welt von akademischen Abschlüssen, angefangen von Bachelorabschluss, zum Masterabschluss bis hin zur Promotion und Habilitation zu erschließen.

In der Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungs- und Qualifikationssystem erblicken wir nicht nur im Hinblick auf Biographien von Kindern, sondern ebenso im Hinblick auf Berufsbiographien von Fachkräften einen wichtigen Beitrag zu einer demokratischen Erhöhung von Chancengerechtigkeit.

Die Broschüre dient gleichermaßen als Information und Handreichung für Studierende der Kindheitspädagogik bzw. Studieninteressierte wie für Kindheitspädagog*innen, die bereits ihr Studium absolviert haben und in den Beruf einmünden. Nicht zuletzt wendet sie sich auch an Arbeitgeber und Träger, die Interesse haben, mehr über das Studium, das Berufsbild und die Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik zu erfahren.

Allen Mitwirkenden sei hier ein besonderer Dank ausgesprochen.

Wir wünschen Ihnen viel Freude und interessante Einblicke beim Lesen.

Monika Stein
Landesvorsitzende
Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

Prof. Dr. Regine Morys
Sprecherin des Hochschulnetzwerks
Bildung und Erziehung in der Kindheit
Baden-Württemberg (2017-2019)

Prof. Dr. Ulrich Wehner
Sprecher des Hochschulnetzwerks
Bildung und Erziehung in der Kindheit
Baden-Württemberg (2014-2017)

1 Warum Kindheitspädagog*innen?

1.1 Kindheitspädagogische Aus- und Weiterbildung an der Hochschule: Hintergründe und Perspektiven

Seit 2004 haben sich kindheitspädagogische Aus- und Aufbaustudiengänge in Deutschland etabliert. Im Jahr 2017 wurden in 72 Studiengängen etwa 3500 Studierende für das Arbeitsfeld der Kindheitspädagogik qualifiziert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 140, 141). Damit gewinnen sie neben anderen akademischen Qualifikationen – zu nennen sind beispielsweise Sozialpädagogik oder Heilpädagogik – zunehmend an Bedeutung. So waren im Jahr 2018 6823 Kindheitspädagog*innen in Kindertageseinrichtungen tätig (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 192). Bislang verfügen 17,9 % der Leitungen und 4,3 % der weiteren pädagogischen Fachkräfte über einen einschlägigen Hochschulabschluss, so dass insgesamt 5,6 % der Fachkräfte akademisch qualifiziert sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 207). Es ist zu erwarten, dass dieser Anteil weiter zunimmt. Kindheitspädagog*innen sind auch außerhalb von Kindertageseinrichtungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 195).

Auch wenn die Erzieher*innen-Ausbildung mit jährlich etwa 32.100 Fachschulabsolvent*innen weiterhin im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen dominieren wird (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 147), ist festzustellen, dass akademisch qualifizierte Kindheitspädagog*innen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bzw. für die pädagogische Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit und die Zusammenarbeit mit ihren Familien zunehmende Bedeutung erlangen. Die Verzahnung von Theorie, angewandter Forschung und Praxis wird als zentrales Element dieser Qualifikation verstanden. Bei aller Vielfalt an Hochschultypen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zeichnen sich die Studiengänge, die seit 2013 zu dem bundeseinheitlichen Abschluss „staatlich anerkannte*r Kindheitspädagog*in B.A.“ führen (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2015), dadurch aus, dass die Studierenden in ihnen eine forschende, professionelle Haltung und konzeptionelle Kompetenzen erwerben. Absolvent*innen der Studiengänge sollen in hochkomplexen pädagogischen Situationen reflexiv und wissenschaftlich begründet handeln können.

„Die Absolvent*innen verfügen über die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Recherche, kennen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung und sind in der Lage, Praxisforschung mit unterschiedlichen Methoden und in verschiedenen Kontexten zu betreiben. Sie haben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Evaluationsforschung und beherrschen systematisch angelegte Selbstevaluation“ (JFMK & KMK, 2010; vgl. auch JFMK, 2011).

Die Altersgruppendifferenzierung in den Studiengängen ist in der Mehrzahl auf die pädagogische Arbeit mit null- bis zwölfjährigen Kindern bzw. die Qualifizierung für den Krippen-, Kindergarten- und Hortbereich ausgerichtet. Neben der pädagogischen Arbeit mit Kindern zählen zu den zentralen Handlungsfeldern die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien, die Arbeit in und mit Institutionen (Teamebene) sowie das Handlungsfeld Vernetzung und Kooperation (Robert Bosch Stiftung, 2008). In den sechs- bis siebensemestrigen Studiengängen sind unterschiedliche Praxisphasen mit mindestens 100 Praxistagen integriert, die wissenschaftlich vor- und nachbereitet bzw. in Seminaren begleitet werden.

Bezüglich des Berufsprofils von Kindheitspädagog*innen hat der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit auf der Jahresversammlung 2015 einstimmig folgende Definition verabschiedet:

„Der Beruf des*der Kindheitspädagog*in ist auf die familiäre und öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, die Lebenswelten, Kulturen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien sowie die Zusammenarbeit mit Familien ausgerichtet. Die Tätigkeit hat ihre Schwerpunkte in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie. Dies schließt die wissenschaftlich begründete, kritische Reflexion gesellschaftlicher Konstruktionen und Bedingungen von Kindheit und Familie sowie die Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung und Sicherung eines guten und gelingenden Aufwachsens von Kindern ein.“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2015, 2). Angesichts der steigenden Herausforderungen im Arbeitsfeld sind akademische Fachkräfte „unverzichtbar“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 172).

Warum ein kindheitspädagogisches Studium sinnvoll ist

Das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung befindet sich in Deutschland seit der Jahrtausendwende im Aufbruch: Spätestens nach dem „Pisa Schock“ setzte eine gesellschaftliche Debatte um die frühe Bildung ein. Es wurden Bildungs- und Erziehungspläne auf Länderebene entwickelt und auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse eine breite Diskussion um Qualitätsanforderungen der Kindertageseinrichtungen angestoßen. Im (fach-) politischen Diskurs besteht schon lange Einigkeit darüber, dass insbesondere die Institution Kindertageseinrichtung eine bedeutende Sozialisationsinstanz für Kinder ist, die neben der Familie einen zentralen Lern- und Lebensort für Kinder darstellt (z.B. Honig 2010).

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren gehört für einen Großteil der Kinder inzwischen zur Normalbiographie. Kindertageseinrichtungen werden im Hinblick auf die motorische, soziale, emotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung große Bedeutung beigemessen. Dies gilt umso mehr für Kinder, die in sozial benachteiligten oder problembelasteten Familien aufwachsen. Damit verbunden ist ein hoher Anspruch an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. Sie haben nicht nur die Aufgabe, feinfühlig, entwicklungsförderliche Interaktionen und Beziehungen mit dem einzelnen Kind bzw. der Gruppe zu gestalten. Eine systematische, theoriegestützte Beobachtung und Dokumentation, die individuelle Bildungsplanung und die alltagsintegrierte Unterstützung und Förderung in verschiedenen Entwicklungsbereichen gehören ebenfalls zu den pädagogischen Kernaufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Insbesondere werden Prozesse situations- und umfeldbezogener Konzeptionsentwicklung für die Einrichtungen zunehmend bedeutsam. Sie haben die Aufgabe, eine tragfähige Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien unter Beachtung der kulturellen und sozialen Vielfalt zu gestalten. Die Team-, Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozesse müssen zur Bewältigung der gestiegenen Anforderungen ebenso vorangebracht werden wie die Vernetzung mit anderen Institutionen und im Sozialraum.

1.2 Erforderliche Kompetenzen zum professionellen Handeln

Für das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sind Grund- und weiterführende Kompetenzen beschrieben worden (v.a. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. 2014; Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011; Aktionsrat Bildung, 2012 a und b; WIFF, 2011). Sie zielen darauf ab, hochkomplexe, oft unvorhersehbare und sich immer wieder neu herstellende Situationen im pädagogischen Alltag professionell meistern zu können.

„Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit [...] Ungewissheit, eine Professionalität, die es ermöglicht, eine fall- und situationsensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen“ (Robert Bosch Stiftung, 2008).

Um mit den gestiegenen und komplexen Anforderungen professionell umgehen zu können und damit im Sinne gelingender Fachpraxis handlungsfähig zu sein, ist eine Haltung erforderlich, die durch ein hohes Maß an Reflexivität gekennzeichnet ist („forschender Habitus“, Robert Bosch Stiftung 2008). Indem sich kindheitspädagogische Fachkräfte eigenständig und im Team immer wieder mit dem eigenen Handeln auseinandersetzen und dieses Handeln auf der Grundlage von theoriegeleitetem und erfahrungsbasiertem Fachwissen systematisch evaluieren, können sie Handlungskompetenzen gezielt weiter entwickeln. Fähigkeiten und Fertigkeiten werden damit auf der Grundlage dieser forschenden Haltung sowie ausgeprägter konzeptioneller Kompetenzen, in die pädagogische Praxis eingebracht.

1.3 Die akademische Qualifikation zum* zur Kindheitspädagog*in

Durch die enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis werden die Kindheitspädagog*innen auf die Bewältigung der komplexen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen in neuer Weise vorbereitet. Ziel ist es, eine wissenschaftlich begründete Handlungsfähigkeit in komplexen pädagogischen Situationen anzubahnen, die sich mit der beruflichen Praxis zu einer zunehmenden Handlungssicherheit weiterentwickelt. Mit ihren im Studium erworbenen Kompetenzen sind Absolvent*innen qualifiziert, Alltagssituationen in der beruflichen Praxis auf der Grundlage theoretischen Wissens multiperspektivisch wahrnehmen und verstehen zu können, eine begründete und reflektierte Handlungsplanung zu realisieren, entsprechend zu handeln und dieses Handeln systematisch zu evaluieren. Besonders hervorzuheben sind dabei theoretische, konzeptionelle und methodische Wissensbestände und hohe analytische und (selbst-) reflexive Fähigkeiten. In dem Anspruch des fragenden, offenen Blicks auf die (eigene) Praxis, besteht ein signifikantes Merkmal einer kritisch-akademischen Qualifikation.

Im Einzelnen stehen im Studium der Kindheitspädagogik folgende Aspekte im Fokus:

- der Erwerb vertiefter, forschungsbasierter Wissensbestände
- Auf dieser Grundlage sollen die Absolvent*innen in der Lage sein, systematisch neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden zu recherchieren und aufzubereiten. Sie kennen pädagogische Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und können sie in der Praxis anwenden. Auch können sie individuelle und gruppenbezogene kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse einschätzen, angemessen begleiten und fördern. Sie sind mit Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung vertraut und können diese in der Praxisforschung, etwa im Kontext des Qualitätsmanagements, gezielt zum Einsatz bringen
- grundlegende interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Eltern
- Auf der Basis differenzierten Wissens sowie einem selbstreflexiven Verständnis von Diversität und Vielfalt soll die Zusammenarbeit mit Familien professionell gestaltet werden
- die professionelle Beziehungsgestaltung auf der Ebene des Teams und der jeweiligen Institution
- Die Absolvent*innen kennen die Relevanz von Team- und Kooperationsprozessen für die pädagogische Qualität und können diese befördern; sie verfügen über Grundkenntnisse im Bereich von Qualitäts- und Organisationsentwicklung und können Teamprozesse methodenbasiert in den Blick nehmen
- Kooperationen und Vernetzungen in Sozialraum und Gemeinwesen
- Dabei kennen die Absolvent*innen Methoden und Konzepte, auf deren Grundlage sie die Vernetzung der Institutionen (im Hinblick auf Übergänge Kindertageseinrichtung – Grundschule, Familienzentren, Familienbildung, Prävention, Inklusion) weiter entwickeln können.

Im Studium der Kindheitspädagogik steht die eigene Entwicklungsfähigkeit der Studierenden im Mittelpunkt. Sie erwerben die Fähigkeit, sich mit der eigenen (beruflichen) Biographie in Beziehung zu setzen, eigenes Handeln ebenso wie institutionelle und politische Bedingungen ihrer Arbeitsfelder und des Aufwachsens von Kindern kritisch zu reflektieren, die Interaktion und Kooperation mit anderen auch im Perspektivenwechsel zu betrachten, und sich im Sinne eines Professionsverständnisses kontinuierlich neues Wissen, neue Fertigkeiten und neue Methoden anzueignen. Dabei ist es selbstverständlich, dass die im Studi-

um angebahnten Kompetenzen professionellen Handelns in der Berufspraxis weiter zu entwickeln sind.

1.4 Rollen und Aufgaben der Kindheitspädagog*innen

Kindheitspädagog*innen verfügen über grundlegende Kompetenzen, um u. a. in Kindertageseinrichtungen in Gruppen pädagogisch tätig zu sein; dies drückt sich im normativen Rahmen der staatlichen Anerkennung (JFMK & KMK, 2010) aus und zeigt sich in entsprechenden Analysen (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014). Damit verbunden und darüber hinaus können sie aber in der zunehmenden Ausdifferenzierung von Funktionen innerhalb der Kindertageseinrichtungen ihre Fähigkeiten einsetzen und besondere konzeptionelle, leitende oder fortbildende Aufgaben übernehmen. Hierzu zählen beispielsweise:

- Integration/Inklusion
- Zusammenarbeit mit Familien
- Vernetzung/Kooperation
- Anleitung/fachliche Begleitung von Praktikant*innen (Praxismentor/in)
- Qualitätsentwicklung
- Besondere Aufgaben in den Entwicklungs- und Bildungsbereichen (z.B. für sprachliche Bildung und Sprachförderung)

Kindheitspädagog*innen können in multiprofessionell zusammengesetzten Teams eine besondere Rolle in der Team- und Qualitätsentwicklung übernehmen. Mit dem Ziel einer Professionalisierung von Teams und auf der Grundlage eines gemeinsamen, wertebezogenen Bildungsverständnisses können sie sich kritisch mit Handlungsroutinen auseinander setzen und wichtige Impulse für die Team-, Organisations- und Konzeptionsentwicklung geben. Als spezialisierte Fachkräfte können Kindheitspädagog*innen wesentlich zur pädagogischen Qualität der Einrichtung beitragen.

So können Kindheitspädagog*innen neben den pädagogischen Kernaufgaben, für die alle Teammitglieder gleichermaßen Verantwortung tragen, perspektivisch auch Funktionsstellen innerhalb der Institution übernehmen sowie an Schnittstellen zu und in anderen Institutionen (insbesondere Schulen, Frühe Hilfen, Soziale Dienste, Familienbildung, Therapeut*innen, Tagespflege) tätig werden. Diese Aufgabendifferenzierung ist als notwendiger Schritt in der Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu sehen (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al., 2014) und bildet darüber hinaus ein wichtiges Moment in der institutionenübergreifenden Unterstützung der Lebenssituation

von Kindern und Familien durch Kindheitspädagog*innen. Hierzu zählen Qualitätszirkel, die kollegiale Beratung, die Entwicklung zu Hospitations- und Konsultationskitas sowie Funktionsbeauftragungen und Aufgaben der internen Weiterbildung.

Mit entsprechender Berufserfahrung sind Kindheitspädagog*innen besonders geeignet, in vielen Feldern der (früh-)kindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung Führungs- und Leitungsaufgaben zu übernehmen. Das betrifft neben der Arbeit in Kindertagestätten unter an-

derem die Bereiche der Fachberatung, der Träger und Trägerverbände, der Sozialpädagogischen Familienhilfe, der Familienzentren oder Frühförderung. Mit ihrem spezifisch-akademischen Qualifikationsprofil werden Kindheitspädagogen*innen darüber hinaus auch im Bereich der Wissenschaft und Forschung tätig.

Hinzu kommen – auch im Zuge einer weiterhin anhaltend hohen Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften-/Aufgaben der Praxisanleitung und einer engeren Verknüpfung der Lernorte Hochschule/Fachschule und Praxis.



2 Qualifikation und Weiterbildungsmöglichkeiten von Kindheitspädagog*innen

Wer sich für das Studium der Kindheitspädagogik entscheidet, kann in Deutschland unter rund 100 Bachelorstudiengängen auswählen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte o.J., Studiengangdatenbank, Stand Juni 2019). Anschließend eröffnen sich verschiedene Möglichkeiten eines Masterstudiums der Kindheitspädagogik oder eines Masterstudiengangs in angrenzenden Bereichen. In der Studiengangdatenbank sind derzeit ca. 20 Masterstudiengänge verzeichnet, allerdings bestehen weit mehr Masterstudiengänge, zu denen Kindheitspädagog*innen zugelassen werden können.

Für welchen der über hundert Studiengänge soll man sich entscheiden, nach welchen Kriterien bei der Entscheidung vorgehen? Die Bachelorstudiengänge weisen einerseits inhaltliche Gemeinsamkeiten auf, da sie sich am Qualifikationsrahmen für kindheitspädagogische Studiengänge orientieren. Andererseits lässt dies Spielraum für inhaltliche Akzentsetzungen, so dass es zu empfehlen ist, sich vor der Bewerbung um einen Studienplatz intensiv mit dem Aufbau und den Curricula der Studiengänge, die in die engere Wahl kommen, zu befassen. Darüber hinaus unterscheiden sich die Studiengänge auch hinsichtlich ihrer Struktur und weiterer Aspekte. Diese Punkte werden im nächsten Kapitel erläutert (2.1). Daran anschließend wird die besondere Situation in Baden-Württemberg dargestellt (2.2). Wie kann es danach, z. B. im Rahmen eines Masterstudiums weitergehen? Darüber informiert das Kapitel 2.3. Hinweise auf wichtige Links, durch die man sich weiter informieren kann, sind in Kapitel 2.4. zu finden.

2.1 Kriterien für die Auswahl des passenden Bachelorstudiengangs

2.1.1 Hochschultyp und Trägerschaft

Grundständige Bachelorstudiengänge sind an allen Hochschulformen vertreten. Das schließt die Universität ebenso ein wie Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Pädagogische Hochschulen. Der überwiegende Teil der Hochschulen befindet sich in staatlicher Trägerschaft. Darüber hinaus gibt es Hochschulen, die von der protestantischen oder katholischen Kirche betrieben werden und private Hochschulen, die staatlich anerkannt sind. D. h., dass die an diesen Hochschulen erworbenen Abschlüsse die gleiche Berechtigung verleihen wie die der staatlichen Hochschulen.

2.1.2 Zulassungsbedingungen

Um sich für ein Studium der Kindheitspädagogik bewerben zu können, ist in der Regel die allgemeine bzw. die fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife notwendig. Weitere Zulassungsvoraussetzungen können zudem der Nachweis einer pädagogischen Fachausbildung, die staatliche Anerkennung oder Berufserfahrung im pädagogischen Feld sein. Einige Hochschulen setzen auch ein Vorpraktikum voraus, das vor Studienbeginn absolviert werden muss. Der Umfang des Praktikums kann dabei sehr unterschiedlich sein und von Hochschule zu Hochschule variieren.

2.1.3 Zielgruppen

Zielgruppen für die Bachelorstudiengänge sind (Fach-) Abiturienten*innen, Erzieher*innen und sowie Zweitstudierende und Quereinsteiger*innen.

2.1.4 Anrechnung von Ausbildung oder Berufserfahrungen

Für die Anrechnung von Qualifikationen, die in einer Ausbildung zum* zur Erzieher*in erworben wurden (u. U. auch für die Anrechnung von Berufserfahrung oder Weiterbildungen), gibt es keine einheitliche bundesweite Regelung. Laut dem Landeshochschulgesetz in Baden-Württemberg bspw. dürfen außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten bis zur Hälfte des Hochschulstudiums ersetzen (§35, Abs.3 LHG Baden-Württemberg). Die meisten Hochschulen rechnen in einem Umfang von bis zu 60 ECTS an. Um Qualifikationen anzurechnen, haben die einzelnen Hochschulen spezifische Anrechnungsverfahren entwickelt.

2.1.5 Studienbeginn

Die meisten Studiengänge nehmen nur zum Wintersemester neue Studierende auf. Das bedeutet, dass das Bewerbungsverfahren im vorausgehenden Frühjahr, in der Regel bis zum 15. Juli, erfolgt. Einige wenige Hochschulen starten jedoch zum Sommersemester oder nehmen sowohl im Sommer- wie auch im Wintersemester Studienanfänger*innen auf.

2.1.6 Aufbau und Inhalte des Studiums

Die Bachelorstudiengänge sind von unterschiedlicher Dauer. In der Regel umfasst das Studium eine Regelstudienzeit von sechs oder sieben Semestern. Vereinzelt beträgt die Regelstudienzeit jedoch auch acht Semester. Dies ist vor allem relevant in Bezug auf die Credit Points (CPs), die man mit dem Studium erreichen kann. CPs stehen für den Arbeitsaufwand, der in einem Studium geleistet

werden soll. Ein CP entspricht 30 Stunden. Pro Semester erwirbt man in der Regel 30 CPs. Bei einem sechssemestrigem Studiengang erreicht man auf diese Weise 180 CPs, bei einer längeren Regelstudienzeit entsprechend mehr. Der Umfang der CPs ist auch bei einem anschließenden Masterstudium zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.3.).

Bachelorstudiengänge sind in Modulen organisiert. Ein Modul umfasst mehrere Lehrveranstaltungen, die sich inhaltlich mit einer Thematik beschäftigen. Neben der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Kindheitspädagogik gibt es Praxisphasen, in denen ein Theorie-Praxisbezug hergestellt wird. Es gibt verschiedene Formen von Praktika, die als Tagespraktika, mehrwöchige Blockpraktika oder als Praxissemester stattfinden können.

Die inhaltliche Ausrichtung der kindheitspädagogischen Studiengänge bezieht sich auf die Bildung, Betreuung, Erziehung sowie Entwicklung und Sozialisation von Kindern in der frühen und mittleren Kindheit. Darüber hinaus spielen die Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien eine wichtige Rolle. Thematisiert werden die institutionelle Verortung kindheitspädagogischer Tätigkeitsfelder in Kindertageseinrichtungen oder dem Ganztagsbereich an Grundschulen, und in darüber hinausgehenden Tätigkeitsfeldern, wie Familienbildung, kommunale Vernetzung etc..

Viele Bachelorstudiengänge haben eine generalistische Ausrichtung, d. h., dass sie umfassend Basiswissen und -fähigkeiten vermitteln. Dazu gehören konkret bildungs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen, Kenntnisse aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie aus den Bildungsbereichen, ferner didaktisches Wissen, Beobachtung und Dokumentation, die professionelle Beziehungsgestaltung zu Kindern und Eltern, Sozialraumorientierung sowie ein inklusionsorientierter Umgang mit Vielfalt. Diese Inhalte werden durch Grundlagen in den Bereichen Recht und Management ergänzt. In allen Belangen kommen im Studium erkenntnisgenerierende forschende und konzeptionsentwickelnde Zugänge zum Tragen, die entscheidend zum spezifischen Qualifikationsprofil von Kindheitspädagog*innen beitragen.

Ein Teil der angebotenen Studiengänge legt inhaltliche Schwerpunkte und fokussiert bestimmte Themenbereiche gezielt, die vertiefend behandelt werden, beispielsweise Management, Leitung von Einrichtungen oder Inklusion. Die meisten Studiengänge beinhalten die Arbeit mit Kindern von null bis zwölf Jahren, wenige konzentrieren sich auf die Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren.

Um verschiedenen Personengruppen wie Studieninteressierten oder Trägern kindheitspädagogischer Einrichtungen eine Orientierung zu bieten, entwickelten die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. einen Qualifikationsrahmen für kindheitspädagogische Studiengänge und das Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg das Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg. 2010 wurde in Köln der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit gegründet. Dieser befasst sich mit hochschul-, wissenschafts- und berufspolitischen Fragen und Herausforderungen kindheitspädagogischer Studiengänge und Studienschwerpunkte (vgl. die Links dazu unter 2.4.).

2.1.7 Studienformat

Die Bachelorstudiengänge werden in unterschiedlichen Studienformaten angeboten. Teilweise sind diese grundständig organisiert und richten sich an Berufseinsteiger*innen, teilweise werden Aufbaustudiengänge angeboten, die eine Ausbildung zum*zur Erzieher*in voraussetzen.

Studiengänge können darüber hinaus in Vollzeit oder auch in Teilzeit studiert werden. Gerade für Erzieher*innen mit Berufserfahrung, die weiterhin berufstätig sein möchten, bieten sich berufsbegleitende Studiengänge an.

2.1.8 Abschluss und staatliche Anerkennung

Das Studium wird mit einem Bachelor of Arts (B.A.) abgeschlossen. Die Entwicklung eines akademisierten Berufsbilds erforderte eine eigenständige Berufsbezeichnung der Absolvent*innen. Diese wurde nach Jahren intensiver Diskussion im weitaus größten Teil der Bundesländer auf „Kindheitspädagog*in“ festgelegt.

Mit der Berufsbezeichnung ist in aller Regel die staatliche Anerkennung verbunden, die die zentrale Qualifikation für soziale Berufe in Deutschland darstellt und Arbeitgebern die formale Sicherheit gibt, dass notwendige Qualifikationen erworben wurden, um den Beruf adäquat ausüben zu können.

Die Einführung der staatlichen Anerkennung ist in den Bundesländern im Jahr 2014 unterschiedlich weit fortgeschritten. In dreizehn der sechzehn Bundesländer wurde die staatliche Anerkennung eingeführt. Diese haben neun Länder bereits umgesetzt (u. a. auch Baden-Württemberg) und weitere vier befinden sich in der unmittelbaren Vorbereitung oder Planung (Stieve, Worsley & Dreyer, 2014).

2.1.9 Studiengebühren und andere Kosten

Wie die zuvor dargestellten Charakteristika variieren auch die Kosten der einzelnen Studiengänge. Diese können sich aus Studiengebühren, Verwaltungskosten, Sozialbeiträgen etc. zusammensetzen. Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass sich angesichts der verschiedenen Merkmale eine Recherche in einer Studiengangdatenbank (z. B. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte o. J.) lohnt (vgl. Kapitel 2.4.).

2.2 Studiengänge in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg ist das Bundesland, in dem die meisten kindheitspädagogischen Studiengänge eingerichtet wurden. Da ein großer Teil dieser Studiengänge bereits in den Jahren 2004-2007 eingerichtet wurde, können diese als gut etabliert bezeichnet werden. Dabei finden sich Studiengänge an verschiedenen Hochschultypen (Pädagogische Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften) und in verschiedenen Trägerschaften (staatlich, kirchlich, privat).¹ Ein Studiengang wird in Form einer Kooperation angeboten.² Alle Studiengänge haben Regelungen zur Anerkennung von Leistungen aus der Ausbildung zum* zur Erzieher*in getroffen und bieten hierzu verschiedene Modelle an. Aufgrund der relativ langen Zeit seit Gründung der Studiengänge sind diese bereits zum ersten oder zweiten Mal reakkreditiert. Dies bedeutet, dass sie aufgrund der ersten Erfahrungen verändert und verbessert werden konnten und mit diesen Verbesserungen nun neu genehmigt wurden.

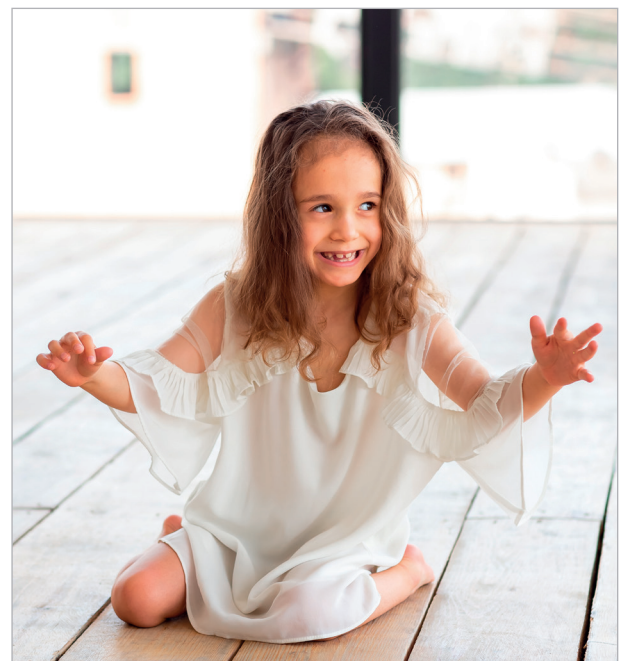
Eine weitere Besonderheit und günstige Bedingung in Baden-Württemberg besteht darin, dass die kindheitspädagogischen Studiengänge bereits im Jahr 2007 das „Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg“ gründeten und in diesem Rahmen derzeit elf Studiengänge miteinander kooperieren, so dass die Studiengangs- und Professionsentwicklung auch studiengangübergreifend vorangebracht werden kann (vgl. den Link in Kap. 2.4). Dies führte zum Beispiel dazu, dass die im Netzwerk zusammengeschlossenen Studiengänge ein Rahmencurriculum erarbeiteten, das einen grundlegenden gemeinsamen Rahmen und gemeinsam geteilte Ziele und Inhalte der Studiengänge beschreibt – innerhalb des gemeinsamen Rahmens sind weitere besondere Akzentuierungen möglich. Dieses Rahmencurriculum kann im Netz abgerufen werden (vgl. den Link in Kapitel 2.4). Im Rahmen des Hochschulnetzwerks werden auch gemeinsa-

me landesweite Tage der Forschung für die Öffentlichkeit gestaltet und das regelmäßige Gespräch mit den Ministerien gepflegt. Dadurch konnte die Empfehlung für die Berufsbezeichnung rasch in die Landesgesetze eingearbeitet werden. Die Zusammenarbeit der Studiengänge fruchtet auch im Bereich der Forschung auf nationaler Ebene und mit der Tagungsreihe „Early Childhood and Research (ECER)“ auch auf internationaler Ebene. Das Hochschulnetzwerk führte im Jahr 2018 eine landesweite Vollerhebung durch, in der alle bisherigen Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg über ihre Berufseinmündung und Berufsverläufe befragt wurden (Weltzien, Limberger, Morys, Wehner 2019).

Die Frage der Berufsbezeichnung ist unter §36 (6) im Landeshochschulgesetz von Baden-Württemberg klar geregelt, so dass mit dem erfolgreichen Abschluss eines Studiums der Frühen Bildung und Erziehung die Berechtigung erworben wird, die Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ oder „Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ zu führen. Diese Berufsbezeichnung berechtigt nach §7 des Kindertagesbetreuungsgesetzes zur Arbeit als Fachkraft, als Gruppenleitung und als Leitung in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg.

In Baden-Württemberg bestehen verschiedene Anschlussmöglichkeiten durch ein Masterstudium im Bereich der Kindheitspädagogik oder in benachbarten Feldern. Zwei Hochschulen bieten ein Masterstudium in Kooperation mit der Schweiz an.

Derzeit werden in Baden-Württemberg an Hochschulen in staatlicher und kirchlicher Trägerschaft keine Studiengebühren erhoben.



1 Benachbarte Studiengänge bieten die Universität Tübingen (Staats-examensstudiengang Sozialpädagogik/Pädagogik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen) und die Duale Hochschule Stuttgart (Soziale Arbeit mit der Studienvertiefung „Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik“)

2 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und Evangelische Hochschule Ludwigsburg

2.3 Masterstudiengänge und Weiterbildungsmöglichkeiten

Ein wesentliches Instrument des Bologna-Prozesses ist die Einführung einer zweistufigen Studienstruktur. Die nationalen Qualifikationsrahmen beschreiben neben den formalen Aspekten eines Ausbildungslevels (Bachelor- und Masterebene) das fachunspezifische und hochschultypenabhängige Qualifikationsprofil sowie die Kompetenzen und Fertigkeiten der Absolvent*innen von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. die Links in Kapitel 2.4.)

2.3.1 Hochschultyp und Trägerschaft

Die Masterstudiengänge sind ebenso wie die Bachelorstudiengänge in allen Hochschulformen vertreten (s. o.)

2.3.2 Zulassungsbedingungen

Zum Masterstudium der Kindheitspädagogik oder zum Masterstudium in einem angrenzenden Fachbereich hat in der Regel Zugang, wer einen einschlägigen ersten berufsqualifizierenden Abschluss nachweist – diese Abschlüsse umfassen Bachelor-Hochschulgrade, aber auch ein Staatsexamen (Lehramt) oder ein Diplom (FH). Die Zulassung zum Studium regeln die Hochschulen meist über ein Auswahlverfahren nach spezifischen Kriterien, die sich beispielsweise auch auf berufliche Erfahrungen beziehen können.

2.3.3 Anrechnung von Ausbildung

Studienzeiten und gleichwertige Studienleistungen, die in vergleichbaren anderen Studiengängen an Hochschulen erbracht wurden, können auf Antrag anerkannt werden. Hinweise hierzu finden sich jeweils in den Studiengangsspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen.

2.3.4 Aufbau des Studiums

Die Masterstudiengänge sind von unterschiedlicher Dauer. Als gestufte, konsekutive Studiengänge, die fachlich auf den Studieninhalten des Bachelorstudiums aufbauen, haben sie einen Umfang von zwei, drei oder vier Semestern bzw. 60, 90 oder 120 European Credit Transfer System (ECTS)-Punkten beziehungsweise CPs (s. o.). Ein Masterstudium erfordert unter Einbeziehung des vorangegangenen Studiums insgesamt 300 ECTS-Punkte. Wird beispielsweise ein Masterprogramm mit 90 ECTS-Punkten angestrebt, so wird ein Bachelorstudium mit 210 ECTS-Punkten vorausgesetzt. Das muss jedoch nicht heißen, dass Bewerber*innen abgelehnt werden müssen: In den Zulassungsbedingungen zu einem Masterstudiengang sind fachlich-inhaltliche Anforderungen an Bewerber*innen zu definieren, so dass diese zum Masterstudium zugelassen werden, wenn sie dementsprechende Nachweise

vorlegen können. Der Nachweis kann z. B. über sogenannte „Brückenmodule“ oder außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten erbracht werden.

2.3.5 Abschluss

Kindheitspädagogische Masterstudiengänge oder Masterstudiengänge in einem angrenzenden Fachbereich enden in der Regel mit einem Master-Hochschulgrad. Sie berechtigen für ein Promotionsvorhaben.

2.3.6 Studienformat

Die konsekutiven Masterprogramme werden in der Regel als Vollzeitstudium angeboten, aber auch als Teilzeitstudium oder als berufsbegleitendes Studium. Während sich die berufsbegleitenden Studiengänge ausdrücklich an Personen richten, die am Berufsleben teilnehmen und die berufliche Tätigkeit in der Regel in das berufsbegleitende Studium integriert ist, ermöglichen Studiengangvarianten in Teilzeit ein Studium neben familialen Betreuungsaufgaben oder einer Erwerbstätigkeit.

2.3.7 Masterstudiengänge für Kindheitspädagog*innen

Es finden sich bundesweit circa 20 Masterstudiengänge mit einem ausgewiesenen kindheitspädagogischen Profil. Darüber hinaus finden sich zahlreiche weitere Master-Programme im Wissenschaftsbereich der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften. Dazu zählen beispielsweise die Studienbereiche Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Heilpädagogik, Beratung u. a. m., die sich wiederum in spezielle Studienfelder auffächern.

2.3.8 Weiterbildung

Weiterbildung kann als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase verstanden werden – dies in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familienphase. Vor dem Hintergrund der dynamischen Veränderungen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen und angrenzender Arbeitsfelder und im Zuge eines kollektiven Professionalisierungs(such)prozesses kommt der Weiterbildung von Kindheitspädagog*innen ein bedeutender Stellenwert zu. Weiterbildung kann beispielsweise in Kursen, Seminaren, Vorträgen organisiert sein, aber auch arbeitsplatzbezogen oder arbeitsintegriert (z. B. Hospitationen, Lektüre, Fachmessen) stattfinden. Öffentliche Träger (z.B. Hochschulen) und nicht-öffentliche Träger (z. B. Kirchen, Gewerkschaften, Stiftungen) sowie Verbände, aber auch Betriebe und Unternehmen organisieren und finanzieren Weiterbildung über ihre jeweiligen Bildungsanbieter. Weiterbildung wird vor allem über die Weiterbildungsgesetze der Länder sowie über die länderspezifischen gesetzlichen Regelungen zur Freistellung von bezahlter Arbeit für die Weiterbildung geregelt.

Über die dargestellten konsekutiven Studiengänge hinaus (s. o.) gibt es weiterbildende Masterprogramme, die sich ausdrücklich an akademisch ausgebildete Berufstätige wenden – sie sind meist kostenpflichtig. Fachlich relevante Berufserfahrungen sind hier neben einem abgeschlossenen Hochschulstudium in der Regel für eine Zulassung notwendig.

2.4 Links

Links zur gezielten Studiengangrecherche ³

- Eine bundesweite Studiengangsdatenbank, in der man gezielt suchen kann, befindet sich auf den Seiten der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) unter folgendem Link: www.weiterbildungsinitiative.de/
- Über Studiengänge in Baden-Württemberg kann man sich darüber hinaus auch gezielt über die Seiten des Hochschulnetzwerks „Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg“ informieren: www.hochschulnetzwerk-bek.de/
- Weitere Informationen über Hochschulen in Deutschland und Themen rund ums Studium sowie einen Hochschulnavigator findet man unter www.hochschulkompass.de/

Links zur Information über Qualifikationsrahmen und Rahmencurricula ⁴

- Der Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik der Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.“ ist zu finden unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf
- Einen Link zum Rahmencurriculum des Hochschulnetzwerks „Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg“ findet man unter: www.hochschulnetzwerk-bek.de/
- Das Berufsprofil des Studiengangs Pädagogik der Kindheit findet man unter: www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/2_studieren-FB_Sozialwiss/SG_BA_BABEK/D_Dokumente/Berufsprofil_Kindheitspaedagog_innen_6_2015.pdf

- Der bundesweite Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse befindet sich unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf
- Der Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ist abrufbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Links zu wichtigen Seiten (Auswahl) ⁵

- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V.: www.bag-bek.eu/
- Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e. V.: <http://dbff.eu/>
- Fachbereichstag Soziale Arbeit, Arbeitskreis Pädagogik der Kindheit unter www.fbts-ev.de/was-wir-tun
- Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg: www.hochschulnetzwerk-bek.de/
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): www.weiterbildungsinitiative.de/

³ Alle Links wurden zuletzt überprüft im Februar 2021

⁴ Alle Links wurden zuletzt überprüft im Februar 2021

⁵ Alle Links wurden zuletzt überprüft im Februar 2021

3 Ausgewählte Praxisfelder der Kindheitspädagogik

3.1 Kindertageseinrichtungen

3.1.1 Ziele

Die Programmatik der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen besteht in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren bzw. zum Schuleintritt. Dabei verstehen sich Kindertageseinrichtungen als familienunterstützende und -ergänzende Einrichtungen. Ihre Angebote sollen sich pädagogisch und organisatorisch-strukturell an den Bedürfnissen von Kindern sowie an jenen von Familien orientieren (§ 22, SGB VIII). Dies beinhaltet insbesondere eine altersangemessene Förderung der Persönlichkeit des Kindes sowie lebenslaufentsprechender Kompetenzen in diversen Bildungsbereichen. Weitere Ziele bestehen in der Kultivierung gesellschaftlicher Werte und Normen unter den Leitideen von Diversität und Inklusion. Unter den pädagogischen Vorzeichen von Bildung gehört es auch zum Auftrag von Kindertageseinrichtungen, zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit beizutragen. Eine weitere wichtige Aufgabe von Kindertageseinrichtungen besteht darin, Eltern durch passgenaue Betreuungsangebote angemessene Verbindungen von Berufstätigkeit und Kindererziehung zu ermöglichen.

Im Hinblick auf Bildungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern spielt die Stärkung der Ich-Kompetenz durch das Erleben von Selbstwirksamkeit eine große Rolle. Kinder lernen im KiTa-Alltag schon früh Verantwortung zu übernehmen, wenn sie durch Dialoge aktiv an vielfältigen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen teilhaben können.

Seit der Jahrtausendwende wurden die Betreuungsangebote deutlich ausgeweitet. Kinder besuchen schon im Säuglingsalter Krippen und die klassischen Öffnungszeiten des Kindergartens bis zur Mittagszeit wurden in Kindertageseinrichtungen bis in den späten Nachmittag hinein verlängert.

3.1.2 Handlungsfelder

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen arbeiten im Krippenbereich mit Kindern von null bis drei Jahren und mit Kindern im klassischen Kindergartenalter von drei bis sechs Jahren. Das Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen reicht von der Betreuung und Pflege der Kinder über die Gestaltung und Organisation der Erziehung bis hin zu differenzierten Bildungs- und Förderangeboten.

Für die pädagogische Arbeit ist ein situationsorientiertes, ressourcen- und stärkenorientiertes, ganzheitliches Verständnis von Kindern grundlegend. Ziel ist es, Kinder individuell immer wieder so zu unterstützen, dass sie in

der „Zone der proximalen Entwicklung“ Bildungsprozesse durchlaufen. Um eine solche Unterstützung gewährleisten zu können, benötigen Fachkräfte Kompetenzen im Umgang mit einschlägigen Beobachtungs-, Dokumentations- und Interpretationsverfahren.

Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag, Kinder in allen Entwicklungs- und Bildungsbereichen zu unterstützen und ihnen gezielt Anregungen zu geben. Die Basis von Bildungsprozessen sind das soziale Miteinander und eine dialogbasierte Kommunikation. Dazu bedarf es einer emotionalen, feinfühligsten und stabilen Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Für den Aufbau und die Pflege solcher Beziehungen greifen Fachkräfte u.a. auf Eingewöhnungsmodelle, Bindungs- und Kommunikationstheorien zurück. Eine von Fachkräften vorbereitete Umgebung bietet Kindern im Innen- und Außenraum vielfältige und abwechslungsreiche Gelegenheiten zur aktiven Erforschung ihrer Umwelt.

Programmatisch sind pädagogische Aufgaben von Kindertageseinrichtungen in länderspezifischen Orientierungs- und Bildungsplänen beschrieben. Diese Bildungspläne verstehen sich teils als Empfehlungen, teils als obligatorische Richtlinien für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit. Inhaltlich werden in Bildungs- und Orientierungsplänen in unterschiedlicher Anordnung folgende themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche unterschieden:

- Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte
- Sprache und Literacy
- Werteorientierung und Religion
- Natur, Technik und Mathematik
- Ästhetik, Kunst und Musik
- Bewegung und Gesundheit
- Kultur und Interkulturalität
- Medienerziehung

Vor diesem Hintergrund benötigen Fachkräfte in der Kindheitspädagogik, verglichen mit Lehrkräften an Schulen, eine inhaltlich breitere Qualifikation. Anders als bei Lehrkräften, die in der Regel allein im Klassenzimmer tätig sind, ist in Kindertageseinrichtungen auch häufiger eine intensive Zusammenarbeit im Team gefragt. Fachkräfte benötigen hierfür ausgeprägte kommunikative und soziale Kompetenzen. Um Vorgaben aus den Bildungsplänen in Einrichtungen implementieren zu können, bedarf es u.a. der Kompetenz pädagogische Theorien und Ansätze in eine pädagogische Konzeption überführen zu können.

Eine gute Kindertageseinrichtung pflegt nicht nur eine qualitativ anspruchsvolle Arbeit mit Kindern, sondern auch eine dialogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. In diesem erwachsenenbildnerischen Anteil der Elementarpädagogik sind pädagogische Fachkräfte auch verstärkt beratend tätig.

Zu den Aufgaben von Fachkräften gehört es auch, Kontakte aus der Perspektive von Kindern zu interessanten Einrichtungen im Sozialraum, beispielsweise zu Bibliotheken, Museen, Zoos, aber auch zu Supermärkten, Polizei oder zu Handwerksbetrieben etc., zu pflegen.

In allen Tätigkeitsbereichen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen bedarf es eines Qualitätsmanagements. Das betrifft beispielsweise die Kooperation mit den Eltern wie auch die Gestaltung der Eingewöhnungsphase. Fachkräfte sind in aller Regel in die Konzeption, Einführung, Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität eingebunden. Qualitätsmanagement ist also eine unverzichtbare bereichsübergreifende gemeinschaftliche Querschnittsaufgabe.

3.1.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Es gibt in Deutschland eine bunte Landschaft und verschiedene Formen der Trägerschaft in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Kindertageseinrichtungen können sich unter öffentlicher (kommunaler) oder freier Trägerschaft befinden. Öffentliche Träger sind bspw. Städte und Gemeinden. Bekannte freie Träger sind Kirchen und Religionsgemeinschaften wie Caritas und Diakonie, Deutsches Rotes Kreuz, Arbeiterwohlfahrt, sowie zahlreiche Elterninitiativen und freiwirtschaftliche Träger. Prinzipiell fungieren Träger als Arbeitgeber und sind für rechtliche und wirtschaftliche Belange in der Betriebsführung von Kindertageseinrichtungen verantwortlich. Ferner nehmen Träger mehr oder minder starken Einfluss auf das pädagogische Profil, der von ihnen betriebenen Einrichtungen.

3.1.4 Zusammensetzung des Arbeitsteams

Teams in Kindertageseinrichtungen setzen sich zum größten Teil aus staatlich anerkannten Erzieher*innen zusammen. Hinzu kommen Heilpädagog*innen, Kinderpfleger*innen und seit 2007 auch zunehmend staatlich anerkannte, akademisch ausgebildete Kindheitspädagog*innen.

Vor dem Hintergrund dieser Vielfalt an relevanten Berufsgruppen findet die Arbeit in Kindertageseinrichtungen häufig in multiprofessionellen Teams statt. Um die Zusammensetzung von Teams nicht dem Zufall zu überlassen, existieren in Teilen – etwa im Hinblick auf die Relation von Kinderpfleger*innen und Erzieher*innen – Quotenregelungen. Gleiches steht für Kindheitspädagog*innen noch aus.

Im Kontext der zunehmenden Ausdifferenzierung der Aufgaben in Kindertageseinrichtungen bilden staatlich anerkannte Kindheitspädagog*innen ein wachsendes akademisch ausgebildetes Potenzial für einen qualitativen Ausbau von Kindertageseinrichtungen. Studien (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014) lassen vermuten, dass Kindheitspädagog*innen nur dann längerfristig im Feld verbleiben, wenn sie eine ihrer Ausbildung entsprechende Position und Vergütung erhalten. Weil dies aktuell nur partiell der Fall ist, streben Kindheitspädagog*innen nach einer gewissen Berufseinstiegsphase häufig besser honorierte Tätigkeiten wie Fachberatung oder Leitung an. Kindheitspädagog*innen, die bereits vor ihrem Studium eine Ausbildung zum* zur Erzieher*in durchlaufen haben, erreichen solche Positionen häufig unmittelbar nach ihrem Studium. Insofern ist das Studium der Kindheitspädagogik eine berufsrelevante Weiterqualifikation für Erzieher*innen. In Anbetracht der deutlich gestiegenen Ansprüche an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist eine gesellschaftliche Aufwertung geboten und erforderlich, auch um die Attraktivität dieses Arbeitsfelds für Fachkräfte nachhaltig zu stärken.

3.1.5 Statement

Statement einer Kindheitspädagogin (26 J.), tätig in einer Kindertagesstätte in einer altersgemischten Gruppe:

„In meiner Arbeit ist mir besonders wichtig, dass die Teamarbeit auf Kooperation und transparenter Interaktion beruht, dass ich nah am Kind arbeiten, verschiedene Werkzeuge aus dem Studium anwenden kann und mit meinem praktischen Einsatz als Kindheitspädagogin zur stärkeren gesellschaftlichen Etablierung dieses Berufes beitragen kann.“

Im Studium habe ich ein breitgefächertes, handlungsrelevantes Fachwissen vermittelt bekommen.“



3.2 Leitung von Kindertageseinrichtungen

Tageseinrichtungen für Kinder sind nicht nur Schauplätze einer sozialen Kinderwelt, sondern auch pädagogische Organisationen. Kindheitspädagog*innen haben bei der Leitung einer Kindertageseinrichtung anspruchsvolle, vielschichtig miteinander verwobene Aufgaben. Sie umfassen erstens den Erziehungs- und Bildungsauftrag im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, zweitens die familienstützende und -ergänzende Funktion, z. B. in Form von Familienbildung und -beratung, und drittens die Erbringung einer Dienstleistung mit Blick auf die elterliche Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung in Gestalt von möglichst passgenauen Betreuungsangeboten (vgl. § 22 und § 22a SGB VIII). Aus diesem gesetzlich und bildungspolitisch verankerten Auftrag entsteht für Leitungskräfte einer Kindertageseinrichtung ein breites Aufgabenspektrum. Gefragt ist nicht nur eine pädagogische Entscheidungskultur in didaktischen Sachfragen, sondern auch eine Entscheidungskultur betreffend das Management einer pädagogischen Organisation.

3.2.1 Aufgabenspektrum, Ziele und Handlungsfelder

Personalführung und Personalentwicklung

In einer Kindertageseinrichtung mittlerer Größe sind häufig über zehn Mitarbeiter*innen beschäftigt, bei sehr großen Einrichtungen auch über zwanzig. Das entspricht dem Volumen eines größeren mittelständigen Unternehmens. Eine reflektierte Führung von Mitarbeiter*innen verlangt eine sachangemessene, transparente und praktikable Ordnung von Zuständigkeiten im Team. So werden Verantwortungen und Aufgaben identifiziert und delegiert.

Zu Leitungsaufgaben gehören auch Personalentwicklungsmaßnahmen wie die Auswahl und systematische Einarbeitung neuer Mitarbeiter*innen, das Führen von Mitarbeitergesprächen sowie die Erfassung von Weiterbildungsinteressen und -bedarfen. Um derartige Aufgaben professionell ausüben zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte nicht nur pädagogisches Fachwissen, sondern auch gute Kenntnisse in Betriebs- und Personalführung.

Arbeitsorganisation

In den Einrichtungen müssen Dienstpläne geplant und regelmäßige Teamsitzungen sowie Dienstbesprechungen organisiert und moderiert werden. Zudem gilt es an Gruppenteamsitzungen teilzunehmen sowie Projektteams zu implementieren und zu begleiten. Gerade in sehr großen Teams müssen Zuständigkeitsbereiche, Verantwortlichkeiten sowie transparente, interne Informationswege etabliert und sichergestellt werden. Da Arbeitsorganisation nicht ohne Administration gelingt, benötigen pädagogische Fachkräfte auch in diesem Bereich Kompetenzen.

Finanzen und Betriebswirtschaft

Im Kontext des gesetzlichen und bildungspolitischen Auftrags sowie des zugewiesenen Verantwortungsbereichs müssen Leitungskräfte auch wirtschaftlich nachvollziehbar planen und agieren können. Leitungskräfte müssen auch hier Steuerungsaufgaben übernehmen, Entscheidungen treffen sowie Ein- und Ausgaben verwalten und dokumentieren. Dazu bedarf es solider betriebswirtschaftlicher Kompetenzen.

Teamarbeit und Teamentwicklung

Leitungskräfte sind aufgefordert, die kooperative, zielorientierte, an definierten Aufgaben orientierte pädagogische Arbeit in heterogenen Teams anzuregen, zu begleiten, Verantwortlichkeiten zu delegieren und zu koordinieren. Dazu benötigen Fachkräfte methodisch-verbundene Kompetenzen, etwa im Bereich der Teamarbeit, der kollegialen Fallberatung bis hin zur Supervision. Für Maßnahmen der Teamentwicklung müssen angemessene Ressourcen bereitgestellt und Formate entwickelt und organisiert werden.

Außerdem sind Leitungskräfte bei Problemen oder Krisen in Teams gefordert. Sie müssen in der Lage sein, moderierend und beratend im Team tätig zu werden und/oder angemessen zwischen Träger und Team zu vermitteln. Leitungsfähigkeit beinhaltet deshalb nicht zuletzt Kompetenzen aus den Bereichen Kommunikation, Beratung und Mediation.

Zusammenarbeit mit Familien

In der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Familien sind Leiter*innen häufig die erste Kontaktperson: Sie repräsentieren die Kultur und die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung. Und sie tragen gegenüber den Erziehungsberechtigten dafür Verantwortung, dass die Einrichtung in pädagogischer Hinsicht wissenschaftlich fundierten, sowie gesetzlich und bildungspolitisch verankerten Standards entspricht. Dabei beziehen sich solche Richtlinien nicht nur auf die elementarpädagogische Arbeit mit Kindern, sondern auch explizit auf die erwerbspädagogische Arbeit mit den Erziehungsberechtigten. Fachlich fundierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern berücksichtigen Unterschiede zwischen elterlicher und professioneller Erziehung und streben nach einer wechselseitig unterstützenden und ergänzenden Kooperation auf einer Augenhöhe.

Öffentlichkeitsarbeit und Kooperation

Leitungskräfte vertreten das Einrichtungsprofil und die Arbeit gegenüber dem Träger, dem Klientel und der Öffentlichkeit. Sie verfügen über Informationsstrategien, was die Konzeption und den Alltag der Einrichtung anbelangt. Ferner werben sie um öffentliche und ideelle Unterstützung und öffnen die Einrichtung gezielt für Projekte und für Initiativen aus und mit dem sozialräumlichen Umfeld. Lei-

tungskräfte planen und gestalten zudem Kontakte und Kooperationen mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen. Im Hinblick auf Kooperationen mit diversen Initiativen und Vereinen im Gemeinwesen besteht ein großer Gestaltungsraum, der Kindertageseinrichtungen helfen kann, einzigartige Profile zu entwickeln. Unverzichtbar für jede Kindertageseinrichtung ist die Kooperation mit jenen Grundschulen, in denen die Kinder mehrheitlich ihre Schullaufbahnen beginnen.

Qualitätsentwicklung und -sicherung

Qualitätsmanagement ist ein Querschnittsthema, das alle Fachkräfte in allen Dimensionen professionellen Handelns, Leitungskräfte jedoch in verstärktem Maße und auf besondere Art und Weise betrifft. Leitungskräfte müssen Instrumente der Qualitätsentwicklung wie Formen der Selbstevaluation kennen, handhaben und vermitteln können. Hierzu bedarf es eines forschenden Habitus sowie einer Vertrautheit mit einschlägigen Forschungs- und Erhebungsmethoden.

Qualitätsmanagement beinhaltet nicht nur Maßnahmen zum Erhalt von Bewährtem, sondern auch das Vermögen, Schwachstellen zu identifizieren und durch gezielte kontinuierliche Verbesserungsprozesse weiter zu entwickeln. Gefragt sind Verfahren zur Weiterentwicklung von pädagogischen Organisationen, die Mitarbeiter*innen angemessen am Veränderungsprozess teilhaben lassen. Diese Prozesse können sich auf teaminterne Regelungen beziehen, auf konzeptionelle und strukturelle Prozesse der pädagogischen Arbeit, auf interne oder externe Kommunikationsstrukturen, auf die konzeptionelle Profilbildung oder auf die Anpassung der Öffnungszeiten entsprechend des Bedarfs von Familien. In allen diesen Fällen besteht Leitungskompetenz nicht zuletzt darin, die beruflichen Kompetenzen und Interessen der Mitarbeiter*innen gezielt zur Weiterentwicklung des Einrichtungsprofils zu nutzen.

3.2.2 Organisationsformen und Trägerschaften

Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen werden je nach Träger und Einrichtungsgröße teilweise oder vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt. Hier gilt: Je größer die Einrichtung, desto umfassender ist üblicherweise die Freistellung. Damit Steuerungsprozesse gelingen, benötigen Leitungskräfte nicht nur eine besondere Position in den Einrichtungen, sondern auch eine herausgehobene Stellung gegenüber von Trägern, die es ihnen ermöglicht mit ihrem kontextsensiblen Know-how, auf abstraktere Entscheidungen auf einer höheren Managementebene Einfluss zu nehmen.

Generell ist zu berücksichtigen, dass die Vorbereitung auf eine Leitungsfunktion nur begrenzt in einer beruflichen Erstausbildung Platz findet. Während Kindheitspädagog*innen mit vorangegangener Erzieher*innen-Ausbildung und Berufserfahrung häufig direkt nach dem Studium Lei-

tungspositionen besetzen, ist es sinnvoll und üblich, dass solche Kindheitspädagog*innen, für die das Studium eine pädagogische Erstausbildung darstellt, zunächst einschlägige Berufserfahrung sammeln. Deshalb kommt die unterschiedliche Eignung, eine Leitungsfunktion zu übernehmen, in aller Regel nicht unmittelbar nach dem Studium, sondern erst nach einer gewissen Berufseinmündungsphase zum Tragen. Dem Umstand, dass sich pädagogische Erstausbildungen nur begrenzt für die Vorbereitung auf eine Leitungsfunktion eignen, wird professionstheoretisch auf zweierlei Weise Rechnung getragen. Erzieher*innen mit Leitungsambitionen stehen einschlägige Fortbildungsangebote zur Verfügung. Kindheitspädagog*innen können in Masterstudiengängen mit dem Profil „Leitung“ auf akademischem Niveau einschlägige Kompetenzen erwerben. Während Leitungspositionen im Feld der Elementarpädagogik schon seit langem von akademisch ausgebildeten Sozial- und Diplompädagog*innen besetzt wurden, zeichnet es sich in jüngerer Zeit ab, dass Leitungstätigkeiten nunmehr in stärkerem Ausmaß mit Kindheitspädagog*innen mit Berufserfahrung und/oder Masterstudium ausgeübt werden.

3.2.3 Statement

Statement eines Kindheitspädagogen (27), tätig in der Leitung eines inklusiven Schulkindergartens in privater Trägerschaft:

„In meiner Tätigkeit als Leiter eines inklusiven Schulkindergartens in privater Trägerschaft ist es besonders wichtig, sich auf individuelle Bedürfnisse von den Kindern mit Behinderung, aber auch deren Eltern einzulassen. Bei der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung/Schulkindergarten und Familien bedarf es fachlicher, aber auch persönlicher Unterstützung für die unterschiedlichen Familien und ihre Lebenslagen.

Mein Studium der Kindheitspädagogik gibt mir ein fundiertes Grundwissen. Hierzu zähle ich u. a. Grundlagen der Arbeitsorganisation, die mir beim Erstellen von Dienstplänen oder der alltäglichen Büroarbeit behilflich sind. Im speziellen Aufnahmeverfahren unserer Kinder achte ich auf meine Kommunikation und arbeite mit vielen Ämtern zusammen. Von Bedeutung sind hier u. a. meine Kenntnisse im Kommunal- und Verwaltungsrecht. Aber auch die Weiterentwicklung der Konzeption des inklusiven Kinderhauses ist Teil meiner Aufgaben als Leitung. Hier hat mich das Studium gut auf diese Arbeit vorbereitet. Dennoch habe ich nie ausgelernt und sehe das Arbeiten als ergänzenden Teil des Studiums. Alles in allem kann ich behaupten, dass das Studium der ‚Frühkindlichen Bildung und Erziehung‘ die Studierenden auf ein vielseitiges Arbeitsfeld vorbereitet, auf ein breites Feld, in dem auch nach Abschluss des Studiums weiter gelernt werden darf, kann und muss.“

3.3 Fachberatung für Kindertageseinrichtungen

3.3.1 Ziele

Ein attraktives und vielseitiges Berufsfeld für Kindheitspädagog*innen ist die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Fachberatung hat zum Ziel, Fachkräften, Eltern und Trägern bei neuen Entwicklungen in der Kindertagesbetreuung beratend zur Seite zu stehen. Unter der Leitidee frühkindlicher Bildung gilt es durch Verbesserungen an ganz unterschiedlichen Stellen einen Kinderalltag zu ermöglichen, der vielfältige Lernanregungen bereitstellt und kindliche Bedürfnisse nach Geborgenheit und Beziehung befriedigt.

Um dieses Ziel zu erreichen, arbeiten Fachberater*innen mit Leitungen und Trägern zum Beispiel in Fragen der Qualitätsentwicklung und Konzeption der Einrichtung zusammen. Fachberatung unterstützt bei organisatorischen Fragen, wie etwa der Aufnahme von unter Dreijährigen, Ganztagsbetreuung, Implementierung von Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung, aber auch bei Baumaßnahmen, Personalisierung und Fortbildung der Fachkräfte.

Generell unterstützt Fachberatung Einrichtungen und Träger bei der Bereitstellung optimaler Rahmenbedingungen für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Maßgeblich ist das Recht des Kindes, sich zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu entwickeln (§22, SGB VIII).

3.3.2 Handlungsfelder

Eine Fachberatung führt teamübergreifende Fortbildungen zu ausgewählten Themen durch, wie z. B.:

- Beobachtung und Dokumentation
- Kooperation mit der Grundschule
- Partizipation von Kindern
- Diversity
- Ausbildung von Berufspraktikant*innen
- Integration von Kindern unter drei Jahren/über sechs Jahren/mit Beeinträchtigungen

Weiterhin besucht die Fachberatung die einzelnen Einrichtungen, um sie in der pädagogischen Arbeit zu unterstützen. Sie berät die Leitungen von Kindertageseinrichtungen bei Teamkonflikten, Erweiterung des pädagogischen Angebots, Konzeptionsentwicklung, Kooperation mit den Eltern, Personaleinstellung und Personalentwicklung. Auch Einzelfallberatung bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist möglich.

Ein weiteres wichtiges Arbeitsfeld der Fachberatung ist es, Kindertageseinrichtungen in das Gemeinwesen zu vernetzen. Daher begleiten Fachberater*innen Arbeitsgemeinschaften pädagogischer Fachkräfte, die sich regional übergreifend mit ausgewählten Themen der Kindheitspädagogik befassen. Fachberater*innen treffen sich mit Kolleg*innen auf Bezirks- und Landesebene, um politische und wissenschaftliche Innovationen zu diskutieren und pflegen einen intensiven fachlichen Austausch. Sie wirken regelmäßig bei politischen Gremien mit, um die Interessen von Kindern, Eltern, Erzieher*innen und Trägern gesellschaftlich zu vertreten.

Für die Ausübung ihres Berufes benötigen Fachberater*innen u. a. Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- Pädagogik und Didaktik der Kindertagesbetreuung
- Beratung, Situationsanalyse, Prognose und Kommunikation
- Verhandlungsführung, Öffentlichkeitsarbeit, Rhetorik und politische Meinungsbildung
- Verwaltung und Management

Da Fachberater*innen mit einer Vielzahl von räumlich entfernten Einrichtungen zusammenarbeiten, sind Dienstreisen häufig. Im Unterschied zu den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen arbeiten Fachberater*innen weniger im Team, sondern vielmehr mit Teams. Gefragt sind hier Eigeninitiative, Belastbarkeit, Mut, Beharrlichkeit und mitunter auch eine gewisse Frustrationstoleranz.

Das Studium der Kindheitspädagogik bereitet Fachkräfte dezidiert auf das anspruchsvolle Berufsfeld der Fachberatung vor. Gleichwohl ist (analog wie im Abschnitt zur Leitung) anzumerken, dass sich ein direkter Einstieg in die Fachberatung unmittelbar nach dem Studium schwierig gestaltet, weil in dieser Tätigkeit vorausgegangene einschlägige Berufserfahrungen eine erhebliche Rolle spielen. Üblicherweise sammeln Kindheitspädagog*innen zunächst als Fachkraft in Kindertageseinrichtungen Berufserfahrung, bevor sie später die Position einer Fachberatung besetzen.

Das Studium der Kindheitspädagogik legt in diesem Zusammenhang einen breiten, wissenschaftlich versierten Grundstock im Hinblick auf Theorien und Methoden der Kindheitspädagogik, auf Konzepte und Methoden der Beratung, auf rechtliche Grundlagen oder auf Prinzipien des Sozialmanagements. Kindheitspädagog*innen verfügen über wissenschaftlich vertiefte Kompetenzen im Hinblick auf einschlägige Programme etwa zur Resilienz oder zum sozialen Lernen und können fachdidaktisch versierte Bildungsangebote in unterschiedlichen Bildungsbereichen konzipieren und durchführen. Die Fähigkeit, Inhalte bis in

die Begründungsebene wissenschaftlich zu durchdringen und sich und anderen komplexe Sachverhalte verständlich zu machen, prädestinieren Kindheitspädagog*innen zu beruflichen Tätigkeiten im Fortbildungsbereich.

Die Beschäftigung mit prinzipiellen Fragen im Studium, etwa mit allgemeinen Zusammenhängen zwischen Ökonomie, Politik und Pädagogik, verschafft Kindheitspädagog*innen einen theoretischen Weit- und Überblick, der es im beruflichen Handlungsfeld der Fachberatung ermöglicht, Themen in größeren Zusammenhängen zu verorten und nach innen und außen zu vermessen.

3.3.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Fachberatung arbeitet in der Regel im Auftrag einer politischen Kommune oder eines privaten Trägers wie der kath. oder ev. Kirche oder für einen der Träger der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakonie, Deutsches Rotes Kreuz, Der Paritätische, ZWST), die zahlreiche Kindertageseinrichtungen betreiben. Aus Sicht der Träger steht in der Fachberatung häufig die weitere Qualifizierung und Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen im Vordergrund.

Obgleich Fachberater*innen zwischen 40 und 60 Einrichtungen in der Regel alleine begleiten, organisieren sie sich, um die Qualität ihrer Arbeit zu gewährleisten, häufig in Teams. Um Kindertageseinrichtungen unterstützen zu können, als Teil des Gemeinwesens zu arbeiten, arbeiten Fachberater*innen selbst mit vielfältigen Partner*innen zusammen. In der Regel kooperieren sie eng mit Jugendämtern, Grundschulen, Erziehungsberatung, psychosozialen Fachkräften wie Familienberatungsstellen, Supervisor*innen und Ergotherapeut*innen. Weiterhin arbeiten sie mit Politiker*innen und Wissenschaftler*innen auf kommunaler und Landesebene sowie mit Gewerkschaften und Verbänden zusammen. Zu ihren häufigen Ansprechpartner*innen gehören auch der Jugendhilfeausschuss und der Landeselternausschuss. Nicht wenige Fachberater*innen betätigen sich auch publizistisch in Fachzeitschriften und äußern sich zu Fachfragen in der Tagespresse.

3.3.4 Statement

Statement einer als Fachberaterin tätigen Kindheitspädagogin (31 Jahre):

„In meiner Tätigkeit als Fachberaterin ist es besonders wichtig, die Perspektiven der unterschiedlichen Kooperationspartner*innen im Blick zu haben. An erster Stelle stehen die Interessen von Kindern, die in der Gesellschaft noch immer wenig Lobby haben. Aber auch die Bedürfnisse der Eltern, die Anforderungen von Trägern und Politiker*innen sind wichtig. In meiner Tätigkeit muss ich sehr

flexibel sein und unterschiedliche Erwartungen miteinander verbinden. Oft muss man Fachkräfte erst von neuen Konzepten und Anforderungen überzeugen, bevor sie diese dann eigenständig umsetzen. Dabei ist es wichtig, sorgsam mit sich selbst umzugehen, Grenzen zu setzen und eine klare eigene Haltung zu haben.

Mein Studium als Kindheitspädagogin hat mich darauf besonders gut vorbereitet, weil ich Konzepte über Kommunikation und Beratung kennen lernte. Sehr hilfreich war es auch, sich im Studium mit gesellschaftlichen Zusammenhängen zwischen Politik, Wirtschaft und Pädagogik auseinanderzusetzen. Natürlich benötigt man auch Kenntnisse über besondere Lebenssituationen von Kindern heute und ein vielseitiges Wissen, wie man diese unterstützen kann. Im Studium habe ich nicht zuletzt in Praktika gelernt, wie man Theorie und Praxis verbinden kann. Und noch heute profitiere ich von der im Studium erworbenen Kompetenz, meine eigene professionelle Rolle als Kindheitspädagogin kritisch reflektieren zu können. In der relativ eigenständigen Tätigkeit als Fachberaterin muss man in der Lage sein, sich eigene Urteile über Konzepte und Vorgehensweisen bilden zu können.“

3.4 Beratungsstellen für Kinder und Familien

3.4.1 Ziele

In der psychosozialen Beratungslandschaft gibt es zahlreiche Angebote, die auf die Beratung von Kindern und Familien ausgerichtet sind. Sie bieten in erster Linie Psycholog*innen, in zweiter Linie neben Sozialpädagog*innen auch Kindheitspädagog*innen ein abwechslungsreiches und anspruchsvolles Arbeitsfeld. Während Psycholog*innen eine Expertise eigener Art mitbringen, bestehen bezüglich der Professionalität von Sozialpädagog*innen und Kindheitspädagog*innen gewisse Schnittmengen, die beide Akteure, wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten, für dieses Handlungsfeld qualifizieren. Absolvent*innen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik sind in der Regel sehr versiert im Umgang mit Methoden der Beratung, mit Instrumenten des Konfliktmanagements und mit einschlägigen Gesetzestexten, wie dem Familienrecht. Kindheitspädagog*innen sind in großem Ausmaß mit Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen von Kindern und im Kontext von Erziehungsfragen mit verschiedenen Lebenswelten, Lebenslagen und Herausforderungen von Familien mit Kindern vertraut. Um mit ihren einschlägigen Kompetenzen gut im Feld Fuß zu fassen, benötigen Kindheitspädagog*innen neben einiger Berufserfahrung häufig einschlägige Fortbildungen oder besser noch ein geeignetes Masterstudium.

Beratende Tätigkeiten beziehen sich häufig auf die altersgemäße Entwicklung von Kindern, auf Schwierigkeiten im kindlichen Lernen und in der Schule, auf soziale und emotionale Konflikte, auf elterliche Überforderungen, auf Partnerschaftskonflikte oder auf familiäre Krisensituationen. Beratungsangebote orientieren sich an den Bedürfnissen und Anliegen der Ratsuchenden. Erziehungs- und Familienberatung zielt darauf ab, Eltern und Kinder in vielfältigen Formen des familialen Zusammenlebens zu stabilisieren und dadurch zu einem guten Aufwachsen von Kindern beizutragen.

3.4.2 Handlungsfelder

Erziehungs- und Familienberatungsstellen sind Beratungsstellen in Deutschland, die Leistungen gemäß §27 und §28 SGB VIII anbieten. Sie bieten niedrigschwellige psychologisch-pädagogische Beratungen an, um Eltern, Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen sowie pädagogische Fachkräfte bei ihrer Arbeit in schwierigen Fällen zu unterstützen.

Im Hinblick auf die zunehmende Inanspruchnahme von Familienberatung durch werdende Eltern und Familien mit Säuglingen oder Kleinkindern verfügen Kindheitspädagog*innen über einschlägiges Wissen und ausgeprägte Kompetenzen. Für die gleichfalls häufige Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund kann es hilfreich sein, wenn Fachkräfte selbst einen Migrationshintergrund haben. Mitunter erleichtert dies den ersten Kontakt und bietet einen profunden Hintergrund für kultursensible Beratungsarbeit.

Beratungsstellen beschränken sich in der Regel nicht auf die Unterstützung bei Problemlagen, sondern bieten auch gezielt Präventionsangebote in Form von Vorträgen, Elternkursen und themenspezifischen Elternabenden an.

Fachberatungsstellen sind auf ganz bestimmte Themen und Fragestellungen wie z. B. auf den kindheitspädagogisch einschlägigen Bereich der Kindertageseinrichtungen oder auf den Kinderschutz (betreffend Fälle von Kindesmisshandlung, sexualisierter Gewalt und häuslicher Gewalt) spezialisiert. Adressatenbezogen findet ein Teil thematisch ausgerichteter Beratungsarbeit in Institutionen wie Frauenhäusern, Kinderschutzzentren oder in Einrichtungen des Kinderschutzbundes statt.

Ferner existieren Beratungsangebote für Eltern, die sich im Hinblick auf Kinder auf spezifische Themen konzentrieren, z. B. auf Kinder mit Behinderungen oder mit Entwicklungsverzögerungen, auf solche mit auffälligem Verhalten und nicht zuletzt auf Kinder mit Hochbegabungen. Entsprechend können Arbeitsplätze im Frühförderbereich, im ambulanten therapeutischen Bereich oder auch in Kinderkliniken angesiedelt sein.

Typisch für das berufliche Handlungsfeld der Beratung sind folgende Formate, Inhalte und Tätigkeitsprofile:

- Einzelberatung (greift bei Erstgesprächen, die der Klärung des Beratungsanliegens dienen oder bei begleitender Elternberatung)
- Gruppenangebote (häufig themenbezogen, etwa für Eltern und Kinder in Trennungssituationen oder bei dem Verlust eines Elternteils)
- Anlaufstelle für Eltern mit Kindern, die viel schreien oder Schlafprobleme haben
- Kriseninterventionen (insbesondere bei Gewaltkonflikten)
- (Spiel-)Therapie und Beratung für Kinder
- Präventionsangebote (in Gestalt von Vorträgen, Seminaren und Workshops, Fortbildungsangebote für Eltern und pädagogische Fachkräfte konzentrieren sich auf Themen wie Resilienz oder Sprachentwicklung)
- Supervision für pädagogische Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung oder im Heimbereich

Grundsätzlich werden Tätigkeiten, die eine vertiefte therapeutische Ausbildung benötigen, von Psycholog*innen ausgeübt. Kindheitspädagog*innen, die in diesem Bereich arbeiten, erwerben nicht zuletzt durch folgende Studieninhalte einen geeigneten fachlichen Hintergrund:

- Gesprächsführung/Beratung
- Theorien und Modelle der Supervision
- Familienerziehung, familiäre Lebenswelten und Lebenslagen
- Rechtliche Grundlagen
- Elterntraining und Elternberatung
- Beobachten und Diagnostik in der Frühen Bildung
- Entwicklungspsychologie
- Spiel- und Entwicklungsförderung von Kindern
- Kindliches Lernen und kindliche Bildungsprozesse
- Kindliche Lebenswelten, Lebenslagen und Kulturen von Kindern
- Kindeswohlgefährdung
- Entwicklungsstörungen
- Inklusion
- Pädagogik kultureller Vielfalt und Methoden der Antidiskriminierung
- Resilienz

3.4.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Beratungsstellen werden sowohl von öffentlichen wie von freien Trägern der Jugendhilfe unterhalten. Gesetzlich rekurriert die Arbeit in Erziehungs- und Familienberatungsstellen auf die Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams. Gefragt sind Absolvent*innen aus der Psychologie, Sozialarbeit/Sozialpädagogik sowie weitere einschlägig qualifizierte Fachkräfte wie Kindheitspädagog*innen. Der Studienabschluss Kindheitspädagogik qualifiziert insbesondere dafür, in der Beratung von Familien mit jungen Kindern tätig zu werden. Häufig wird bei einer Tätigkeit in einer Erziehungsberatungsstelle neben dem Studienabschluss eine vertiefte Zusatzqualifikation in einem Beratungsverfahren (z. B. personenzentrierte oder systemische Beratung) erwartet.

3.4.4 Statement

Statement einer Kindheitspädagogin, die in einer Erziehungsberatungsstelle tätig ist:

„Ich hegte schon während des Studiums den Wunsch, später in einer Beratungsstelle zu arbeiten. Gerade die psychologischen Angebote im Studium verstärkten mein Interesse für dieses Arbeitsfeld. Schließlich bemühte ich mich im Studium um ein Praktikum in einer Erziehungsberatungsstelle. Das verschaffte mir einen ersten Einblick in das Arbeitsfeld, der meinen Berufswunsch weiter festigte.

Ein besonderer Reiz in meiner beruflichen Tätigkeit besteht darin, in kleinen Settings direkt, offen und sehr intensiv mit Kindern, aber auch mit Eltern arbeiten zu können. Mir liegt aber auch die thematische festgelegte Arbeit in Gruppen. Derzeit biete ich eine Kindergruppe für Scheidungskinder und eine dazugehörige Elterngruppe an.

Die Mischung aus unterschiedlichen Themen und Arbeitsformen empfinde ich als eine interessante Abwechslung. Sehr anregend und fachlich lehrreich ist auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit in einem Team, bestehend aus Psycholog*innen, Ergotherapeut*innen und Sozialpädagog*innen. So lerne ich immer wieder eine Menge dazu. Die breite Palette an anspruchsvollen Aufgaben setzt die Bereitschaft voraus, sich auch nach dem Studium immer wieder in Fortbildungen gezielt weiter zu qualifizieren. Zurzeit befinde ich mich in der Weiterbildung zur Traumapädagogin.“

3.5 Sozialpädagogische Familienhilfe

3.5.1 Ziele

Die sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) ist aufsuchende Familienarbeit. Sie wird vom zuständigen Jugendamt an einen Anbieter vergeben, meist an einen freien Träger im Bereich der Jugendhilfe, gelegentlich auch an selbstständige Freiberufler*innen. Wichtige Ziele der SPFH sind u. a.:

- Integration von Kindern in Angebote des Gemeinwesens
- Unterstützung von Familien bei der Suche nach Therapieplätzen (z. B. Logo-, Ergo-, Spieltherapie)
- Unterstützung von Kindern und Familien beim Umgang mit kindlichen Verhaltensproblemen
- Psychoedukation (Positive Erziehung, Entwicklungspsychologie, ADHS, Autismus, Posttraumatische Belastungsstörung etc.)
- Unterstützung der innerfamiliären Kommunikation
- Stärkung des Selbstbewusstseins von Kindern und Eltern
- Verbesserung des Ordnungs- und Hygienezustands

Die Ziele einer SPFH werden immer gemeinsam mit dem Jugendamt und der Familie festgelegt und können sehr vielfältig sein. In den allermeisten Fällen geht es um die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz.

3.5.2 Handlungsfelder

Familienhelfer*innen arbeiten „aufsuchend“, d. h. direkt vor Ort im Zuhause der Familie. Vernetzend arbeiten sie mit Schulen, Kindertageseinrichtungen, Vereinen zusammen. Dabei geht es darum, die Bemühungen der verschiedenen Einrichtungen um eine Verbesserung der kindlichen Lebenswelt zu koordinieren. Ferner übt die SPFH, wenn in Familien das Kindeswohl gefährdet zu sein scheint, auch eine Kontrollfunktion aus.

Die Gründe, weshalb Familien Unterstützung von außen benötigen, sind vielfältig und vielschichtig. Zu erwähnen sind beispielsweise belastende biographische Erfahrungen, aktuelle Schicksalsschläge (z. B. der Tod oder die schwere Erkrankung eines Familienmitgliedes), massive kulturelle Spannungen (gerade in Familien mit Migrationshintergrund), oder nicht zuletzt die psychische Krankheit von Eltern. Grundsätzlich ist es wichtig, nicht defizitorientiert zu fragen, was Familien fehlt, sondern ressourcenorientiert zu verstehen, welche Kompetenzen und Eigenschaften Familien mitbringen, die helfen können, anstehende Aufgaben zufriedenstellend zu meistern. Weil Familien Personen nur dann einen Einblick in ihr Familienleben gewähren, wenn sie dieser Person vertrauen, benötigen Fachkräfte eine große Palette an vertrauensbildenden Maßnahmen. Erst wenn es gelingt eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, können themenbezogene Methoden der sozialen Arbeit zum Einsatz kommen.

Nicht immer, aber sehr häufig richtet sich das Hilfsangebot an Familien mit geringem Bildungsstand, sodass Gespräche allein, anders als beispielsweise in Erziehungsberatungsstellen, nicht ausreichend hilfreich sind. Dennoch

bildet auch hier eine gute, achtsame Gesprächsführung eine unverzichtbare Basis. Die Methoden der SPFH sind so vielfältig wie die Problemstellungen in den Familien. Sie reichen vom Erstellen eines Verstärkerplanes bis hin zur tiergestützten Arbeit und Video-Home Training.

3.5.3 Organisationsformen und Trägerschaften

SPFH wird überwiegend von freien Trägern angeboten. Manchmal arbeiten einzelne Familienhelfer*innen auch direkt beim Jugendamt. Auch immer mehr vollstationäre Einrichtungen bieten SPFH an, sei es, um die Rückführung eines Kindes in die Herkunftsfamilie zu begleiten oder sei es, um ein gutes Gelingen der Besuchskontakte zu ermöglichen.

3.5.4 Zusammensetzung des Arbeitsteams

Die Teams der freien Träger bestehen aus unterschiedlichen, teils verwandten Berufsgruppen, wie Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Erzieher*innen, Diplompädagog*innen oder eben Kindheitspädagog*innen. Viele dieser Fachkräfte haben spezifische Weiterbildungen, z. B. in Systemischer Beratung, Video-Home-Training, Prager Eltern-Kind-Programm (PEKiP), Triple P-Elterntraining, als „insofern erfahrene Fachkraft“ u. v. m..

Kindheitspädagog*innen passen mit einem pädagogischen Profil, das Kinder von null bis zwölf Lebensjahren im Blick hat, sehr gut in den Tätigkeitsbereich der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Verglichen mit den angestammten akademischen Studiengängen der Diplom- oder Sozialpädagog*innen, die im Studium häufig alle Lebensalter

in Betracht ziehen, sind Kindheitspädagog*innen enger auf das Aufwachsen von Kindern spezialisiert. So gesehen kann die Kindheitspädagogik in diesem Bereich auch als eine Ausdifferenzierung der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit verstanden werden

3.5.5 Statement

Statement einer Kindheitspädagogin (26), tätig bei der Familien-, Kinder-, und Jugendhilfe:

„Wichtig war mir, dass die Kindheitspädagog*innen als kompetente Fachexpert*innen im Bereich der Erziehung und Bildung in der Praxis anerkannt werden und die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder mitgestalten können. Die Akzeptanz der staatlich anerkannten Kindheitspädagog*innen in der Praxis muss da noch wachsen. In Bewerbungsgesprächen musste ich häufig erklären, was mich als Kindheitspädagogin von einer Erzieherin unterscheidet.

Im Studium der Kindheitspädagogik waren für mich praktische Einsätze, wie Exkursionen, Praxisprojekte, Diskussionen mit den Expert*innen aus der Praxis etc. besonders gewinnbringend. Dadurch gelang es mir schon im Studium Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Sehr hilfreich war auch die Möglichkeit, im Rahmen eines Wahlpflichtfaches zusätzliche Kompetenzen im Bereich der sozialpädagogischen Familienhilfe zu erwerben. Für meine derzeitige Tätigkeit in der Familien-, Kinder- und Jugendhilfe besitzen natürlich einschlägige Studienangebote zur Sozialpädagogischen Familienhilfe und zur Systemischen Beratung eine große Rolle, die in meinem Studium der Kindheitspädagogik enthalten waren.“



3.6 Frühförderung/Inklusion

3.6.1 Ziele

Das Angebot der Frühförderung richtet sich an Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten im Alter von null bis sechs Jahren. Daran schließt auch eine Beratung für Eltern und Bezugspersonen bezüglich ihrer – oftmals erschwerten – Erziehungsaufgaben an. Die Frühförderung erfüllt ihre Aufgaben im Rahmen der Eingliederungshilfe gemäß SGB XII. In diesem Sinne werden Kinder betreut, die in ihrer körperlichen, geistigen und/oder seelischen Entwicklung behindert oder von Behinderung bedroht sind. Somit ist die Frühförderung mit einer Vielfalt unterschiedlicher und komplexer kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten konfrontiert und bietet Entwicklungsdiagnostik, Entwicklungsförderung, pädagogische sowie therapeutische Hilfen und die Beratung von Bezugspersonen an.

3.6.2 Handlungsfelder

Unter dem Dach der Frühförderung werden verschiedene Einrichtungen zusammengefasst. Zu erwähnen sind beispielsweise interdisziplinäre Frühförderstellen mit heilpädagogischen und/oder logopädischen Angeboten und der Fachdienst Integration im Kindergarten. Die gesetzlichen Grundlagen für die Arbeit des Fachdienst Integration im Kindergarten bieten die §§53,54 SGB XII in Verbindung mit den §§55,56 SGB IX oder §35a SGB VIII. Die Arbeit im Falle einer Einzelintegration im Regelkindergarten bzw. der Kindertagesstätte bezieht sich gemäß der systemischen Sichtweise nicht nur auf das Kind, sondern auch auf die Eltern, auf die besuchte Einrichtung und auf die dort arbeitenden Fachkräfte sowie ggf. auf die im Hilfeprozess involvierten Therapeut*innen.

Das Ziel der Einzelintegration ist die größtmögliche Teilhabe des Kindes an den Lernangeboten der lebensortnahen Kindertageseinrichtung. Dazu wird dem Kind individuell angepasste, pädagogische Unterstützung innerhalb der Kindergartengruppe oder Kleingruppe angeboten. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der sozialen Teilhabe in der Kindergruppe, welche durch die Unterstützung der Kommunikation untereinander und einer erweiterten Interaktion erreicht werden kann.

Den Eltern werden, begleitend zur Förderung des Kindes im Kindergarten, Beratung und Unterstützung angeboten, die sich auf die Entwicklung, Förderung und Erziehung des Kindes zu Hause beziehen kann. Die Eltern werden bei der Kooperation und Vernetzung mit den verschiedenen Partner*innen unterstützt, z. B. durch das Initiieren eines gemeinsamen runden Tisches mit allen Beteiligten. Auch die Beratung in Übergangssituationen (z. B. Wechsel Krippe – Kindergarten oder Kindergarten – Schule) gehört zu einem Schwerpunkt in der Begleitung der Eltern.

In Einrichtungen, in welchen Kindern seitens der Frühförderung Hilfen angeboten werden, werden in aller Regel auch die Fachkräfte mit einbezogen. So entsteht ein ressourcenorientierter fachlicher Austausch über die Entwicklung einzelner Kinder und über die möglichen förderlichen Entwicklungsbedingungen im Kontext der Kindertagesstätte. Die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung erfahren in der Kooperation mit der Frühförderung Unterstützung betreffend den Aufbau äußerer Rahmenbedingungen, die einzelne Kinder in ihrer Entwicklung gezielt unterstützen (z. B. strukturelle Bedingungen, Material, Raumgestaltung etc.). Betreffend die direkte Interaktion zwischen Fachkraft und Kind setzt Frühförderung auch Impulse für die Gestaltung passgenauer Angebote. Schließlich bieten Frühförderstellen einschlägige Fortbildungen an. In diesen geht es neben der Vermittlung von spezifischen Kompetenzen auch darum, Fachkräften aus verschiedenen Einrichtungen genügend Raum zu geben, sich fachlich kollegial auszutauschen.

Im Handlungsfeld der Frühförderung eignen sich Kindheitspädagog*innen als Fachkräfte nicht nur für die elementarpädagogische Arbeit mit Kindern, sondern auch für die erwachsenenbildnerische Arbeit mit Fachkräften. Insofern Frühförderung ausgeprägte (sonder-)pädagogische Kompetenzen voraussetzt, können sich Kindheitspädagog*innen zusätzlich zum BA-Studium, nicht zuletzt in geeigneten MA-Studiengängen, weiter qualifizieren. Entsprechend dem Profil eines solchen Masterstudiengangs münden dann mitunter sehr hochqualifizierte Kindheitspädagog*innen in das Feld der Frühförderung ein.

3.6.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Frühförderung hält wohnortnahe und interdisziplinäre Angebote für Kinder mit Behinderung bzw. drohender Behinderung sowie für deren Bezugspersonen vor. Überwiegend werden diese in eigenständigen Frühförderstellen und in sozialpädiatrischen Zentren (SPZ), die meist an ein Krankenhaus angegliedert sind, bereitgestellt. Die bundesweit circa 1.000 Frühförderstellen liegen vorwie-



gend in freier Trägerschaft. Die SPZ (bundesweit ca. 120) ergänzen das über die Frühförderstellen angebotene Hilfesystem. Es handelt sich dabei um eine überregional ausgerichtete Institution, die in erster Linie spezielle Differentialdiagnostik anbietet sowie Hilfeansätze, die durch die wohnortnahen Frühförderstellen nicht (ausreichend) sichergestellt werden können. Damit angebotene Hilfen fachlich gut aufeinander abgestimmt und für Menschen, die sie suchen, leicht sichtbar und erreichbar sind, ist es sinnvoll, unterschiedliche Einrichtungen miteinander zu vernetzen und ggf. auch räumlich zu bündeln. Ein Beispiel: Ein Landkreis richtet eine interdisziplinäre Frühförderstelle ein, die im Sozialraum alle relevanten Angebote und Akteure kennt und miteinander vernetzt. In der Folge arbeiten heilpädagogische Angebote, eine Praxis für Logopädie, der Fachdienst Integration im Kindergarten, Angebote zum Familientraining, der Fachdienst Pflegekinder mit Behinderung und die Stabstelle Schulbegleitung eng zusammen.

3.6.4 Kooperationspartner*innen

Kooperationspartner*innen sind u.a. Kinderärzt*innen, sozialpädiatrische Zentren, therapeutische Dienste, sonderpädagogische Dienste, Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendhilfe.

3.6.5 Statement

Statement einer MA-Kindheitspädagogin (32), tätig als Fachkraft in einer Frühförderstelle:

„In meiner Tätigkeit als Fachkraft der Frühförderung ist es besonders wichtig, die Vielfalt der Kinder und die Unterschiedlichkeit der Einrichtungen, die ich besuche, wertzuschätzen und anzuerkennen, mich auf die gegebenen Bedingungen einzulassen und passgenaue Lösungen für eine positive Entwicklung des Kindes in einem gemeinsamen Prozess mit allen Beteiligten zu suchen. Die zwei Hauptaufgabenfelder meiner Tätigkeit sind die Einzelintegration im Regelkindergarten bzw. in Kindertagesstätten von Kindern mit Behinderung oder einer drohenden Behinderung sowie die Beratung von Fachkräften in Inklusionsgruppen des Landkreises.

Mein Studium der Kindheitspädagogik hat mich in Bezug auf das Wissen zur kindlichen Entwicklung und diagnostische Verfahren gut auf meinen Berufsalltag vorbereitet, auch wenn ich meine Kenntnisse in einigen diagnostischen Themenfeldern noch vertiefen musste. Zudem hat mich das Studium der Kindheitspädagogik, und das sehe ich als eine ganz wichtige Basiskompetenz an, in meiner ressourcenorientierten, systemischen Sichtweise geprägt sowie meine innere Haltung dahingehend gefestigt, Vielfalt von Kindern und Familien als Bereicherung wahrzunehmen.“

3.7 Frühe Hilfen

3.7.1 Ziele und Arbeitsprinzipien

Ausgelöst durch einen öffentlichen Diskurs um Kindeswohlgefährdung und Schutzauftrag (gemäß §8a SGB VIII) hat sich flächendeckend ein Netz von „Frühen Hilfen“ etabliert. Frühe Hilfen sollen (Beirat des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen 2014)

- Schwangeren, sowie Müttern und Vätern mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren in schwierigen Lebenslagen helfen sowie Hilfe und passgenaue Angebote vermitteln oder schaffen
- Zugang zu hoch belasteten Familien anbahnen und dazu beitragen, frühzeitig Risiken, Problemlagen und Gefährdungen zu erkennen und möglichen Überforderungen vorzubeugen
- die Beziehungs- und Erziehungskompetenzen von (werdenden) Eltern stärken und fördern sowie Familien im Alltag unterstützen
- durch Prävention einen Beitrag zu einer gesunden und gewaltfreien Entwicklung von Kindern leisten sowie die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern in Familie und Gesellschaft nachhaltig verbessern
- lokale und regionale Hilfe- und Unterstützungssysteme bilden und koordinieren durch multiprofessionelle Kooperation unter Einbezug von Bürgerschaftlichem Engagement
- durch Vernetzung und Kooperation mit Institutionen und Angeboten aus den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitswesen, frühkindliches Bildungs- und Betreuungswesen, Frühförderung und weiterer sozialer Dienste für eine flächendeckende Regelversorgung sorgen sowie bedarfsgerechte Unterstützungsangebote entwickeln.

Ausführliche Informationen bieten hierzu das vom Beirat des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen formulierte „Leitbild Frühe Hilfen“ (NZFH 2016).

3.7.2 Handlungsfelder

Auch wenn diese Zielsetzungen der Frühen Hilfen größtenteils auf Bundesebene vorgegeben sind, gestaltet sich deren Umsetzung auf der Ebene der Landkreise sehr unterschiedlich.

Sie unterscheiden sich bezüglich

- den systematisch-umfassenden Zugängen zur Zielgruppe,
- den Verfahren der Erkennung von Risiken,
- den Strategien zur Motivierung von Familien zur aktiven Teilnahme an Hilfen,
- der Anpassung von Hilfen an den Bedarf von Familien,

- dem Monitoring des Verlaufs der Hilfeebringung,
- des Einbezugs und der Vernetzung relevanter Akteure,
- der Verankerung von Hilfen im Regelsystem (NZFH 2010).

Die Unterstützung von Familien (Fallbezogene Beratungsangebote zu Themen wie Bindung, Erziehung, Entwicklung, Belastung u.a., Alltagsunterstützung und bedarfsgerechte Weitervermittlung, als auch Koordination von Eltern- und Familienbildungsmaßnahmen) zählt zu den wesentlichen Handlungsfeldern der Frühen Hilfen, oft unter Einsatz von geschulten Fachkräften des Gesundheitswesens oder auch offenen Clearingstellen der Frühen Hilfen.

Die Angebote der Frühen Hilfen sind meist vielfältig und umfassen sowohl allgemeine, als auch spezifische und sich ergänzende Maßnahmen. Grundlegend sind es jedoch primärpräventive Unterstützungsangebote, die sich an alle (werdenden) Eltern mit ihren Kindern im Sinne der Gesundheitsförderung richten und stetig weiterentwickelt und angepasst werden.

Auch die Netzwerkkoordination ist ein wichtiges Handlungsfeld, welches auch in allen Landkreisen vertreten ist, da die Frühen Hilfen auf kommunaler Steuerungsebene auf multiprofessionelle Kooperationen angewiesen sind und die Netzwerkarbeit eine wichtige Grundlage für die Arbeit der Frühen Hilfen darstellt.

Da sich die Frühen Hilfen des Öfteren an Schnittstellen zum Kinderschutz befinden, ist eine Kooperation mit dem Sozialen Dienst diesbezüglich überaus wichtig, sodass von diesem in solchen Fällen, teilweise auch in Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Frühen Hilfen, gezielte Maßnahmen zum Schutz des Kindes eingeleitet werden können.

3.7.3 Organisationsformen

Die Organisationsformen der Frühen Hilfen sowie die personellen und sachlichen Ressourcen gestalten sich von Landkreis zu Landkreis sehr individuell. Meist sind die Frühen Hilfen bei den jeweiligen Kreisjugendämtern oder Gesundheitsämtern angesiedelt, es gibt jedoch auch Frühe Hilfen, die direkt an Beratungsstellen angedockt sind und von dort aus agieren.

Zudem haben die Frühen Hilfen in einigen Landkreisen mehrere Anlaufstellen, welche sich unter anderem auf Clearingstellen (z.B. an Kliniken) sowie eigene Beratungsstellen beziehen.

3.7.4 Zusammensetzung von Arbeitsteams und des Netzwerks Frühe Hilfen

In den Arbeitsteams kooperieren unterschiedliche Berufsgruppen mit jeweils unterschiedlichen sich ergänzenden

Sichtweisen und Kompetenzen. Diese können sich aus Kindheitspädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Psycholog*innen, Familienbegleiter*innen (meist Ehrenamtliche), Familienhebammen und Familiengesundheits- und Kinderkrankenpfleger*innen (FGKiKP), Beratungspersonen (Erziehungsberatung, Familienberatung) und Therapeut*innen zusammensetzen.

Als Netzwerkpartner kooperieren örtliche Kinder- und Jugendhilfeträger und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen mit Trägern, Einrichtungen und Berufsgruppen des Gesundheitswesens (Gesundheitsamt, Kinderklinik und Geburtsklinik, Sozialpädiatrisches Zentrum, Kinderärzte, Gynäkologen, Psychotherapeuten u.a.).

3.7.5 Statement

Statement einer Kindheitspädagogin M.A. (26 J.), tätig als Netzwerkkoordinatorin im Bereich Frühe Hilfen:

„Ich habe mich nach meinem Masterstudium Early Childhood Studies für die Tätigkeit als Netzwerkkoordinatorin im Bereich der Frühen Hilfen entschieden, da dieses Arbeitsfeld überaus facettenreich ist und somit Erfahrungen und Kompetenzen in vielen unterschiedlichen Bereichen gesammelt und vertieft werden können. Die Hauptaufgaben beziehen sich vor allem auf Beratungsangebote für Schwangere und Familien mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren sowie Fachberatungen, die Koordination von Eltern- und Familienbildungsmaßnahmen, Projektarbeiten sowie die Koordination der Netzwerkarbeit mit unterschiedlichsten Kooperationspartnern aus den Bereichen Jugendhilfe, Gesundheitswesen und frühkindlichem Bildungs- und Betreuungssystem sowie Vertretern der politischen Ebene. Diese enge Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Bereichen und Institutionen schätze ich sehr an meiner Arbeit, da hierdurch Schnittmengen erkannt, Doppelstrukturen vermieden und Einblicke in andere Arbeitsfelder stattfinden können. Zudem können im Rahmen der Netzwerkstrukturen aktuelle Themen und Bedarfe von Familien erkannt werden, auf welche dann wiederum reagiert werden kann. Auch bezogen auf die interne Teamarbeit ist eine enge Zusammenarbeit überaus wichtig, wobei die Arbeit in multiprofessionellen Teams (Kindheitspädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Familienhebammen, Therapeut*innen und Familienbegleiter*innen) eine Bereicherung für dieses Tätigkeitsfeld sowie die Teammitglieder darstellt.

Des Weiteren stellt die Beratungstätigkeit sowohl für Schwangere und Familien als auch die Fachberatung von Kooperationspartnern eine Aufgabe dar, welche neben einem feinfühligem und bedarfsgerechten Umgang auch spezifisches Grundwissen erfordert.

Diesbezüglich werden gezielte Fort- und Weiterbildungen angeboten, weshalb ich eine Weiterbildung im Bereich „Entwicklungspsychologische Beratung“ absolviere.

Ich fühle mich durch das Studium der Kindheitspädagogik sehr gut auf diese Tätigkeit vorbereitet, da sowohl pädagogische und entwicklungspsychologische Kompetenzen, als auch Wissen und Fähigkeiten in den Bereichen Beratung, Projektmanagement und wissenschaftliches Arbeiten gelehrt und angeeignet wurden und eine ressourcenorientierte Haltung als Basis für das pädagogische Handeln vermittelt wurde, welche auch für die Arbeit im Bereich der Frühen Hilfen unabdingbar ist.“

3.8 Familienbildung und Familienzentren

3.8.1 Ziele und Aufgabenbereiche

Familienzentren unterstreichen die kindheitspädagogische Aufgabe der Familienbildung. Sie haben das Ziel, Kindern und ihren Familien eine leicht zugängliche Unterstützung und Förderung zu ermöglichen. Der Begriff Familienzentrum bezieht sich hier auf Kindertageseinrichtungen, die als feste Anlaufstellen eines Netzwerks fungieren, welches Kinder individuell fördert sowie ihre Familien umfassend berät und unterstützt. Niederschwellige und alltagsnahe lebensweltorientierte und familienbezogene Ansätze zur Unterstützung und bestmöglichen Integration von Kindern und ihren Familien bilden eine ergänzende Alternative zu bislang bestehenden Institutionen der Frühen Bildung. Grundsätzlich sind Familienzentren als Angebot für alle Familien gedacht und werden nicht ausschließlich als spezielle Leistung für sozial schwächere Familien gesehen (Böllert, 2008).

Ziel ist die intensivere Verknüpfung von Bildung, Erziehung und Betreuung, also der klassischen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen mit Angeboten der Beratung und Hilfe für Familien. So gesehen entspricht die Aufgabe von Familienzentren in ihrer Zielsetzung einer „Sozialpädagogisierung von Bildung“ (Maykus, 2008). Eine verstärkte Sozialraumorientierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlicher Expert*innen verspricht nicht zuletzt neue Impulse im Bereich der Inklusion zu setzen.

Um diese Wirkung im Sozialraum erreichen zu können, sollten Familienzentren ein zentraler Bestandteil der kommunalen Kinder- und Jugendhilfeplanung sein (Holz, 2005). Um sie immer wieder passgenau im Sozialraum zu positionieren bedarf es regelmäßig kommunaler Bedarfsanalysen.

Familienzentren verstehen sich als Bildungs- und Erfahrungsorte, die sich mit ihrem Angebot an nachbarschaftlichen Lebenszusammenhängen und an konkreten Bedürfnissen vor Ort orientieren. Ein zentrales Anliegen besteht

darin, Selbsthilfepotentiale von Familien zu aktivieren und soziale Netzwerke zu unterstützen und zu fördern.

Wichtige Aufgabenbereiche von Familienzentren sind die Beratung und Unterstützung von Familien, die Konzeption und Durchführung von Angeboten der Familienbildung, die Unterstützung der Teilhabe von Eltern an den Bildungsprozessen ihrer Kinder, sei es in institutionalisierten Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtung und Schule oder von nicht institutionalisierten Bildungsprozessen im Sozialraum. Weitere zentrale Anliegen sind Maßnahmen der Armutsprävention und der Begleitung und Beratung von Kindern und Familien in besonderen Lebenslagen (z. B. bei Trennung/Scheidung, Flucht vor Krieg oder Katastrophen), die Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund oder auch Maßnahmen zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die organisationale Vernetzung von Familienzentren in sozialräumlicher Sicht hat auch die Reduktion von Bildungsbenachteiligung zum Ziel. Benachteiligung ist hier, als „Strukturkategorie zu verstehen, die einen sozialpädagogischen Zugang zum Thema Bildung eröffnet“ (Maykus, 2008).

In Familienzentren versuchen Kindheitspädagog*innen, die Familien aktiv in die Unterstützung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder mit einzubeziehen. Verunsicherten Eltern wird hier eine Orientierungshilfe geboten. Durch die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren wird der Komplexität und Vielfalt individueller Bildungsprozesse von Kindern durch das Angebot unterschiedlicher Bildungsorte und -qualitäten entsprochen. Da Familienzentren, verglichen mit Kindertageseinrichtungen, das Unterstützungsangebot in Richtung Familie erweitern, benötigen Fachkräfte, die hier arbeiten, ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, im Bereich der Methoden der Gesprächsführung sowie eine vertiefte Kenntnis von Beratungsansätzen. Gerade die Begleitung und Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Betreuungsbedarf erfordert eine intensive Zusammenarbeit von Familienzentrum und Elternhaus.

Familienzentren sind eine Form der sozialräumlich verankerten Tagesbetreuung (Maykus, 2008). Sie setzen konzeptionell stark auf eine Verbindung von Sozialpädagogik und Bildung, die auch im pädagogischen Selbstverständnis der Fachkräfte ausgebildet werden und vorhanden sein muss (Rietmann, 2008).

Kindheitspädagog*innen benötigen in ihrer Tätigkeit in Familienzentren neben pädagogischen Qualifikationen auch methodische Kompetenzen, etwa Managementmethoden oder Arbeits- und Strukturierungstechniken. Von großer Bedeutung sind in diesen Einrichtungen auch das Vermögen und die Bereitschaft, interdisziplinär in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten.

3.8.2 Organisationsformen

Bei Familienzentren handelt es sich in den meisten Fällen um Kindertageseinrichtungen, die sich zu Familienzentren weiterentwickelt haben, gelegentlich auch um Familienbildungsstätten, Vereine, Gemeindezentren und Einrichtungen der Erziehungshilfe. Bisher getrennte Leistungsbereiche, wie z. B. Kindertageseinrichtung, Familienhilfe und Familienbildung werden in diesem Konzept miteinander verknüpft.

Modellhaft werden hierbei vier Formen unterschieden:

- **Zentrumsmodell:** Die jeweiligen Kooperationspartner*innen sind unter einem Dach verankert. Die Koordination liegt bei der Einrichtungsleitung oder wird mit einem*r/mehreren Kooperationspartner*innen geteilt. Das verspricht eine ganzheitliche Ausrichtung und eine gewisse Verlässlichkeit. Aus Mangel an Räumlichkeiten kommt dieses Modell in der Realität selten vor
- **Verbundmodell:** Mehrere Einrichtungen erarbeiten ein gemeinsames Konzept, teilweise auch trägerübergreifend. Geleitet wird das Modell von einer Koordinationsperson
- **Galeriemodell:** Dieses Modell ist eine Mischung aus Zentrums- und Lotsenmodell. Die Angebote werden größtenteils unter dem Dach des Familienzentrums durchgeführt, liegen jedoch in der Verantwortung der einzelnen Einrichtung – das Familienzentrum übernimmt die Koordinationsfunktion. Dieses Modell kommt ebenfalls aus räumlichen, strukturellen und personellen Bedingungen eher selten vor (EKHN, 2009)
- **Lotsenmodell/Kooperationsmodell:** Dieses Modell ist das am häufigsten umgesetzte. Eine Einrichtung kooperiert mit den entsprechenden Institutionen im Sozialraum und wenn möglich werden Angebote unter dem Dach des Familienzentrums durchgeführt. Fachkräfte des Familienzentrums, bevorzugt Kindheitspädagog*innen, übernehmen eine Koordinationsfunktion. Die Kindertageseinrichtung als Kern eines solchen Modells nimmt in diesem Netzwerk eine aktive und gestaltende Rolle ein (Diller & Schelle, 2009).

Kindheitspädagog*innen sind auf die Arbeit in Familienzentren nicht zuletzt deswegen gut vorbereitet, weil sie sich über das Lebensalter sechs hinaus auch auf die Arbeit mit älteren Kindern verstehen. Ferner verfügen sie häufig über ausgeprägte Kompetenzen im erwachsenenbildnerischen Bereich der Frühpädagogik, der an Bedeutung gewinnt, wenn Fachkräfte neben der Arbeit mit Kindern auch verstärkt mit Erziehungsberechtigten und in beiden Fällen verstärkt mit Fachkräften anderer Disziplinen multiprofessionell zusammenarbeiten.

3.8.3 Statement

Statement einer Kindheitspädagogin (25), die in einem Familienzentrum in einer Kinderkrippe tätig ist:

„In meiner Tätigkeit als Kindheitspädagogin in einer Kinderkrippe ist es – entsprechend dem Grundgedanken von Familienzentren – besonders wichtig, den Eltern die Lern- und Denkprozesse ihrer Kinder sichtbar und verständlich zu machen.“

Im Studium der Kindheitspädagogik habe ich nicht nur gelernt, Bildungsprozesse von Kindern wissenschaftlich zu analysieren, sondern auch komplexe Sachverhalte anschaulich und für Eltern verständlich zu beschreiben und zu erklären. Das Familienzentrum, in welchem sich die Kinderkrippe befindet, baut auf vier Säulen auf: Bildung, Betreuung, Begegnung und Beratung. Als Kindheitspädagogin kann ich im Hinblick auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder eine wichtige Rolle einnehmen und in der Beratungsfunktion kompetent agieren.“

3.9 Hort und Ganztagschule

3.9.1 Ziele

Der Hort bietet als eine sozialpädagogische und familienergänzende Einrichtung ein klassisches Arbeitsfeld für Kindheitspädagog*innen, in dem schulpflichtige Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren betreut werden. Dabei orientiert sich der Hort an den gesetzlich vorgegeben Zielen der Jugendhilfe. Diese umfassen u. a. die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Es lassen sich zwei Arten von Hort unterscheiden: Zum einen der originäre Hort, der über eigene Räumlichkeiten verfügt und zum anderen der Hort, der an eine Schule angeschlossen ist und ggf. einen fließenden Übergang zur Kernzeitbetreuung anbietet (Huppertz & Meier-Musahl, 1999).

Durch den zunehmenden Ausbau von Ganztagschulen werden vermehrt Arbeitsfelder für Kindheitspädagog*innen im schulischen Kontext erschlossen. Ganztagschulen bieten auch in der außerunterrichtlichen schulischen Bildung umfangreichere Möglichkeiten, um Kinder und Jugendliche durch flexible und differenzierte Lernarrangements zu fördern (Berger, Eibeck & Ludewig, 2012; Speck, 2014). Deutlicher als im räumlich und zeitlich abgegrenzten Hortbereich, wird in der Ganztagschule eine engere Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrpersonen und Kindheitspädagog*innen nötig. Sozialpädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern. Im Gegensatz zur starken Akzentuierung der Qualifikations- und Selektionsfunktion im Schulunterricht verstärken sie die Integrationsfunktion von (öffentlichen) Schulen.

3.9.2 Handlungsfelder

Zur Arbeit im Hort gehört neben der klassischen Hausaufgabenbetreuung auch die Konzeption und Umsetzung von Freizeitangeboten. Darüber hinaus umfasst sie alles, was die Förderung hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ermöglicht. Zu den vielfältigen sozialpädagogischen Aktivitäten zählen neben erlebnispädagogischen Maßnahmen und außerschulischen Projekten (Ausflüge und Exkursionen) auch offene Angebote wie Spielen, Experimentieren, Musizieren, Werken etc.. Hier bedarf es neben Sachkompetenzen auch Fähigkeiten, Kinder zu begeistern und zu befähigen, die eigenen Stärken zu erkennen und sich partizipativ einzubringen. Kindheitspädagog*innen brauchen weiterhin diagnostische Fähigkeiten, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie ausgeprägte beratende Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern.

Das Handlungsfeld eines*einer Kindheitspädagog*in an einer Ganztagschule ist vielfältig und setzt eigenverantwortliches Arbeiten vorausgesetzt (Iser, 2012). Übergeordnet sind Kindheitspädagog*innen zusammen mit schulischen Vertreter*innen an der Erstellung von Schulprofilen und -konzepten beteiligt. Gemeinsam gestalten sie den gesetzlich vorgeschriebenen rhythmisierten Ganztags. Gerade Ganztagschulen sind nicht nur als Orte von gutem Unterricht, sondern auch als vielseitig anregender Lebensraum zu verstehen und zu gestalten. In diesem Kontext gilt es vielfältigen, kulturellen, gesellschaftlichen, regionalen, familialen und individuellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ganzheitlich Rechnung zu tragen.

3.9.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Die Organisationsform im Hort ist in Bezug auf die Rahmenbedingungen vielfältig und breitgefächert. Üblicherweise findet im Hort eine große Altersmischung statt. Das ist auch der Fall, wo der Hort nicht an einer Schule, sondern an einer Kindertagesstätte angegliedert ist. Die Betreuung, Erziehung und Bildung umfasst häufig eine Altersspanne von sechs bis zwölf Jahren.

Die Trägerschaft von Horten liegt teils in privater, teils in öffentlicher Hand. Bei Ganztagschulen handelt es sich überwiegend um öffentliche Schulen.

3.9.4 Kooperationspartner*innen

Weil die konzeptionelle Arbeit in der Institution Schule eine enge Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitung erfordert, müssen Kindheitspädagog*innen in diesem Handlungsfeld in besonderem Ausmaß fähig sein, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten. Typische Gegenstände multiprofessioneller Zusammenarbeit sind etwa die Entwicklung von Schulprogrammen und die Entwicklung und Implementierung von Konzepten, die das schulische

Lernen ergänzen. In multiprofessionellen Teams sind Kindheitspädagog*innen auch in die Öffentlichkeitsarbeit eingebunden, in der sich Schulen öffnen und Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen (z. B. Jugendamt, Vereine, ehrenamtliche Mitarbeiter*innen) eingehen.

3.9.5 Statement

Statement eines Kindheitspädagogen (27 J.), tätig in einer Ganztagschule:

„Meine Tätigkeit an der Schule fasziniert mich, weil ich in Projekten fachdidaktische Kompetenzen aus meinem Studium zu ganz anderen Konditionen einbringen kann, als dies bei Lehrkräften im Unterricht der Fall ist. Gleichzeitig profitiere ich fachdidaktisch vom Wissensschatz der Lehrkräfte. Außerdem reizt mich die Herausforderung, mit Lehrkräften gemeinsam an einem doch recht neuen Verständnis von Schule zu arbeiten. Als Kindheitspädagoge kann ich in diesem Zusammenhang immer wieder Perspektiven auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen einbringen, die Lehrkräften nicht so vertraut sind. Meine Erfahrung ist, dass auch Schüler*innen und Eltern eine Schule mit mehr Freiraum für nicht benotete Bildungsprozesse zu schätzen wissen.“

3.10 Schulsozialarbeit

3.10.1 Ziele und Arbeitsprinzipien

Schulsozialarbeit hat sich als besonders intensive und wirksame Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Praxis bewährt. Sie ist ein professionelles, sozialpädagogisches Angebot, das als eigenständige Institution gleichberechtigt und dauerhaft im Schulalltag verankert sein sollte. Zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit ist die Gestaltung positiver Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche. Sie arbeitet nach den Prinzipien der Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Partizipation. Schulsozialarbeit ist niedrigschwellig erreichbar und steht allen jungen Menschen, sowie deren Bezugspersonen und pädagogischen Fachkräften im Lebensraum Schule zur Verfügung. Ihre Aufgabe ist es benachteiligten und auf besondere Unterstützung angewiesene Schüler*innen zu helfen und auf deren Schutz hinzuwirken.

3.10.2 Handlungsfelder

Die Aufträge, Angebote und angewandten Methoden in der Schulsozialarbeit hängen ab von den jeweiligen Schulformen und den Schulstandorten. Sie berücksichtigen die konzeptionelle Rahmung, die vertragliche Auftragslage, die Ausstattung an der jeweiligen Schule sowie das Selbstverständnis des Trägers der Schulsozialarbeit (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015).

Grundsätzlich hat Schulsozialarbeit den Auftrag Bildungschancen für junge Menschen zu erhöhen, Gesundheit zu fördern, Übergänge gelingend zu gestalten (Kita-Grundschule, Grundschule-Sekundarschule, Schule-Beruf), Schulabsentismus entgegen zu wirken, Vernetzung zu gestalten, Schulentwicklung zu unterstützen und politisch Einfluss zu nehmen. (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015).

Zu den zentralen Tätigkeiten von Schulsozialarbeiter*innen zählen die Beratung von jungen Menschen, Lehrkräften, Bezugspersonen und Administration sowie die gezielte Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Krisenintervention, Deeskalation und Konfliktlösung z.B. durch Mediation. Ihren gesetzlichen Auftrag leitet die Schulsozialarbeit aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB ab VIII). Für die Tätigkeit der Schulsozialarbeit sollten in der Regel nur Fachkräfte mit einem (sozial)pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Hochschulabschluss eingesetzt werden (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015).

Je nach Zuschnitt des Stellenprofils bzw. des Studiengangs, der absolviert wurde, kann auch die Schulsozialarbeit ein Arbeitsfeld für Kindheitspädagog*innen darstellen.

3.10.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Schulsozialarbeiter*innen befinden sich je nach Bundesland in unterschiedlicher Trägerschaft. Es gibt Bundesländer, in denen Schulsozialarbeiter*innen Landesbedienstete sind, im überwiegenden Teil der Länder, so auch in Baden-Württemberg, befindet sich die Schulsozialarbeit in kommunaler bzw. freier Trägerschaft. Die Fachkräfte werden entsprechend unterschiedlich bezahlt und ihre Arbeitsbedingungen unterliegen keinen einheitlichen Standards. Häufig sind Schulsozialarbeiter*innen als alleinige Vertreter*innen ihrer Profession an einer Schule, in größeren Schulen arbeiten teilweise Teams von Schulsozialarbeiter*innen.

3.10.4 Kooperationspartner*innen

Die innerschulische Zusammenarbeit mit Schulleitung, (sozial) pädagogischen Fachkräften und Bezugspersonen von jungen Menschen zählen zu den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit, ebenso wie die Vernetzung in den Sozialraum hinein, um die Ressourcen im Gemeinwesen im Sinne der jungen Menschen nutzen zu können. Schulsozialarbeiter*innen erleichtern schulexternen Kooperationspartner*innen i.d.R. den Zugang zur Schule.

3.10.5 Statement

Statement einer MA-Kindheitspädagogin (42), die an zwei Grundschulen in kommunaler Trägerschaft tätig ist sowie ehrenamtlich als Präventionsfachkraft in einer Fachberatungsstelle bei sexualisierter Gewalt und als angehende Fachübungsleiterin Gewaltprävention engagiert ist:

„Was ist Erziehung? Welche Modellvorstellungen von Erziehung gibt es? Braucht man Erziehung überhaupt? Wie entwickelt sich die Identität eines Kindes und Jugendlichen? Was brauchen Kinder und Jugendliche um sich frei entfalten zu können? Wie lernen Kinder eigentlich? Was ist Bildung? Wie kann ich als Fachkraft Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung begleiten und schützen?“

Dies sind nur einige der Fragen, mit denen ich mich schon zu Anfang meines Studiums auseinandergesetzt habe. Im Verlauf des Studiums konnte ich mich diesen Fragen konstruktiv annähern und eine eigene Haltung, die pädagogisch begründet ist, einnehmen. Mögliche Bildungszugänge und Methoden wurden mir praktisch aufgezeigt.

Rechtsgrundlagen, die historische Entwicklung von Institutionen und Elternarbeit sind zentrale Themen meiner Arbeit, die mir durch das Studium der Kindheitspädagogik vermittelt worden sind. Im Kontext der Schule bietet mir das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit vielfältige Zugänge für die Stärkung von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien. Dabei sind mir ein erweitertes Bildungsverständnis und die Persönlichkeitsentwicklung auf Grundlage von Selbst- und Mitbestimmung besonders wichtig. Junge Menschen und ihre Familien in ihren individuellen Lebenslagen anzunehmen und zu begleiten, bedeutet für meine Arbeit, auch eine sozialraumorientierte Perspektive einzunehmen. Beide Kompetenzen konnte ich durch das Studium festigen.“



3.11 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) ist ein Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe und stellt neben der Familie und Institutionen der schulischen und beruflichen Bildung ein drittes Sozialisationsfeld dar. Sie bietet Kindern ab dem Schulalter, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis zum 27. Lebensjahr Lern- und Erfahrungsräume, die weitgehend frei sind von Leistungsdruck, äußeren Reglementierungen und Verpflichtungen. Im Mittelpunkt stehen die Anliegen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Es lässt sich kein einheitliches Bild von OKJA zeichnen, da ihre Angebote sich an den konkreten sozialräumlichen Bedingungen vor Ort orientieren. Auch gibt es kein fixes Programm. Die Inhalte und Themen ergeben sich aus einem Aushandlungsprozess mit den Beteiligten. Dennoch lassen sich einige allgemeine Arbeitsprinzipien und Ziele der OKJA skizzieren.

3.11.1 Ziele und Arbeitsprinzipien

Die OKJA orientiert sich an den gesetzlich verankerten Zielen der Jugendhilfe, nämlich junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, dass Benachteiligungen vermieden und abgebaut werden (§1, SGB VIII). Sie hat den Auftrag, Angebote zur Verfügung zu stellen, die Heranwachsende zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen sollen. Dieser Zielformulierung entsprechen zumindest vier wesentliche Prinzipien, die der OKJA zugrunde liegen (z. B. AGJF, o. J.; Thole, 2000):

1. **Offenheit:** Das Prinzip der Offenheit besagt, dass die Angebote der OKJA für alle Kinder und Jugendlichen frei zugänglich und an keinerlei Voraussetzungen geknüpft sind. Offenheit bezieht sich auf die Arbeitsweise der OKJA: Sie ist prozess- statt ergebnisorientiert, d. h. sie verfolgt keinen bestimmten Zweck wie bspw. ein Fußballverein, sondern greift die Themen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen auf.
2. **Freiwilligkeit:** Kinder und Jugendliche nehmen das Raum- und Aktionsangebot grundsätzlich freiwillig wahr. Sie können kommen und gehen, wann sie wollen.
3. **Partizipation:** OKJA bietet Kindern und Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit, mitzuentcheiden, was Inhalt und Thema der gemeinsamen Arbeit ist, sondern auch Handlungsfelder, in denen sie sich einbringen können, z. B. Planung und Organisation von Events, Gestaltung der zur Verfügung stehenden Räume, aktive Mitwirkung bei Projekten etc..

4. **Lebenswelt- und Sozialraumorientierung:** Lebensweltorientierung bedeutet, dass die Erfahrungen, Perspektiven, Sinngebungen und alltäglichen Sorgen und Nöte von Kindern und Jugendlichen ernst genommen werden. Sozialraumorientierung meint die Berücksichtigung des umgebenden Stadtteils bzw. der Gemeinde mit ihren Einrichtungen im Hinblick auf mögliche Ressourcen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Niederschwelliger Zugang, offene Themen, Unverbindlichkeit der Teilnahme – was zunächst den Eindruck von Anspruchlosigkeit erwecken mag, kann für die Beteiligten durchaus anspruchsvoll sein:

Die Kinder und Jugendlichen müssen ihre Bedürfnisse erkennen und selbst aktiv werden, indem sie Initiatoren für die Angebote werden, die sie brauchen. In der Beteiligung an Entscheidungsprozessen und Mitwirkung bei Projekten erwerben sie personale Kompetenzen wie Eigeninitiative, Entscheidungsfähigkeit, Selbstorganisation und Wissen um eigene Fähigkeiten. Die Begegnung mit jungen Menschen unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft, unterschiedlichen Alters, mit und ohne Behinderung, bietet darüber hinaus ein Übungsfeld für soziale Kompetenzen wie Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Solidarität, Umgang mit Aggressionen usw.. Die OKJA bietet also einen Lern- und Erfahrungsraum an, der nicht auf kognitive Leistung, sondern auf soziale Integration und Stärkung der Lebensführungskompetenzen zielt und das Potential besitzt, zahlreiche informelle und non-formelle Bildungsprozesse anzustoßen.

3.11.2 Handlungsfelder

Eine pädagogische Herausforderung in dem Handlungsfeld OKJA liegt v. a. darin, in dem zuweilen chaotisch anmutenden „offenen Betrieb“ die Balance zu finden zwischen einer „Laissez-faire“-Haltung und der Neigung, doch irgendwelche Vorgaben oder Ansagen zu machen. In dem Bewusstsein, dass man nicht alles unter Kontrolle haben kann, muss man dennoch jeden Augenblick zu entscheiden fähig sein, was als nächstes zu tun ist – wenn man bspw. zwischen den Raumaneignungsversuchen unterschiedlicher Cliquen vermitteln muss. Ein waches Auge für die Vorgänge im Haus oder auf dem Spielplatz ist nötig, um zu erkennen, welche Möglichkeiten sich daraus ergeben (LAGO, o. J.).

Angedockt an den offenen Betrieb gibt es zahlreiche Angebote zu organisieren, z. B. sportliche Aktivitäten, Turniere, Ausflüge, Kochabende, Tanzkurse, Filmvorführungen und Konzerte. Richten sich Angebote an spezielle Zielgruppen, so verlangt dies ganz unterschiedliche Arbeitsformen und Kompetenzen (Beziehungsarbeit, Erziehungsarbeit, Sozialmanagement, Kulturarbeit, konzeptionelle Arbeit etc.).

Aus dem Prinzip der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung (Deinet, 2009) ergibt sich die Notwendigkeit, Bedarfsanalysen durchzuführen und mit der sozialen Infrastruktur vertraut zu sein, etwa die Ressourcen der Gemeinde hinsichtlich der Räume und Orte, die für Kinder und Jugendliche von Interesse sind, zu kennen. Ebenso wichtig ist die Bereitschaft, sich mit den Lebenslagen, Lebensstilen und Lebensbedingungen der Heranwachsenden auseinanderzusetzen, ihre familiären Hintergründe zu berücksichtigen und ihre unmittelbaren Erfahrungen aufzugreifen. Mitarbeiter*innen der OKJA sind wichtige Ansprechpartner*innen für Kinder und Jugendliche, die ihnen beratend zur Seite stehen und ihnen Hilfestellungen zur Lebensbewältigung geben.

3.11.3 Organisationsformen und Trägerschaften

In der OKJA gibt es unterschiedliche Organisationsformen: Stationäre Einrichtungen (wie z. B. Jugendhäuser, Jugendfarmen, Abenteuer- und Bauspielplätze), mobile Angebote (z. B. Spielmobile) sowie aufsuchende Formen (Mobile Jugendarbeit). Ferner lassen sich zielgruppenspezifische (Mädchentreffs, Spielhäuser für Kinder) und bereichsspezifische (Kultur- und Medienzentren, Musikwerkstätten) Einrichtungen unterscheiden.

Jugendarbeit wird als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe definiert (§ 2, SGB VIII), die vorrangig von freien Trägern erbracht wird (z. B. Wohlfahrtsverbände, Initiativen, Jugendverbände). D. h. Landkreise und Kommunen als öffentliche Träger halten sich mit eigenen Angeboten zurück, solange es z. B. einen Jugendring oder Trägerverein gibt, der in der Lage ist, ein Jugendhaus, ein Spielmobil oder einen Aktivspielplatz zu betreiben. Die Jugendämter müssen sicherstellen, dass es ausreichend Angebote gibt. Sie sollen auch die Arbeit der freien Träger unterstützen und finanziell fördern (Thole, 2000).

3.11.4 Kooperationspartner*innen

Vernetzung und Kooperation bilden ein weiteres Handlungsfeld von Mitarbeiter*innen der OKJA, das an Bedeutung zunimmt. Es wird nicht mehr bloß in einzelnen Einrichtungen gearbeitet, sondern Stadtteilteams gebildet, deren Aufgaben darin bestehen, unterschiedliche Cliquen zu betreuen, Ressourcen für jugendkulturelle Aktivitäten bereitzustellen und zu bündeln und verschiedene Angebote und Gruppen zu vernetzen. Eine weitere wichtige Kooperationspartnerin ist die Schule. So können bspw. Elemente der Hortarbeit (Hausaufgabenhilfe, Mittagessen, Betreuung) mit Elementen der offenen Arbeit (offener Spielbetrieb, Freiwilligkeit der Teilnahme, Miteinander verschiedener Altersstufen) verbunden werden (Deinet, Nörber & Sturzenhecker, 2002).

3.11.5 Statement

Statement eines Kindheitspädagogen (27 J.):

„Im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit habe ich sowohl Erfahrungen in einem Jugendhaus als auch mit mobilen Spielangeboten gesammelt, die an unterschiedlichen Orten zum Einsatz kommen. Im Jugendhaus hat mir besonders zugesagt, dass ich dort Jugendliche ganz ungezwungen, unabhängig von vorgegebenen Lehrplänen, aber auch von Noten und Zeugnissen, in einem Setting, in dem persönliche Beziehungen eine große Rolle spielen, in ihren Bildungsprozessen begleiten kann. Da ging es nicht darum, Jugendlichen etwas Fertiges anzubieten, sondern sie zu unterstützen, selbst auf ihren Wegen etwas voranzubringen. Am Wichtigsten war es hier, ein Vertrauensverhältnis und die richtige Sprache zu finden.“

Bei den mobilen Spielangeboten ist es wichtig, dass man Angebote mitbringt, die für Kinder und Jugendliche so attraktiv sind, dass sie spontan ausprobiert werden. Beim Spielen steht für die Kinder selbst ja der Spaß im Vordergrund. Da ist es wichtig, dass man an solchen Dingen auch selbst immer wieder Freude haben kann. Im Vorfeld und Nachgang sind außerdem auch planerische und evaluative Kompetenzen gefragt.“

3.12 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe

Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, d. h. die dauerhafte Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Heimen und anderen betreuten Wohnformen, stellt eine familienersetzende Maßnahme dar. Zur Stationären Jugendhilfe zählen außer Heimerziehung noch Vollzeitpflege (SGB VIII § 33) und Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (SGB VIII § 35). Als Arbeitsfeld kommt auch die Erziehung in Tagesgruppen nach SGB VIII § 32 in Frage. Diese wird initiiert und in Anspruch genommen, wenn andere vielfältige Hilfen zur Erziehung nicht ausreichend das Wohl des Kindes sichern und ein Aufwachsen des Kindes bzw. Jugendlichen zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nicht gewährleistet ist. Gründe können in nicht ausreichenden elterlichen Erziehungskompetenzen, in Suchterkrankungen der Eltern, in psychischen Erkrankungen oder Haftstrafen von Eltern oder auch in traumatischen Erfahrungen wie Misshandlung oder Missbrauch liegen. Dennoch stellt aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen die Aufnahme in ein Heim tendenziell zunächst keine Chance dar, sondern ist als einschneidendes Lebensereignis mit negativen Erwartungen und Emotionen assoziiert (Gründer, 2015, 113).

3.12.1 Ziele und Arbeitsprinzipien

Die familienersetzende Hilfe hat die gesamte Entwicklung des Kindes im Blick, insbesondere wird nach SGB VIII § 34 darauf abgezielt

- die Rückkehr des Minderjährigen in seine Herkunftsfamilie zu erreichen,
- die Erziehung in einer anderen Familie vorzubereiten, oder
- eine längerfristige Lebensform zu bieten und das selbstständige Leben vorzubereiten

In der Summe geht es um die Verbesserung sozialer Möglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen, d. h. um die Unterstützung und Förderung ihrer selbstverantworteten Teilnahme an und Mitgestaltung sozialer Prozesse und ihrer selbstständigen Lebensführung.

Entsprechend der Lebensweltorientierung des SGB VIII ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen rechtlich normiert und zentrales Handlungsprinzip. Dieses hat sich im Hilfeplanprozess wiederzufinden, gleichermaßen in der von pädagogischen Fachkräften mit Kindern bzw. Jugendlichen gemeinsamen Gestaltung des Alltagserlebens.

Die Realisierung von Partizipation birgt hohe Herausforderungen an das Fachpersonal in sich, da die Kinder und Jugendlichen in ihrer Biografie in der Regel Beziehungsinstabilität und -abbrüche sowie hochgradige Belastungen erlebt haben. Aufgrund dieser Erfahrungen zeigen die Kinder und Jugendlichen ein stark ambivalentes Verhalten in Beziehungen. Bei Heimkindern werden emotionale Belastungen und Verhaltensstörungen mindestens in dreifacher Höhe im Vergleich zum Gesamt aller Kinder und Jugendlichen attestiert (Heerkerens, 2009, 479). So sind gruppenpädagogische Kompetenzen erforderlich.

Das Alltagsleben kann und wird mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten verbunden.

3.12.2 Handlungsfelder

Die Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe umfasst den gesamten Alltag und stellt letztlich, einschließlich der Schlafenszeiten, eine 24-Stunden-Tätigkeit dar. Neben der partizipativen Gestaltung des Alltags, begonnen beim morgendlichen Wecken, über Frühstück, in die Schule bzw. zur Ausbildung schicken, Mittagessen, Hausaufgaben etc. kommen weitere Aufgaben wie Absprachen im Team, ggf. mit psychologischem Dienst und Bereichsleitungen, Absprachen mit Lehrkräften, Begleitung bei medizinischen Behandlungen, Absprachen mit Therapeut*innen, sowie bzgl. der Freizeit- und Feriengestaltung hinzu. In der Summe haben die pädagogischen Fachkräfte damit vollumfänglich Leistungen zu übernehmen, die ansonsten innerhalb einer Familie erbracht werden.

3.12.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Unterbringungen von Kindern und Jugendlichen erfolgen in unterschiedlichen Formen: Heimen, d. h. Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe mit mehreren Gruppen, Kin-

derdörfern, in denen die stationäre Hilfe als Lebensgemeinschaft organisiert ist, Wohngemeinschaften oder auch über Einzelwohnen mit mobiler Betreuung. Kooperationen mit ambulanten und teilstationären Angeboten der Jugendhilfe (wie soziale Gruppenarbeit und Tagesgruppen) sowie eine Betreuung nach Entlassung bestehen punktuell ebenfalls.

Im Jahr 2014 betrug die Zahl der Heime insgesamt 1.784 und ausgelagerte Gruppen mit Anschluss an das Stammhaus gab es 2.353, was einen deutlichen Anstieg in den letzten Jahren bedeutet. Dies entspricht der Entwicklung der geleisteten erzieherischen Hilfen im Rahmen von stationärer und teilstationärer Unterbringung in den Jahren 2011 bis 2016, die um 26 % anstieg.

Kostenträger der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind vor allem Kommunen oder Kreise. Entsprechend des geltenden Subsidiaritätsprinzips liegen die Trägerschaften bei dem Großteil aller Einrichtungen bei freien, hier in der Regel privat-gemeinnützigen Trägern⁶, ein sehr geringer Anteil in öffentlicher Trägerschaft. Zu den privat-gemeinnützigen Trägern zählen insbesondere die großen Wohlfahrtsverbände wie Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk und sonstige der EKD angeschlossene Träger, Deutscher Caritasverband und sonstige katholische Träger, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland und andere Religionsgemeinschaften. Hinsichtlich der Trägerschaften ist das Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe somit plural und heterogen aufgestellt.

3.12.4 Kooperationspartner*innen

Den zentralen Kooperationspartner stellt die Herkunftsfamilie dar. Dies stellt, je nach Agieren der Mutter und/oder des Vaters sowie je nach Grund des Heimaufenthaltes, eine weitere Herausforderung an professionelles Handeln dar.

Weiterhin sind Kooperationen mit Schulen und Ausbildungsstätten zu pflegen, ggf. mit Beratungsstellen für Erziehung oder auch psychologische Hilfen, mit sozialpädagogischer Familienhilfe, sowie mit Vereinen oder anderen Anbietern, deren Angebote die Kinder und Jugendlichen wahrnehmen.

3.12.5 Statement

Statement einer Kindheitspädagogin, die in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung arbeitet:

„Nach meinem Abschluss des Studiums Kindheitspädagogik im Frühjahr 2018 startete ich mein Berufsleben in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung. Die Gruppe, in der ich tätig bin, beherbergt neun Kinder im Alter von fünf bis 19 Jahren.

⁶ Im Jahr 2010 waren es 96% freie Träger (Günder, 2015: 37)

Diese große Altersspanne setzt eine hohe Variabilität in meinen Einsatzbereichen voraus und bietet mir einen Einblick in die verschiedenen Bedarfe der Kinder. Es fängt schon früh am Morgen an, wenn ich die Kinder wecke und ihnen bei der Morgenroutine Unterstützung anbiete. Jedes Kind hat einen eigenen Ablauf und braucht unterschiedlich viel Zuwendung. Gerade die Kleinsten aus der Gruppe benötigen viel körperliche Nähe. Bei den Jugendlichen steht die mentale Unterstützung bzw. Zuwendung eher im Vordergrund. Hier sind intensive Gespräche über Gefühle wie auch über den Alltag wichtig. Genau hier liegt jedoch eine der anfänglichen Herausforderungen. Die Kinder und Jugendlichen haben alle schon schwerwiegende Bindungsabbrüche erlebt, sei es durch den Verlust oder die Trennung von den Eltern oder durch den ständigen Personalwechsel. Es kann sein, dass ein „guter Draht“ zwischen dem Kind und der*dem Pädagogen*in schnell entsteht. Auf der anderen Seite kann es sehr lange dauern, bis ein Kind dem*der Pädagog*in vertraut. Das setzt viel Geduld des Fachpersonals voraus. Mir haben solche Prozesse viele interessante und bewegende Einblicke in den Beziehungsaufbau von überwiegend bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen ermöglicht.

Einer der wichtigsten Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe ist, neben der Alltagsgestaltung, die Kooperation mit den Eltern und dem Jugendamt. Für uns ist es beispielsweise wichtig zu wissen, wie die Besuchs- oder Telefonkontakte zwischen Kind und Eltern stattfinden dürfen. Diese Kontakte – falls sie überhaupt stattfinden – geben den Kindern viel Hoffnung und Zuversicht, dass ihre Eltern an sie denken und sie nicht alleine sind. Mir fiel besonders am Anfang der direkte Austausch mit den Eltern schwer, da ich über die biographischen Ereignisse und aktuellen Situationen der Familien Bescheid wusste. Diese Situationen der Eltern waren nicht immer positiv zu bewerten, aber trotzdem ist ein professioneller und respektvoller Umgang mit den Eltern Voraussetzung.

Die Inhalte des Studiums der Kindheitspädagogik kann ich in vielen Bereichen einsetzen. Sie geben mir Sicherheit in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Ein Beispiel ist die Beobachtung des Verhaltens während des Alltags. Jedes Kind hat seine eigene Akte und jeden Tag werden Eintragungen in das Gruppenbuch vorgenommen. Die Fähigkeit, das Verhalten eines Kindes fachgerecht in Worte zu fassen, so dass es alle Arbeitskollegen*innen und das Jugendamt nachvollziehen können, konnte ich mir während meines Studiums aneignen.

Insgesamt kann ich sagen, dass der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ein abwechslungsreiches und emotional anspruchsvolles wie bewegendes Arbeitsfeld in der Kindheitspädagogik ist. Um in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gut und professionell agieren zu können, ist

mir eine emotionale Unterstützung meines Teams und meines sozialen Umfelds wichtig. Was immer wieder schön ist, sind die positiven Rückmeldungen der Kinder. Ich bekomme täglich die Rückmeldung, dass ich etwas Sinnvolles und Gutes tue.“

3.13 Wissenschaft und Forschung

3.13.1 Ziele

Im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung fand in Deutschland bis etwa zur Jahrtausendwende nur vereinzelt an wenigen Instituten regelmäßige Forschung statt. Mit dem Aufbau der kindheitspädagogischen Studiengänge an den mehr als 60 Hochschulen bundesweit etabliert sich zunehmend eine breitere Forschungstätigkeit; ebenso sind wissenschaftliche Publikationsreihen entstanden. In diese Forschungstätigkeit werden zunehmend auch Bachelor- und Masterabsolvent*innen einbezogen.

3.13.2 Handlungsfelder und Kompetenzen

Das Grundprinzip systematischer wissenschaftlicher Forschung besteht darin, auf der Grundlage umfassend recherchierter Theorien und vorliegender Studien (eigene) Fragestellungen im Grundlagen- oder Anwendungs-/Praxisbereich zu entwickeln. Diese empirischen Fragestellungen sind im Rahmen der vorgegebenen Ressourcen mit wissenschaftlichen Methoden zu untersuchen, die Ergebnisse aufzubereiten, in den Vergleich zu vorliegenden anderen Erkenntnissen zu setzen, selbstkritisch zu reflektieren und zu publizieren.

Um als wissenschaftliche Mitarbeiter*in an einem Forschungsprojekt mitarbeiten zu können, bedarf es einer Reihe von zentralen Kompetenzen, die in den BA-Studiengängen angebahnt und in den MA-Studiengängen weiter entwickelt werden:

- Die grundsätzliche Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten. Diese umfasst v. a. eine gründliche Recherche und systematische Analyse von Texten, das Begründen und kritische Reflektieren des eigenen Vorgehens und die Beachtung von wissenschaftlichen Standards (im gesamten Forschungsprozess bis zum Verfassen der Forschungsberichte)
- Ein vertieftes Wissen über den jeweiligen Gegenstandsbereich und die Fähigkeit, dieses Wissen (im Rahmen der gegebenen Zeitressourcen) zu vertiefen
- Grundlegende Kenntnisse der verschiedenen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, die Fähigkeit zur Anwendung der (ausgewählten, z.T. EDV-gestützten) Methoden, das Interesse und die Bereitschaft, sich in diesen Methoden kontinuierlich fortzubilden

- In gleicher Weise die Fähigkeit eigenständig, aber auch im Team zu arbeiten
- Die Bereitschaft, Flexibilität und Belastbarkeit, Phasen der Arbeitsverdichtung (in Erhebungsphasen, beim Verfassen von Abschlussberichten etc.) und die damit verbundenen Anforderungen mittragen und –gestalten zu können

Der „klassische“ Weg zur Beschäftigung als wissenschaftliche Mitarbeiter*in verläuft häufig über eine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft/studentische Mitarbeiter*in an einem (empirischen) Forschungsprojekt. Wenn Interesse besteht, kann die Tätigkeit mit einem Promotionsvorhaben und/oder Lehrtätigkeiten an Hoch- oder Fachschulen (Lehrbeauftragte) verbunden werden.

3.13.3 Organisationsformen und Trägerschaften

Die Forschungsprojekte werden in der Regel von einem*einer Professor*in oder Institutsleiter*in geleitet und verantwortet. Die Tätigkeit der Recherche, Datenerhebung und -auswertung und z. T. das Aufbereiten der Ergebnisse fällt in den Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, die oft in multiprofessionell zusammengesetzten Teams arbeiten und dazu von den Projektleitungen angeleitet und unterstützt werden. Oftmals sind die Arbeitsverträge projektbezogen, weil Drittmittel nur für das jeweilige Forschungsprojekt gezahlt werden – in Einzelfällen existieren längerfristige, projektunabhängige Beschäftigungsmöglichkeiten.

3.13.4 Statement

Statement einer MA-Kindheitspädagogin (27), tätig als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Forschungsprojekt:

„In meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin ist es besonders wichtig, mich im fachlichen Diskurs auf dem Laufenden zu halten. Im Austausch mit meinen Kolleg*innen gelingt es mir, den Blick von verschiedenen Seiten auf meine Forschungsfragen zu richten und in meinem Vorgehen, das sich projektunabhängig stellenweise ähnelt, nicht „einzurosten“. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin ist man meistens auf eine begrenzte Zeit, für die Laufzeit des Projekts, angestellt. Das heißt, ich habe ständig meine Ohren offen für neue berufliche Gelegenheiten für die Zeit, nachdem mein Projekt zu Ende ist, oder je nach Umfang der Anstellung auch während der Projektlaufzeit. Als sehr kostbar erlebe ich dabei das Verhältnis zu den Projektleitungen und schätze in großem Maße, dass hier beide Aspekte – das Fordern und Fördern – in einem gesunden Gleichgewicht ausgeprägt sind, sodass ich mich jeden Tag aufs Neue ein Stück weiterentwickeln darf und kann.

Mein Studium der Kindheitspädagogik war für mich der Zugang zum wissenschaftlichen Arbeiten. Bereits bei der ersten Hausarbeit habe ich gemerkt, diese Art des Arbeitens ist bei allen Regeln und Abläufen, die immer wieder dieselben sind, ein Prozess. Eine wissenschaftliche Arbeit bzw. Projekt wächst Schritt für Schritt und muss immer wieder an der Fragestellung und den Zielen ausgerichtet werden – genauso wie die berufliche Perspektive auch.“



4 Arbeitsmarktlage und Arbeitsbedingungen

4.1 Berufseinmündung und Berufsverlauf: Wo sind Kindheitspädagog*innen tatsächlich beschäftigt?

Den Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge stehen verschiedene Arbeitsmöglichkeiten in Einrichtungen und Handlungsfeldern der Bildung und Erziehung von Kindern oder der Beratung und Begleitung von Familien offen (vgl. Kap.3). Die Kinder- und Jugendhilfe ist mit weit über 800 000 Beschäftigten (Fuchs-Rechlin, Schilling 2018, 2) ein großer und bedeutender Arbeitsmarkt, der weiter im Ausbau begriffen ist. Der allergrößte Anteil des Personals fällt auf das Feld der Kindertageseinrichtungen mit über 600 000 Beschäftigten, das sich weiterhin in einer raschen Expansion befindet. So stiegen die dort Beschäftigten vom Jahr 2017 auf das Jahr 2018 um 27 000 Personen an (Schilling 2018, 5). Alleine in Baden-Württemberg sind über 92 000 Personen in der Kindertagesbetreuung tätig. Der bereits jetzt bestehende Fachkräftemangel wird sich aufgrund der weiteren Entwicklungen noch verschärfen: Aufgrund des Fachkräfteersatzbedarfs durch Renteneintritt, des zusätzlichen Fachkräftebedarfs, der sich durch Zuwanderung und Geburtenanstieg sowie aufgrund des weiteren Ausbaus von Plätzen für Kinder unter drei Jahren, der Ausweitung der Ganztagesbetreuung für Kinder von 3-6 Jahren und an Grundschulen sowie der Qualitätsverbesserung (Verbesserung des Personalschlüssels, Leitungsfreistellung, Sprachförderung, Umsetzung der Inklusion usw.) wird ein Personalbedarf im Bereich der Kindertagesbetreuung von weit über 200 000 bis zum Jahr 2025 prognostiziert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 185). Rauschenbach und Schilling errechnen in einem Szenario eine Personallücke von über 300 000 Personen (Rauschenbach, Schilling 2017, 35). Auch andere Felder der Kinder- und Jugendhilfe sind im Ausbau begriffen, so z. B. die Schulsozialarbeit oder die Hilfen zur Erziehung.

Somit sind Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge sehr gefragt. Die Berufseinmündung gelingt sehr rasch. Drei von vier Absolvent*innen haben innerhalb von nur drei Monaten nach Studienabschluss die erste Stelle, andere nehmen ein Masterstudium auf. Arbeitslosigkeit spielt somit so gut wie keine Rolle (Theisen, 2017). Die meistens Absolvent*innen münden zunächst in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ein. Laut der bundesweiten ÜFA-Studie sind dies ca. 70 % (Zürchner, Schmidt, Bröring 2017, 162). Die Studie des Hochschulnetzwerks kommt für Baden-Württemberg bezogen auf die Absolvent*innen, die nach dem Bachelorstudium in den Beruf einmündeten, auf einen vergleichbaren Wert mit ca. 80 % (Weltzien, Limberger, Morys, Wehner 2019, 83). Allerdings ist die Kindertageseinrichtung zunächst

nur für ca. 45 % der Studierenden das Wunscharbeitsfeld (Zürchner, Schmidt, Bröring 2017, 163). Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter und andere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe spielen mit ca. 15 % ebenfalls eine Rolle bei der Berufseinmündung von Kindheitspädagog*innen sowie diverse sonstige Arbeitsfelder (Zürchner, Schmidt, Bröring 2017, 162). Hinsichtlich des Karriereverlaufs zeigen sowohl die baden-württembergische Studie des Hochschulnetzwerks als auch die ÜFA-Studie, dass der Anteil von Kindheitspädagog*innen in Leitungsfunktionen über die Zeit ansteigt; dabei haben Kindheitspädagog*innen relativ gesehen häufiger eine Leitungsfunktion inne als Erzieher*innen, so dass sich der Hochschulabschluss in einer besseren Bezahlung niederschlägt (Fuchs-Rechlin / Müller 2018, 26). Beide Studien machen zudem deutlich, dass sich die Arbeitsfelder über die Zeit ausdifferenzieren (Fuchs-Rechlin / Müller 2018, 17). Der relative Anteil von Absolvent*innen, die in Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind, geht dabei etwas zurück zugunsten eines vielfältigen Tätigkeitsspektrums. Diese beruflichen Tätigkeiten sind ebenfalls überwiegend in kindheitspädagogischen Feldern angesiedelt, z. B. in der Fachberatung, der Schulsozialarbeit oder den Frühen Hilfen. Nach einem Masterstudium spielen neben Leitungstätigkeiten auch Lehrtätigkeiten an Fachschulen eine wichtige Rolle (Weltzien, Limberger, Morys, Wehner 2019, 83).

4.1.1 Die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen

Der Bereich der Kindertageseinrichtungen ist durch eine heterogene Trägerschaft und - damit verknüpft - höchst unterschiedliche Vielfalt an Arbeitsbedingungen geprägt. Trotzdem ist die Anzahl der Arbeitgeber, die Leistungen über die gesetzlichen Mindeststandards hinaus gewähren, sehr hoch. Über drei Viertel der Einrichtungen befinden sich in öffentlicher Trägerschaft oder gehören den großen Verbänden der freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt, Caritas-Verband, Diakonisches Werk, Deutsches Rotes Kreuz, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband) an. Ihre Beschäftigten genießen in der Regel Arbeitsbedingungen, die sich direkt oder indirekt an Branchentarifverträgen oder anderen vergleichbaren Richtlinien orientieren und somit weit über die gesetzlichen Mindeststandards hinausgehen. Der Rest teilt sich auf zwischen sonstigen freien gemeinnützigen Trägern (Elterninitiativen, gemeinnützigen Vereinen, etc.) und gewerblichen Trägern, also Wirtschaftsunternehmen. Letztere spielen mit einem quantitativen Anteil von knapp zwei Prozent der bereitgestellten Plätze in Kindertagesstätten allerdings bisher nur eine marginale Rolle (vgl. Statistisches Bundesamt 2018a)

Im Unterschied zu den größeren öffentlichen Trägern und Wohlfahrtsverbänden sind die kleineren privaten Träger meistens nicht an überbetriebliche Regelwerke gebunden. Über die gesetzlichen Mindeststandards hinausgehende Bedingungen werden jedoch oftmals zum Zweck der Personalgewinnung arbeitsvertraglich angeboten. In diesem Zusammenhang spielt vor allem der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) eine wichtige Leitfunktion, insbesondere was die Vergütung angeht.

Im bundesdeutschen Vergleich weisen die Entgelte der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen trotzdem eine große Bandbreite aus: Je nach Arbeitgeber und Tarifgebiet ergeben sich Gehaltsunterschiede von über 30 %. Vor allem was die Bezahlung der Kitaleitungen angeht, sind die Vergütungsgefälle teilweise sehr groß. Die kommunalen Arbeitgeber liegen zusammen mit den konfessionellen Trägern und der Arbeiterwohlfahrt in den westlichen Bundesländern generell im oberen Bereich. Die geringsten Tarifentgelte zahlen die freien Träger in den östlichen Bundesländern, wie zum Beispiel der Internationaler Bund (IB e.V.) und die DRK-Thüringen (vgl. Wohlfahrt Intern 2019).

Um den Personalmangel an Kindertagesstätten in den größeren Ballungsräumen zu bekämpfen, gewähren nicht selten öffentliche und freie Träger ihren Beschäftigten übertarifliche Arbeitsbedingungen - eine Möglichkeit, die vielen kleineren Trägern in ländlichen Gebieten oftmals auch nur aus finanziellen Gründen verwehrt bleibt. Diese neue Kluft zwischen städtischem und ländlichem Raum wird in den nächsten Jahren auch in Hinblick auf die unterschiedlichen finanziellen Ressourcen von großen und kleinen Gemeinden vermutlich zunehmen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Kindertageseinrichtungen von dem finanziellen Konsolidierungsdruck, der seit vielen Jahren die sozialen Dienste erfasst (vgl. Buestrich & Wohlfahrt 2008) nicht verschont geblieben sind. Dieser scheint aber dort im Vergleich zu anderen Bereichen der sozialen Dienste auch dank der medialen und politischen Aufmerksamkeit der letzten Jahre eher moderat ausgefallen zu sein. Trotzdem haben personelle Engpässe und zunehmende Anforderungen an die pädagogische Arbeit auch an Kitas zu einer massiven Arbeitsverdichtung und schleichende Verschlechterung der Arbeitsbedingungen geführt. Erhöhte Anforderungen an die frühkindliche Bildung bedeuten zusätzlichen zeitlichen Aufwand. Die sozialpädagogischen Fachkräfte müssen viele Aufgaben aufgrund eines noch unzureichenden Personalschlüssels unter enormer Arbeitsbelastung erledigen. Befragungen zufolge empfinden Erzieher*innen mit der Zunahme der fachlichen Anforderungen auch einen deutlichen Anstieg von Stress- und Arbeitsdruck und sind von gesundheitlichen Beschwerden während der Arbeit viel häufiger betroffen als Erwerbstätige in anderen Berufen

(Hall/Leppelmeier 2015). Vor allem Leitungstätigkeiten in der Kita werden in zahlreichen Studien als besonders belastend beschrieben (vgl. für einen Überblick: Nürnberg 2019).

4.1.2 Befristung

Grundsätzlich werden Beschäftigte in Dienstleistungssektoren überproportional häufig mit Zeitverträgen konfrontiert. Vor allem in sozialpädagogischen Berufsfeldern ist bei Neueinstellungen mit einem befristeten Arbeitsvertrag zu rechnen. Nach Angaben des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erfolgen Neueinstellungen im Bereich „Erziehung und Unterricht“ in weit mehr als zwei Drittel der Fälle in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis – meistens zum Zwecke der Vertretung, als „verlängerte Probezeit“ zur Beurteilung der Eignung für eine Festeinstellung oder, insbesondere an Kindertagesstätten, wegen der unkalkulierbaren Entwicklung des Platzbedarfes (vgl. Hohendanner 2018, IAB 2014, Grager et al. 2008).

Erzieher*innen gehören zwar den sozialen Berufen an, bei denen das Risiko einer befristeten Beschäftigung im Karriereverlauf am geringsten ist (Beher & Fuchs-Rechlin 2013). Dennoch gestaltet sich der Berufseinstieg auch für diese Berufsgruppe nicht gerade unproblematisch. Bereits frühere Untersuchungen zur beruflichen Situation von Erzieher*innen haben ergeben, dass nahezu die Hälfte der jungen Berufseinsteiger*innen von einer Befristung betroffen sind (Fuchs-Rechlin 2010).

Neuere Untersuchungen bestätigen dieses Bild. Nach den Ergebnissen der ÜFA-Studie befinden sich immerhin knapp zwei Drittel der an Fachschulen ausgebildeten Erzieher*innen unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung (einschließlich Anerkennungsjahr) in einem befristeten Arbeitsverhältnis. Bei den Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge, sieht es jedoch etwas besser aus. Nur knapp die Hälfte aller Studienabgänger*innen ohne vorherige Erzieher*innen-Ausbildung erhält bei ihrer Ersteinstellung in der Kindertagesstätte einen befristeten Arbeitsvertrag. Die baden-württembergischen Absolvent*innen der kindheitspädagogischen Studiengänge waren direkt nach Abschluss des Studiums sogar zu 61 % unbefristet angestellt (Weltzien, Limberger, Morys, Wehner 2019, 84). Im Laufe der Berufsjahre steigt die Quote der unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse deutlich an (Züchner, Müller, Schmidt 2018, 19).

4.1.3 Vergütungsaussichten und Karrieremöglichkeiten

Aus pädagogischen und beschäftigungspolitischen Gründen wird seit Jahren eine deutliche Zunahme des pädagogischen Personals mit akademischer Ausbildung in Kindertageseinrichtungen angestrebt (vgl. Aktionsrat Bildung 2012; Expertengruppe Bedarfsgerechte Kindergartenbetreuung 2013). Trotzdem sind in diesem Beschäftigungsfeld die Gehälter der Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge im Durchschnitt noch weit entfernt von denen vergleichbarer akademischer Berufe.

Der Grund liegt vor allem in der fehlenden Anpassung der gesetzlichen und tarifrechtlichen Bestimmungen an die geänderten Rahmenbedingungen. Die meisten Kita-Landesgesetze weisen inzwischen Kindheitspädagog*innen implizit oder explizit als Fachkräfte aus, schreiben jedoch den Einrichtungen keinerlei Vorgaben zur Beschäftigung von akademisch ausgebildetem Personal vor. Daher werden Kindheitspädagog*innen in Kindertageseinrichtungen

weit überwiegend als „Erzieher*in“ beschäftigt und – weil die Tarifverträge keine Sondervergütung für akademisch ausgebildete Erzieher*innen kennen – auch entsprechend bezahlt. Nur durch Verhandlungen beim Abschluss des Arbeitsvertrages können eventuell Vergütungen vereinbart werden, die sich von denen der an Fachschulen ausgebildeten Fachkräfte abheben. Dies bleibt jedoch eher die Ausnahme und ist auf jeden Fall durch die aktuell günstige Arbeitsmarktsituation bedingt.

Im Verhältnis zu anderen akademischen Berufen fällt damit die Bezahlung der Kindheitspädagog*innen an Kindertagesstätten, die ausschließlich in der pädagogischen Gruppenarbeit beschäftigt sind, in der Regel mäßig aus. Wie der Vergleich der tariflichen Vergütung von Erzieher*innen mit denen von Sozialpädagog*innen und Grundschullehrer*innen beispielhaft zeigt, kann die Gehaltslücke zu verwandten akademischen Berufen im Karriereverlauf bis zu mehreren Tausende Euro betragen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Vergütungsaussichten für Kindheitspädagog*innen

Durchschnittliche tarifliche Vergütung nach ausgeübter Tätigkeit

	1. Berufsjahr		25. Berufsjahr	
	West	Ost	West	Ost
Erzieher/in ¹	33909	31234	43444	38332
Leitung einer Kita mit Durchschnittsgröße ²	38549	35521	51387	44959
Sozialpädagoge/in ³	39032	35950	52014	45376
Grundschullehrer/in ⁴	47626		65268	

Stand: tarifliche Vergütung zum 1.1.2019. Auf volle Euro gerundete Jahresvergütung für eine Vollzeittätigkeit inklusiver eventuell garantierter Jahressonderzahlungen und monatlicher Zulagen.

Die tarifliche regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit kann geringfügig von Tarifwerk zu Tarifwerk variieren.

¹ Ohne schwierige Tätigkeiten (bspw. TV-ÖD: S 8a)

² Eingruppierung für die Leitung einer Kita mit einer Größe von 40 bis 70 Plätzen (TV-ÖD S13) oder mit vergleichbarer Durchschnittsgröße.

³ Ohne schwierige Tätigkeiten (bspw. TV-ÖD S11b)

⁴ TV-L: E11 inkl. einer Ausgleichzulage nach TV-Ego-L von 105 Euro monatlich

Quelle: Wohlfhart Intern 2019: Tabelle 3.1.2 und 3.1.3 S. 115ff

Ein Einkommen, das dem Gehaltsniveau eines vergleichbaren akademischen Berufs entspricht, können viele Kindheitspädagog*innen vor allem durch die Übernahme von Leitungsfunktionen (Einrichtungsleitung, stellvertretende Leitung) erzielen (Züchner, Müller, Schmidt 2018, 21; Weltzien, Limberger, Morys, Wehner 2019, 84). Denn trotz der bereits erwähnten Spannbreite bei der Vergütung von Leitungstätigkeiten, haben die deutlichen Verbesserungen der Eingruppierungsregelungen in der Tarifrunde 2015 zu einer generellen Anhebung der Gehälter von Kita-Leitungen auf das Niveau anderer akademischen Berufe im Sozial- und Erziehungsdienst oder in der öffentlichen Verwaltung geführt (Wohlfahrt Intern 2019).

In diesem Zusammenhang bestätigen aktuelle Untersuchungen, dass ein Studium der Kindheitspädagogik die Chancen auf die Übernahme von Leitungstätigkeiten an Kindertagesstätten tatsächlich deutlich erhöht. Demnach besetzen Kindheitspädagog*innen signifikant häufiger als Erzieher*innen ohne akademische Ausbildung Leitungspositionen (Fuchs-Rechlin Müller 2018, 26, 27; vgl. auch Schöler, Brombacher, Greiner 2013). Vor allem wenn einschlägige Berufserfahrungen vorhanden sind, ergeben sich für die Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge sehr gute Chancen, eine leitende Tätigkeit zu übernehmen. Inzwischen scheinen auch nicht wenige Träger ebenfalls bereit zu sein, die Leitung einer Kindertageseinrichtung neu ausgebildeten Kindheitspädagog*innen anzuvertrauen, selbst wenn diese kaum über einschlägige Berufserfahrungen verfügen. So hatten ca. 21 Prozent der Studienabgänger*innen ohne Vorausbildung als Erzieher*innen bereits ein Jahr nach Studienabschluss eine Leitungsaufgabe. Besonders gute Chancen auf die Übernahme einer Leitungsposition ergeben sich für Erzieher*innen, die zusätzlich ein kindheitspädagogisches Studium absolvierten (Fuchs-Rechlin, Müller 2018, 27).

4.1.4 Die Arbeitsbedingungen in den anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe

Viel deutlicher als an Kindertagesstätten haben marktwirtschaftliche Prinzipien Zugang in andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe erhalten. Unter Wettbewerbszwang versuchen nun auch viele tarifgebundene freie Träger etwa mit der Überführung oder Ausgliederung von sozialen Betrieben oder Betriebsteilen in eigenständige Rechtsformen (GmbH oder gGmbH), mehr Flexibilität zu erreichen - auch bei der Vergütung und Gestaltung der Arbeitsbedingungen. Die Konsequenzen sind Aushöhlungen von Tarifverträgen und Pluralisierung bzw. Verschlechterung von Beschäftigungsbedingungen und Gehältern (Buestrich et al. 2010). Zudem haben gewerblich orientierte Träger vermehrt Zugang in die Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe bekommen. Neben Stellenabbau (vor allen in der Jugendarbeit und Erziehungshilfe) sind auch seit

Jahren Entwicklungen hin zur Verbreitung von Honorartätigkeiten anstelle sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen (Pothmann 2010). Starke Verbreitung finden Teilzeitbeschäftigungen und Zeitverträge infolge einer größeren Fixierung auf Projektförderung und immer kürzerer Hilfen (Bröhring & Buschmann 2012).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gelten vor allem die Jugendarbeit und die Hilfen zur Erziehung als Verlierer dieser Entwicklung. Daher müssen Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge, die in typischen Berufsfeldern von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen tätig werden, mit einem erhöhten Risiko rechnen, nur befristet beschäftigt zu werden, wie auch neuere Studien bestätigen.

Kindheitspädagog*innen, die einer Beschäftigung außerhalb von Kindertageseinrichtungen nachgehen, befinden sich mehr als doppelt so häufig in einem befristeten Arbeitsverhältnis als ihre Kolleg*innen an Kindertagesstätten (61% vs. 26%) - so die Ergebnisse der ÜFA-Studie (Züchner, Schmidt, Bröhring 2017, 168).

4.1.5 Vergütungsaussichten und Karrieremöglichkeiten

Zahlreiche Studien suggerieren, dass die Vergütung der Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge in den sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe etwas besser ausfällt als an Kindertagesstätten (Züchner et al. 2014, Züchner, Müller, Schmidt 2018). Vor allem in den bereits akademisierten Berufsfeldern (etwa Fachberatung, Erziehungshilfe und Beratungsstellen) ist generell davon auszugehen, dass Kindheitspädagog*innen wie die dort tätigen Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen bezahlt werden, wenn sie entsprechende Tätigkeiten ausüben. Das gilt jedenfalls bei den Trägern, die nach dem kommunalen Tarifvertrag für den Sozial- und Erziehungsdienst bezahlen. Problematisch könnte die Frage der Vergütung dennoch in den Beschäftigungsfeldern werden, in denen Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen Tätigkeiten ausüben, die sich inhaltlich überschneiden, wie etwa in der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder auch in der sozialpädagogischen Arbeit in Heimen. Es ist aber auch hier zu erwarten, dass sich die Vergütung der Kindheitspädagog*innen an der, der dort tätigen akademischen Berufe orientiert, vorausgesetzt sie verrichten die Tätigkeiten, die eine akademische Ausbildung voraussetzen. Ist das nicht der Fall, dann sollte im Einzelfall geprüft werden, ob eventuell ein tariflicher Anspruch auf eine höhere Vergütung vorliegt.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Verbreitung von tariflichen Vergütungen im allgemeinen Sozialwesen deutlich geringer ist als etwa im Bereich der Kindertageseinrichtungen, wie aus einer Studie des Statis-

tischen Bundesamtes hervorgeht. Demzufolge werden im Bereich Sozialwesen knapp 40 Prozent der Beschäftigten nicht nach Tarif bezahlt (Ellguth & Kohaut 2019). Nach den Daten der WSI-Lohnspiegeldatenbank werden 75 Prozent der Erzieher*innen, aber nur 60 Prozent der Sozialpädagog*innen nach Tarif vergütet. Sozialpädagog*innen, die nicht nach Tarif bezahlt werden, verdienen nach Untersuchungen des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) deutlich weniger als ihre Kollegen*innen in Betrieben mit Tarifbindung (Bispeckl et al. 2014, Stoll et al. 2014).

Vermutlich wegen der starken Konkurrenz durch andere akademische Berufe und aufgrund der geringeren Anzahl an verfügbaren Stellen sind Einstiegsmöglichkeiten für Kindheitspädagog*innen außerhalb der Kindertageseinrichtungen deutlich bescheidener als an Kindertagesstätten. Während in Krippen und Kindergärten knapp ein Viertel aller akademisch ausgebildeter Fachkräfte die Leitung einer Einrichtung innehat und immerhin 18% der dort beschäftigten Kindheitspädagog*innen als Einrichtungsleitung tätig ist, liegt der Anteil der Beschäftigten in Leitungsfunktionen unter den Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge in den anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe nach der amtlichen Statistik bei lediglich 1 Prozent (Vgl. Statistisches Bundesamt 2018b: Tab. 80.1, S. 63; Statistisches Bundesamt 2018a: Tabelle 11, S. 35).

Da eine Leitungsposition in der Regel erst im Berufsverlauf erreicht wird, haben vor allem Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge ohne Berufserfahrung besonders schlechte Chancen, eine Leitungsposition kurz nach Studienabschluss zu bekommen.

4.1.5 Fazit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich der Bachelorabschluss im Bereich der Kindheitspädagogik als berufsqualifizierender Abschluss gut etabliert hat, jedenfalls was die Beschäftigungsmöglichkeiten angeht. Eine nahezu Beschäftigungsgarantie nach der Ausbildung geht einher mit einem vielfältigen Arbeitsmarkt vor allem in, aber auch außerhalb von Kindertageseinrichtungen.. Noch unzufriedenstellend ist allerdings die Vergütung. Vor allem die Kindertageseinrichtungen sind ein wachsendes Berufsfeld für Kindheitspädagog*innen. Dort orientiert sich jedoch die Vergütung nach wie vor an der ausgeübten Tätigkeit und die akademische Ausbildung der Kindheitspädagog*innen, die ausschließlich im Gruppendienst tätig sind, wird in der Regel nicht gesondert vergütet. Erst die Übernahme von Leitungsaufgaben (Einrichtungsleitung, stellvertretende Leitung) garantiert im Kita-Bereich Gehälter, die vergleichbar sind mit denen anderer akademischer Berufe im Sozial- und Erziehungsdienst.

Mit zunehmenden Berufserfahrungen öffnen sich für Absolvierende kindheitspädagogischer Studiengänge neben dem klassischen Berufsfeld „Kita“ auch weitere Tätigkeitsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe (Vgl. Züchner, Müller, Schmidt 2018, 13ff). Vor allem in bereits akademisierten Beschäftigungsfeldern außerhalb der Kindertagesstätte können Kindheitspädagog*innen höhere Gehälter erwarten, wenngleich gerade hier das Risiko von befristeten Arbeitsverträgen beim Berufseinstieg deutlich ausgeprägt ist.

4.2 Links

Links zu den erwähnten Studien (geprüft am 03.12.2020)

- Von der Hochschule an die Kita, eine der ersten Studien zu den beruflichen Erfahrungen der Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge, kann von der Webseite der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte kostenlos heruntergeladen werden. www.weiterbildungsinitiative.de
 - Das Projekt ÜFA ist eine bundesweite Studie zur Berufseinstiegs- und zum Berufsverbleib von (früh-)pädagogisch ausgebildeten Fachkräften. Das Verbundprojekt der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf, der Universität Koblenz-Landau und der Philipps-Universität Marburg wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AWiFF) gefördert. Weitere Informationen unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Personal_und_Qualifikation/Broschue-re_UEFA_final.pdf
 - Die Absolvent*innenstudie des Hochschulnetzwerks Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg wurde als online-gestützte Befragung aller Absolvent*innen in Baden-Württemberg im Jahr 2018 durchgeführt, Weitere Informationen unter: https://www.eh-freiburg.de/wp-content/uploads/2019/01/AbsolventInnenbefragung-Kindheitspaedagogik_BaWuerttemberg_17Dez18.pdf
- Informationen zu Arbeitsbedingungen und Gehältern im Sozial- und Erziehungsdienst**
- Das WSI-Projekt LohnSpiegel bietet Informationen zu den tatsächlich gezahlten Löhnen und Gehältern in über 380 Berufen und Tätigkeiten. Der LohnSpiegel gehört zum internationalen WageIndicator-Netzwerk, das in über 80 Ländern vertreten ist. www.lohnspiegel.de/
 - Aktuelle Informationen rund um Tarif und Gehalt im Sozial- und Erziehungsdienst gibt es auf der Web-Seite der GEW: www.gew.de/tarif/

5 Von der Bewerbung zum ersten Arbeitsvertrag: Einige Anmerkungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg

5.1 Die richtige Stelle finden

Der erste Schritt für eine erfolgreiche Bewerbung liegt in der Suche nach der passenden Stelle. Naheliegend ist der klassische Blick in den Stellenmarkt der lokalen Tageszeitungen oder der einschlägigen Fachzeitschriften. Zunehmend gewinnen jedoch die digitalen Medien an Bedeutung. Dank des schnellen Zugangs auf eine große Anzahl an Ausschreibungen und der Möglichkeit, Suchkriterien einzugeben, werden Online-Jobbörsen immer häufiger aufgesucht. Wer sich nicht die Mühe machen will, sich durch die inzwischen unzähligen Jobportale einzeln durchzuklicken, kann Metasuchmaschinen benutzen. Diese sind Online-Jobbörsen ohne eigene Datenbank, die es ermöglichen, über eine Suchmaske sämtliche aktiven Stellenmärkte in einem Schritt abzufragen. Aufgelistet werden in der Regel auch die Stellenanzeigen, die Arbeitgeber in Zeitschriften oder auf der eigenen Homepage veröffentlichen.

Möglich ist es auch, Einrichtungen bzw. Träger aus eigener Initiative anzuschreiben, ohne dass eine offizielle Suchanzeige eingeschaltet wurde. Viele Personalentscheider*innen schätzen die damit zum Ausdruck gebrachte Eigeninitiative. Ratsam ist es in diesem Fall, sich vorher nach dem*der zuständigen Ansprechpartner*in zu erkundigen, damit die Bewerbung rasch an die richtige Stelle kommt. Eine interessante alternative Bewerbungsstrategie bleibt nach wie vor, ein eigenes Stellengesuch aufzugeben. Obwohl selten in Anspruch genommen, bringt ein eigenes Stellengesuch viele Vorteile: Gerade bei kurzfristigem Personalbedarf neigen Personalverantwortliche dazu, einen Blick in die Inserate potenzieller Bewerber*innen zu werfen, bevor sie selbst eine Anzeige aufgeben. Zudem wird die eigene Initiative in der Regel positiv aufgenommen.

5.2 Die Bewerbung

Ansprechende Bewerbungsunterlagen erstellen oder sich in einem Vorstellungsgespräch gut präsentieren, die Kunst des effektiven Bewerbens ist zweifellos zu einer quasi Wissenschaft geworden. Nicht zufällig weist das „Verzeichnis Lieferbarer Bücher“ (VLB), der Katalog des deutschen Buchhandels, weit über tausend lieferbare Publikationen aus, die sich als Ratgeber mit dem Thema Bewerbung und Karrierestrategie befassen und dem*der Leser*in zusichern, ihn*sie in die Kunst der „perfekten Bewerbung“ einzuführen. Selbstverständlich halten nicht alle Publikationen das, was sie versprechen, dennoch sind Bewerber*innen grundsätzlich gut beraten, sich mit Hilfe eines der vielen guten Ratgeber in diese Materie einzuar-

beiten (vgl. Liste im Anhang). Berufsanfänger*innen, die sich nur erste Einblicke in die „Wissenschaft“ der Bewerbung verschaffen wollen, können problemlos auf die unzähligen „Bewerbungsknigge“ bei den Online-Jobportalen zurückgreifen.

Wichtig ist es dennoch, bei allen möglichen Tipps und Hinweisen, die eine ideale Bewerbung versprechen, dass sich Kindheitspädagog*innen die eigene Situation als „Quereinsteiger*innen“ bewusst machen. Denn solange das Berufsprofil der Kindheitspädagog*in außerhalb der Kita kaum bekannt ist, werden Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge, die sich in benachbarten Feldern der Kinder- und Jugendhilfe bewerben wollen, auch kaum Stellenanzeigen finden, die explizit an sie gerichtet sind.

Als „Quereinsteiger*innen“ müssen Kindheitspädagog*innen interessante Stellenanzeigen sorgfältig dahingehend prüfen, ob die Stellenanforderungen zu ihrer eigenen Qualifikation passen. Eventuell fehlende Kenntnisse und Erfahrungen sollen dennoch nicht als unüberwindbare Hürden wahrgenommen werden. Der*die perfekte Bewerber*in ist, wie das perfekte Bewerbungsanschreiben auch, schließlich ein Mythos. Vielmehr müssen Kindheitspädagog*innen, die sich in verwandten Berufsfeldern bewerben, lernen, aktiv auf potenzielle Arbeitgeber zuzugehen. Besonderes Augenmerk soll dabei nicht nur auf einen modern gestalteten Lebenslauf, sondern auch auf ein effektives Anschreiben gerichtet werden. Idealerweise weckt es die Aufmerksamkeit des*der Leser*in und öffnet somit die Tür zum Vorstellungsgespräch. Wichtig ist vor allem, in dem Anschreiben wie auch in einem eventuellen Bewerbungsgespräch deutlich zu machen, welche Erfahrungen und Kenntnisse für die neue Herausforderung qualifizieren und wie bisherige Berufserfahrungen und Kompetenzen im neuen Arbeitsgebiet sinnvoll genutzt und eingebracht werden können. Dazu gehören je nach Berufsfeld auch interkulturelle Kompetenz, besondere Lebenserfahrungen, Sprachkenntnisse oder ehrenamtliche Tätigkeiten.

5.3 Der erste Arbeitsvertrag

Ein Arbeitsvertrag ist ein gegenseitiger Vertrag, durch den sich der*die Arbeitnehmer*in zur Leistung der versprochenen Arbeit und der Arbeitgeber zur Gewährung des vereinbarten Arbeitsentgelts verpflichtet. In einem Arbeitsvertrag werden zudem Nebenpflichten der Arbeitnehmer*in vereinbart, zum Beispiel die Treuepflichten, Verschwiegenheitspflichten oder Wettbewerbsverbote.

Zu den Nebenpflichten des Arbeitgebers zählen u. a. die allgemeine Fürsorgepflicht, die Beschäftigungspflicht und die Pflicht zum Schutz von Leben und Gesundheit des*der Beschäftigten.

Ein Arbeitsvertrag ist grundsätzlich auch dann gültig, wenn es nur zu einer mündlichen Vereinbarung kommt. Ist sich der*die Bewerber*in nicht sicher, ob er*sie die Stelle annehmen möchte, sollte keine feste Zusage gemacht, sondern eine Bedenkzeit vereinbart werden. Versäumt es der Arbeitgeber, einen Arbeitsvertrag auszuhändigen, obwohl der*die Beschäftigte die Arbeit aufgenommen hat, kommt es trotzdem zu einem Arbeitsverhältnis und es gelten die mündlich vereinbarten Arbeitsbedingungen.

Die Befristung eines Arbeitsvertrages ist nur wirksam, wenn sie in einem schriftlichen Arbeitsvertrag vereinbart wurde. Liegt zu Beginn der Beschäftigung noch kein schriftlicher Arbeitsvertrag vor, ist das Arbeitsverhältnis automatisch unbefristet. Ein schriftlicher Arbeitsvertrag ist dennoch immer die bessere Wahl, zumal bei einer mündlichen Vereinbarung immer das Risiko eines Auslegungstreits über den Inhalt besteht. Sollte kein schriftlicher Arbeitsvertrag ausgefertigt werden, ist der Arbeitgeber gemäß „Nachweisgesetz“ aber zumindest verpflichtet, die wesentlichen Arbeitsbedingungen (Vergütung, Tätigkeit, Arbeitszeit, usw.) der*des Beschäftigten innerhalb einer bestimmten Frist schriftlich mitzuteilen.

Sollte im Arbeitsvertrag irgendetwas festgehalten sein, was den gesetzlichen oder tariflichen Bestimmungen widerspricht und zuungunsten der*des Beschäftigten wirkt, so ist dies grundsätzlich ungültig. An die Stelle dieser Regelung im Arbeitsvertrag tritt dann aufgrund des Günstigkeitsprinzips automatisch die gesetzliche oder (bei Tarifbindung) die – tarifliche Regelung.

Gewerkschaftsmitglieder sollten sich grundsätzlich mit ihrer Rechtsberatung in Verbindung setzen, wenn es zum Arbeitsvertrag offene Fragen gibt. Hier kann ein Arbeitsvertrag geprüft werden, bevor er unterzeichnet wird.

5.4 Worauf muss man bei kirchlichen Trägern und tarifgebundenen Arbeitgebern achten?

Welche Arbeitsbedingungen später in Jobs erwartet werden können, hängt wesentlich von dem jeweiligen Arbeitgeber ab. Kommt es zu einem Arbeitsvertrag mit einem tarifgebundenen Arbeitgeber, dann finden die mit den Gewerkschaften ausgehandelten Tarifverträge auf das Arbeitsverhältnis Anwendung. In Tarifverträgen sind Einkommen, Regelwochenarbeitszeit, Urlaubsanspruch, Kündigungsfristen, Entgeltfortzahlung usw. geregelt. Zwar gelten tarifvertragliche Regelungen direkt und unmittelbar nur für die Mitglieder der Gewerkschaften, die den Tarifvertrag unterschrieben haben. Die Arbeitgeber jedoch gewähren regelmäßig allen Beschäftigten die gleichen Leistungen, auch um keinen Anreiz für einen eventuellen Gewerkschaftsbeitritt zu schaffen. So genießen in den meisten kommunalen Kitas alle Beschäftigte die besonderen Regelungen des Tarifvertrags öffentlicher Dienst (TVöD) und ergänzender Tarifverträge.

Das Pendant zum Tarifvertrag sind in kirchlichen Einrichtungen sowie bei Einrichtungen der Caritas und des Diakonischen Werkes sogenannte Arbeitsvertragsrichtlinien (AVR). Diese regeln die gleichen Fragen wie Tarifverträge und stimmen inhaltlich oftmals in großen Teilen mit den Tarifverträgen im öffentlichen Dienst überein. Es handelt sich aber nicht um Tarifverträge im engeren Sinne. Insbesondere werden die Richtlinien nicht von den Gewerkschaften verhandelt. Diese Aufgabe übernehmen so genannte arbeitsrechtliche Kommissionen der kirchlichen Träger, in denen die Beschäftigten vertreten sind, die jedoch über kein Streikrecht verfügen und daher letztendlich auf das Wohlwollen des Arbeitgebers angewiesen sind (so genannter „Dritter Weg“). Die Anwendung dieser Arbeitsvertragsrichtlinien sollte ausdrücklich im Arbeitsvertrag vereinbart werden, da sie im Unterschied zu Tarifverträgen nicht automatisch gelten.



Auch wenn Tarifverträge und Arbeitsvertragsrichtlinien viele Aspekte des Arbeitsverhältnisses regeln, gibt es eine Reihe individueller Fragen, die auch bei tarifgebundenen Arbeitgebern bzw. kirchlichen Trägern noch im Bewerbungsgespräch geklärt werden müssen. Dazu gehören zum Beispiel:

a) Welche Tätigkeit wird tatsächlich übertragen?

Diese Frage ist deshalb wichtig, weil die Eingruppierung sich nicht alleine nach der Qualifikation richtet. Ein*e Kindheitspädagog*in, der*die zum Beispiel von einem kommunalen Arbeitgeber in der Tätigkeit einer Erzieher*in beschäftigt wird, hat auch nur Anspruch auf die Eingruppierung eines*einer Erzieher*in. Die Vergütung ist damit geringer, als wenn die Eingruppierung sich nach ihrer formalen Qualifikation, nämlich einem Bachelorabschluss, richten würde.

b) Welcher Arbeitszeitumfang wird vereinbart?

In den Tarifverträgen ist geregelt, wie hoch die Arbeitszeit bei einer vollen Stelle ist. Selbstverständlich besteht jedoch die Möglichkeit, einen geringeren Arbeitszeitumfang zu vereinbaren. Damit verringert sich die Vergütung entsprechend. Ein*e Kindheitspädagog*in, der*die einen Stellenumfang von 50 % vereinbart, erhält auch nur 50 % der Bruttovergütung. Da gerade in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern häufig Teilzeitstellen angeboten werden, sollte dies in einem Vorstellungsgespräch und später im Arbeitsvertrag klar geregelt werden.

c) Soll das in Aussicht gestellte Arbeitsverhältnis nur auf bestimmte Zeit (befristet) geschlossen werden?

Bei befristeten Arbeitsverhältnissen gelten im Wesentlichen die gleichen Bedingungen (Entgelt, Arbeitszeit) wie bei nicht befristeten Arbeitsverhältnissen. Es ist jedoch zu beachten, dass befristete Arbeitsverhältnisse nach dem vereinbarten Zeitablauf automatisch enden, ohne dass es eine Kündigung bedarf.

d) Wann und wo soll die Arbeitsleistung erbracht werden?

Zwar regeln Tarifverträge die jeweilige regelmäßige Wochenarbeitszeit bei einer Vollzeitstelle, diese Arbeitszeit kann jedoch auch am Abend, in der Nacht oder am Wochenende und dazu auch noch unregelmäßig über die Wochentage oder die einzelnen Wochen verteilt werden. Auch hierüber sollte sich der*die Bewerber*in in einem Bewerbungsgespräch informieren und ggf. entsprechende Regelungen klar vereinbaren. Zudem sollte Klarheit darüber bestehen, in welcher Einrichtung die Arbeitsleistung zu erbringen ist. Steht im Arbeitsvertrag kein Arbeitsort, kann der Einsatz grundsätzlich in jeder Einrichtung des Arbeitgebers erfolgen. Dies kann im Bereich der Träger in sozialpädagogischen Arbeitsbereichen auch schon mal in einer anderen Stadt sein.

5.5 Worauf muss man zusätzlich bei Arbeitgebern ohne Tarifbindung achten?

Handelt es sich bei dem neuen Arbeitgeber um einen Träger ohne Tarifbindung, wie zum Beispiel um eine Elterninitiative, dann gelten zwingend lediglich die arbeitsrechtlichen Mindestarbeitsbedingungen, wie sie in den Arbeitsgesetzen festgelegt sind. Auf die weitaus besseren Tarifregelungen (siehe oben) besteht dann kein automatischer Anspruch. In diesem Fall müssen zusätzliche Fragen zu den Beschäftigungsbedingungen im Bewerbungsgespräch geklärt und später im Arbeitsvertrag niedergelegt werden, etwa zur Höhe der Vergütung, zur betrieblichen Altersversorgung, zur Höhe des Jahresurlaubs und zu den geltenden Kündigungsfristen.

Insbesondere bei der Vergütungsregelung ist Vorsicht angeraten. Vielfach wird zum Beispiel die Vergütung nach TVöD oder einem anderen Tarifvertrag zugesagt, wobei im Arbeitsvertrag lediglich ein Festbetrag vereinbart wird, der auch tatsächlich der Monatsvergütung nach dem aktuellen Tarifvertrag entspricht. Da es sich aber um einen Festbetrag handelt, erfolgt – anders als z. B. im TVöD – kein weiterer Stufenaufstieg innerhalb der Tabelle. Außerdem gibt es auch die regelmäßig von den Gewerkschaften in Tarifverhandlungen durchgesetzten Tarifierhöhungen nicht automatisch. Zudem gibt es z. B. im öffentlichen Dienst der Kommunen noch eine Jahressonderzahlung und eine zusätzliche leistungsbezogene Vergütung. Auch diese Zahlungen sind mit einem Festbetrag nicht mitvereinbart. Grundsätzlich ist der*die Bewerber*in gut beraten, sich vor dem Bewerbungsgespräch über die Regelungen im öffentlichen Dienst zu informieren, damit die Angebote des potentiellen Arbeitgebers besser eingeschätzt werden können.

Natürlich kann auch mit einem nicht tarifgebundenen Arbeitgeber vereinbart werden, dass ein bestimmter Tarifvertrag Anwendung findet. Dann müssen die oben aufgeführten Fragen zum Teil nicht mehr extra verhandelt werden. Im Arbeitsvertrag muss es dann etwa heißen: „Auf das Arbeitsverhältnis findet der TVöD (kommunal) in der jeweils geltenden Fassung und die diesen ergänzenden, ändernden und ersetzenden Tarifverträge Anwendung“. Findet sich im Arbeitsvertrag diese Formulierung ohne jede Einschränkung, dann gelten grundsätzlich die gleichen Regelungen wie bei tarifgebundenen kommunalen Trägern. Dennoch ist auch hier Vorsicht geboten, denn manchmal heißt es auch einfach „die Arbeitsbedingungen lehnen sich an den TVöD an“. In Anlehnung heißt eben nicht, dass der Tarifvertrag in vollem Umfang Anwendung findet. In diesem Fall muss im Bewerbungsgespräch geklärt werden, was „in Anlehnung“ beinhaltet. Die wichtigsten Absprachen sollten dann im Arbeitsvertrag niedergeschrieben werden.

Links zu den Suchmaschinen und Stellenportalen

(alle links geprüft am 03.12.2020)

- iCjobs <https://con.arbeitsagentur.de/prod/jobboerse/jobsuche-ui/>
Die Metasuchmaschine mit der aktuell größten Auswahl an Stellen für den sozialen Bereich.
- <https://de.indeed.com/>
Sehr überschaubar und leicht zu bedienen mit vielen Stellen für den sozialen Bereich.
- <https://www.interamt.de/koop/app/>
Spezialisiert auf Stellen im öffentlichen Dienst.
- <https://www.wila-arbeitsmarkt.de/>
Das Wissenschaftsladen Bonn e.V. bietet auf seiner Zeitschrift „Arbeitsmarkt: Bildung, Kultur, Sozialwesen“ jede Woche eine Übersicht über 400 bis 500 aktuelle und qualifizierte Stellen speziell für Pädagog*innen, Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hinzu kommen branchenspezifische Hintergrundberichte und Tipps rund um das Thema Bewerbung.

Ratgeber für Bewerbung und Stellensuche

- **F.A.Z - Karriere Lounge:** Der Weg zur perfekten Bewerbung
Online-Ratgeber mit kurzen Antworten auf die wichtigsten Fragen rund um Bewerbung und Stellensuche
<https://stellenmarkt.faz.net/karriere-lounge/>
- **Matthiesen C.** (2012): Die Bewerbung - einfach gut erklärt! Vom Anschreiben und Lebenslauf über die Online-Bewerbung bis zum Vorstellungsgespräch! Nordstedt: Books on Demand; 156 Seite, 12.95 €
Sehr guter und strukturierter Bewerbungsleitfaden für den Berufseinstieg.
- **Püttjer, C. & Schnierda, U.** (2014): Das große Bewerbungshandbuch. Frankfurt, New York: Campus Verlag; 587 Seite, 19.99 €
Äußerst umfangreiches und zeitgemäßes Handbuch, die wirklich alle Bereiche der Bewerbung abdeckt mit Zusatzmaterial zum Herunterladen.

6 Literaturverzeichnis

(Zugriff auf die Links zu den Publikationen am 03.12.2020)

- **Literatur Aktionsrat Bildung** (2012a). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. München: vbw.
- **Aktionsrat Bildung** (2012b). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten (Gutachten). www.aktionsrat-bildung.de/
- **Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg** (AGJF) (o. J.). Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen. https://www.agjf.de/files/cto_layout/Material/PDFs/AGJF-Broschuere-web.pdf
- **Autorengruppe Fachkräftebarometer** (2014). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: München.
- **Autorengruppe Fachkräftebarometer** (2017). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: München.
- **Autorengruppe Fachkräftebarometer** (2019). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: München.
- **Behr, K. & Fuchs Rechlin, K.** (2013). Wie atypisch und prekär sind die Beschäftigungsverhältnisse in sozialen Berufen? Eine Analyse des Mikrozensus 2009. In: M. Schilling, H. Gängler, I. Züchner & W. Thole (Hrsg.): Soziale Arbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 116-134
- **Berger, K. A., Eibeck, B., & Ludewig, J.** (2012). „Und sie bewegen sich doch...“. Fachliche und fachpolitische Perspektiven. In E. Hollenstein (Hrsg.), Profession und Qualität: Handlungsfeld Schulsozialarbeit (S. 239-256). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- **Bispinck, R., Dribbusch, H., Öz F. & Stoll, E.** (2012) Was verdienen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen? Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Projekt LohnSpiegel.de – Arbeitspapier Nr. 15, Juni 2012, Düsseldorf
- **Böllert, K.** (2008): Von der Delegation zur Kooperation: Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Bröhring, M. & Buschmann, M.** (2012). Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- **Buestrich, M. & Wohlfahrt, N.** (2008). Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 12-13, März 2008, 17-24.
- **Buestrich, M., Burmester, M., Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N.** (2010). Die Ökonomisierung sozialer Dienste und Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- **Deinet, U.** (2009). Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In U. Deinet (Hrsg.), Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-26..
- **Deinet, U., Nörber, M. & Sturzenhecker, B.** (2002). Kinder- und Jugendarbeit. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (S. 693–713). Weinheim: Juventa.
- **Diller, A. & Schelle, R.** (Hrsg.) (2009). Von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte entwickeln – erfolgreich umsetzen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- **Eibeck, B.** (2014) Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. In : K. Hanssen, A. König, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg): Arbeitsplatz Kita. Analyse zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München Deutsches Jugendinstitut e.V., 47 – 58.
- **Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN)**, 2009. Rahmenkonzept Familienzentren in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Darmstadt.
- **Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K.** (2014). Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ. www.fruehe-chancen.de/themen/fachkraefte/aus-der-wissenschaft/expertise-zum-kompetenzprofil/
- **Fuchs-Rechlin, K. & Müller, S.** (2018). Vertikale Aufstiege in den ersten Berufsjahren. In: Fuchs, K. & Züchner, I. (Hrsg): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, WiFF- Studie Band 27, München: Deutsches Jugendinstitut e.V., 24-33.

- **Fuchs-Rechlin, K. & Schilling, M.** (2018). Vom „Ende des Wachstums“ zum „Wachstum ohne Ende“? In: KomDat Heft 1/ 2018, 2-6.
- **Günder, R.** (2015). Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Freiburg: Lambertus.
- **Heerkerens, H.-P.** (2009). Das Elend der Heimkinder. In: Unsere Jugend. H. 11 + 12/2009.
- **Hielscher, V., Nock, L., Kirchen-Peters, S. & Blass, K.** (2013). Zwischen Kosten, Zeit und Anspruch. Das alltägliche Dilemma sozialer Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- **Honig, M.-S.** (2010). Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In H.-H. Krüger (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 335-358). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Huppertz, N., & Meier-Musahl, R.** (1999). Eine Einführung in Theorie und Praxis: Hortpädagogik. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl.
- **Iser, A.** (2012). Handlungskompetenzen, Qualitätsstandards, Professionalisierung. In E. Hollenstein (Hrsg.), Profession und Qualität: Handlungsfeld Schulsozialarbeit (S. 257-271). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- **Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)** (2011). Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=47425
- **Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JFMK & KMK)** (2010). Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf
- **Kooperationsverbund Schulsozialarbeit** (In Zusammenarbeit mit Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit) (2015): Schulsozialarbeit - Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit_2015.pdf
- **Landesarbeitsgemeinschaft Offene Jugendbildung Baden-Württemberg (LAGO)** (o.J.). Offene Kinder- und Jugendarbeit. www.lago-bw.de/lago.html
- **Maykus, S.** (2008). Frühe Förderung von Kindern. In: S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell (S. 69-87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Nationales Zentrum Frühe Hilfen** (2010). Modellprojekte in den Ländern. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung. Köln: Rasch, Bramsche.
- **Nationales Zentrum Frühe Hilfen** (2014): Der Beitrag der Erziehungsberatung zu den Frühen Hilfen Zugriff am 06.10.2020 unter www.fruehehilfen.de
- **Nationales Zentrum Frühe Hilfen** (2016). Frühe Hilfen – Leitsätze. [Das NZFH | Nationales Zentrum Frühe Hilfen \(NZFH\) \(fruehehilfen.de\)](http://www.nzfz.de/Leitsaetze)
- **Rauschenbach, T.** (2013). Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen (S. 15-37). München: DJI.
- **Rauschenbach, T.; Schilling, M. & Meiner-Teubner C.** (2017). Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2-2017, akj-stat., Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Technische Universität Dortmund, Dortmund. Zugriff am 06.10.2020 unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/25090-plaetze-personal-finanzen-der-kita-ausbau-geht-weiter.html>
- **Rietmann, S.** (2008). Das interdisziplinäre Paradigma. In: S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell (S. 39-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Robert Bosch Stiftung** (2011). Qualifizierungsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart. Zugriff am 06.10.2020 unter https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf
- **Robert Bosch Stiftung** (Hrsg.). (2008). Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- **Schilling, M.** (2018). Weiterhin deutlicher Ausbau in allen Bereichen. In: KomDat Heft 2 / 2018, 2-5..
- **Speck, K.** (2014). Eine Einführung: Schulsozialarbeit. Stuttgart: UTB, Reinhardt.

- **Stieve, C.; Worsley, C. & Dreyer, R.** (2014). Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern, hrsg. vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit und der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter. Köln.
https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2014/Studie_Kindheitspa%C3%A4dagogIn_2014_BAG_BEK_StudiengangstagKindheit-opt1_2.pdf
- **Stoll, E., Bispinck, R., Dribbusch, H. & Öz, F.** (2014). Was verdienen Erzieherinnen und Erzieher? Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Projekt LohnSpiegel.de – Arbeitspapier Nr. 256, Juni 2014, Düsseldorf.
- **Theisen, C.** (2017). Einmündungsmanagement und Berufsübergang der Absolvent(inn)en. In: Fuchs-Rechlin, K.; Kammermeyer, G.; Roux, S. & Züchner, I. (Hrsg.). Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt, Wiesbaden: Springer, 125 -150.
- **Thole, W.** (2000). Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung hrsg. von T. Rauschenbach. Weinheim: Juventa.
- **Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte** (2011). Frühe Bildung – Bedeutung und Frühe Bildung – Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen kompetenzorientierter Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 4. München: DJI.
- **Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte** (o. J.). Studienbank unter:
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>
- **Weltzien, D., Limberger, J., Morys, R. & Wehner, U.** (2019). Studium der Kindheitspädagogik in Baden-Württemberg etabliert. In: KiTa BW 4 / 2019, 83-85.
- **Züchner, I.; Schmidt, T. & Bröring, M.** (2017). Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inne)n nach Ausbildung bzw. Studium. In: In: Fuchs-Rechlin, K.; Kammermeyer, G.; Roux, S. & Züchner, I. (Hrsg.). Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt, Wiesbaden: Springer, S. 151 -171.
- **Züchner, I., Müller, S. & Schmidt, T.** (2018): Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen. In: Fuchs, K. & Züchner, I. (Hrsg.). Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, WiFF- Studie Band 27, DJI: München, 13-23.



7 Autor*innenverzeichnis

Eichin, Carolin, Lebenshilfe Lörrach e.V.

Fink, Heike, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Foschi, Matteo, GEW Baden Württemberg

Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Evangelische Hochschule
Freiburg

Horak, Renate Elli, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Hüsson, Dorothea, Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd

Kleß, Eva, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Kloos, Annegret, SRH Hochschule Heidelberg

Lamparter, Regina, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Lindenfelser, Christoph, Pädagogische Hochschule Wein-
garten

Morys, Regine, Hochschule Esslingen

Reichmann, Elke, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Rieder, Sophia, FIVE e.V., Evangelische Hochschule
Freiburg

Soultanian, Nataliya, SRH Hochschule Heidelberg

Wehner, Ulrich, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Weltzien, Dörte, Evangelische Hochschule Freiburg

Wolf, Barbara, SRH Hochschule Heidelberg

Wünsche, Michael, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrekturen/Kommentare von: Christoph Lindenfelser,
Claus Stieve

Antrag auf Mitgliedschaft

Online Mitglied werden: www.gew.de/Mitgliedsantrag.html

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft
Landesverband
Baden-Württemberg



Persönliches

Nachname (Titel), Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon / E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von/bis (Monat/Jahr)

☐ weiblich

☐ männlich

Berufliches (bitte Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel) bzw. Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsbeginn (Monat/Jahr)

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif- / Besoldungsgruppe

Stufe

seit (Monat/Jahr)

Monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Beschäftigungsverhältnis:

☐ angestellt

☐ beamtet

☐ teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche

☐ teilzeitbeschäftigt mit _____ Prozent

☐ Honorarkraft

☐ beurlaubt _____

☐ in Rente / pensioniert

☐ im Studium (keine Werbeprämie)

☐ Altersteilzeit

☐ in Elternzeit bis _____

☐ befristet bis _____

☐ Referendariat / Berufspraktikum

☐ arbeitslos

☐ Sonstiges _____

Ich habe Interesse an aktiver Teilnahme: ☐ Ja ☐ Nein

Geworben von:

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Die Zustimmung zum Lastschriftinzug ist Voraussetzung für die Mitgliedschaft. Wenn Ihr Konto nicht die erforderliche Deckung aufweist, besteht seitens des kontoführenden Geldinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

SEPA-Lastschriftmandat

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt
Gläubiger-Identifikationsnummer: DE31ZZZ00000013864

Ich ermächtige die GEW, Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen.

Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Nachname, Vorname (Kontoinhaber/in)

Kreditinstitut (Name und BIC)

IBAN

Ort, Datum

Unterschrift

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bitte senden/faxen Sie den ausgefüllten Antrag an die GEW Baden-Württemberg, Silberstr. 7, 70176 Stuttgart, Fax: (0711) 2103065

Vielen Dank! Ihre GEW



www.gew-bw.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg
Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart