Peter Cloos

Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung

ein Blick zurück nach vorn

Vortrag auf dem WiFF Bundeskongress
Kita-System: Umbau mit Weitblick
07. November 2018, Berlin

Stiftung Universität Hildesheim 2003

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim

1. Einleitung

Gliederung

1. Einleitung
2. Professionsentwicklung im System – Grundlagen
3. Professionsentwicklung – ein Mehrebenenblick
4. Ambivalenzen, Brüche, Widersprüche – ausgewählte Forschungsergebnisse
5. Die Dilemmata der Professionsentwicklung der Frühpädagogik
6. Empfehlungen

4. Fazit

2. Professionsentwicklung im System - Grundlagen

2. Professionsentwicklung im System

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim

„Entwicklung des Tätigkeitsfeldes und seiner Ausbildungs- und Organisationsstruktur zu einem professionellen System“

„Entwicklung jedes und jeder in diesem Bereich Tätigen zu einem oder einer professional“

Rabe-Kleberg 2008, S. 244

Berufsarbeit wird erst im Rahmen kollektiver Professionsentwicklungs-prozesse nach Innen (Instanzen der Profession) und nach Außen (gesellschaftliche Instanzen) als professionelle Arbeit legitimier- und anerkennbar.

Kompetente Systeme nach Urban et al. (2011)

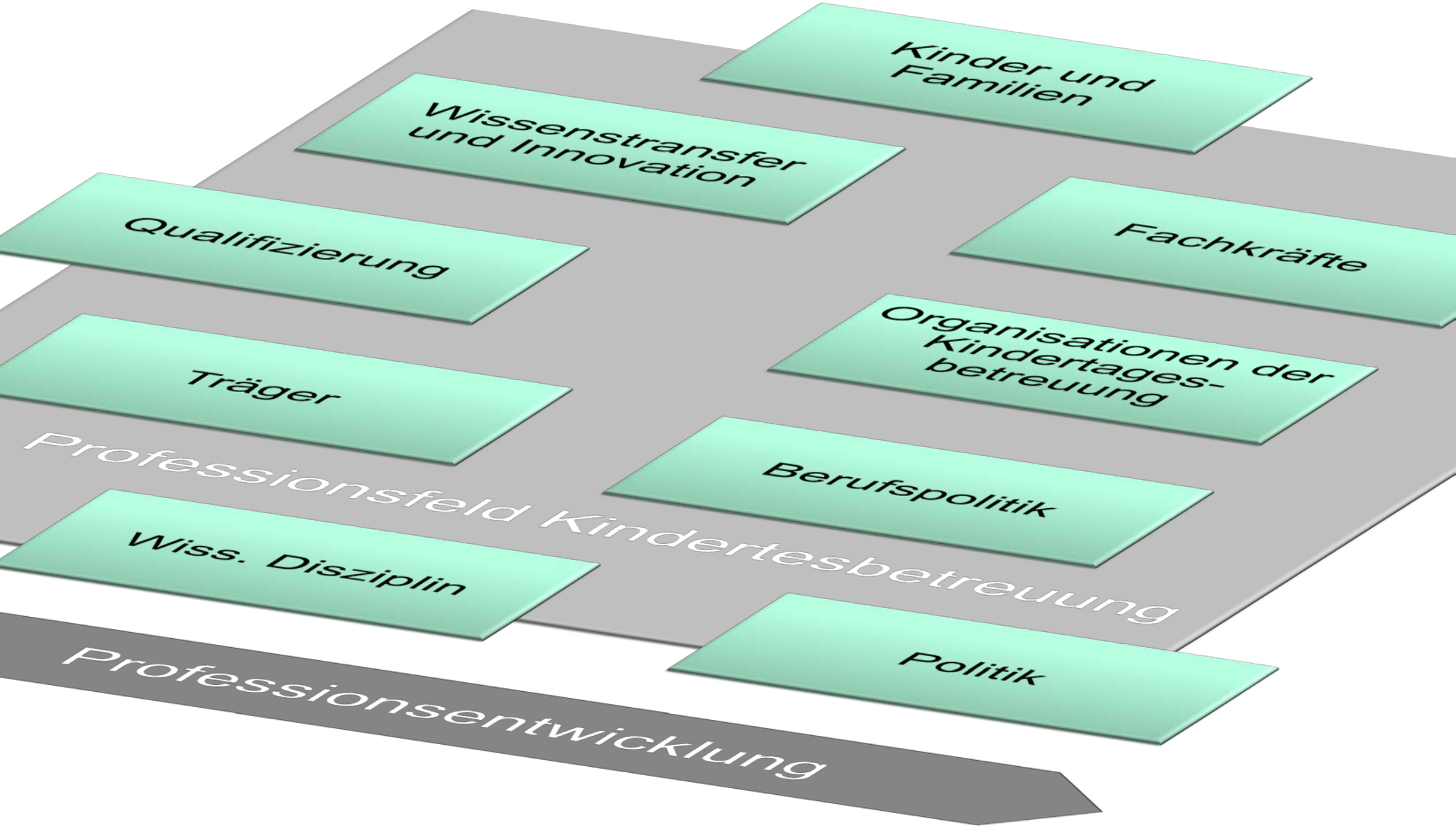
1. Individuelle Ebene,
2. institutionelle und Team-Ebene
3. interinstitutionelle Ebene
4. politische Ebene

Zentral ist hier die Frage, wie die Beziehungen zwischen den Systemebenen gestaltet werden!

Kompetente Systeme nach Urban et al. (2011)

- kohärente Politik, die auf der Zusammenarbeit mit zentralen Interessengruppen basiert
- Übereinstimmung zwischen Beschäftigungsverhältnissen und Professionalisierungserwartungen
- kontinuierliche und systematische Weiterentwicklung des Systems durch Weiterbildung und Beratung

(auch Friederich/Schoyerer 2016, S. 46).


Kinder und Familien
Wissenstransfer und Innovation
Qualifizierung
Fachkräfte
Organisationen der Kindertages-betreuung
Träger
Berufspolitik
Professionsfeld Kindertesbetreuung
Wiss. Disziplin
Politik
Professionsentwicklung

2. Professionsentwicklung im System

- Zentral für meine Argumentation ist, dass auf den von mir beschriebenen Ebenen Entwicklungen zu beobachten sind, die Brüche, Widersprüche und gegenläufige Erwartungen etc. zwischen den Systemebenen erzeugen, aus denen sich Professionalisierungsdilemmata ergeben.
- Kompetente Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie diese Brüche, Widersprüche und gegenläufige Erwartungen und die damit verbundenen Dilemmata reflektieren und bearbeiten.

3. Professionsentwicklung – ein Mehrebenenblick

Disziplin- und Professionsentwicklung

1. Professionstheorien gehen davon aus, dass Professions- und Disziplinentwicklung eng miteinander verknüpft sind
2. Kein linearer Zusammenhang
3. Zentral ist, wie Wissensarbeit im Schnittfeld von Profession und Disziplin organisiert wird.

3. Professionsentwicklung – ein Mehrebenenblick

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim

Disziplin- und Professionsentwicklung

4. Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin kann als eine Erfolgsgeschichte interpretiert wird
5. Pädagogik der frühen Kindheit hat sich als anerkannte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin institutionalisiert
6. Studiengänge, Professuren, Promotionen, Stellen, Konferenzen und Kommunikationsplattformen, Publikationen, Interessenverbände
7. Professionalisierung als Kernaufgabe der ersten Stunde
8. Tendenzen hin zu einer reflexiven Forschungskultur

Übersicht 108: Zusammenfassung des Forschungsressourcenzuwachses und von ausgewählten Leistungsergebnissen

Ressourcenzuwachs Frühe Bildung/frühe Kindheit*

		Qualifizierende Angaben	abso-lut	Kalkulatori-sches Plus	Steigerung auf % (kumulativ)
(1)	Universitätsprofessuren	2003: 9	18	+9	200
(2)	FH-Professuren	2003: 0	55	+18	400
(3)	Forscher/innen anderer Fächer	Schätzung: 25 % von (1)+(2)		+9	500
(4)	Personal außerhalb der Studiengänge	Schätzung: 25 % von (1)+(2)		+9	600
Gesamtsteigerung seit 2003					**600**

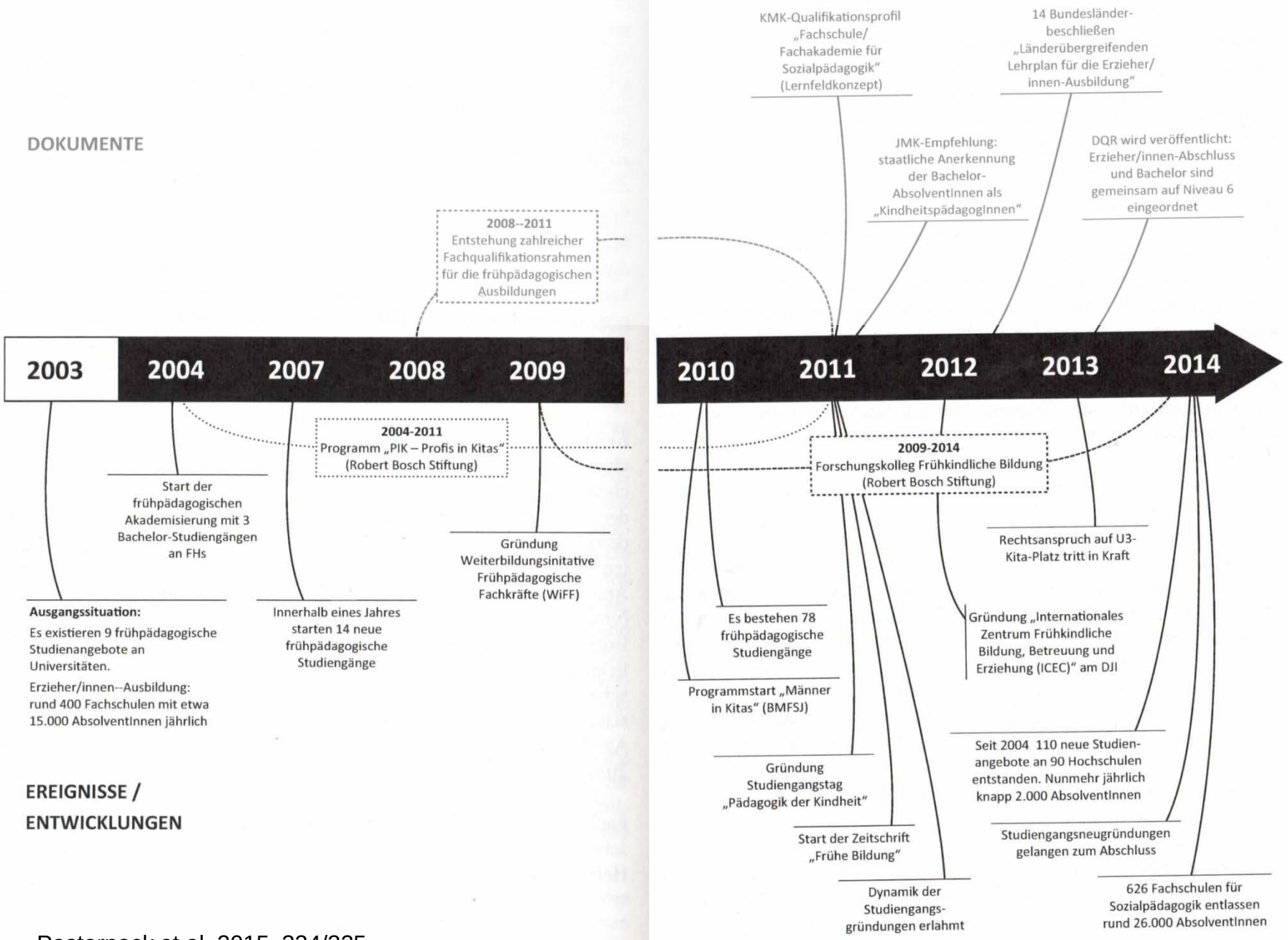
Leistungssymptomatik des Teilbereichs Frühpädagogik

	Zeitraum	absolut		Ø jährlich	Steigerung auf %
Frühpädagogische Artikel in ZfP und ZfE	2003-2008	6		1	600
	2009-2014	34		6	
Dissertationen	2005-2009	39		8	245
	2010-2014	96		19	
Habilitationen	2005-2009	0		0	
	2010-2014	3		0,6	
(Drittmittel-)Projekte			Anteil an allen erz.wiss. Projekten		400
	1998-2003	9	1 %		
	2010	85	4 %		
Ø Steigerung auf %					**415**

* Als Grundeinheit werden die Forschungs(zeit)ressourcen der 2003 existierenden Universitätsprofessuren genutzt. Das heißt: Alle weiteren Berechnungen und Schätzungen sind auf diese Größenordnung umgerechnet. Das kalkulatorische Plus ist also zu lesen als „äquivalent zu den Forschungsressourcen, die 2003 mit den damals existierenden Universitätsprofessuren vorhanden waren". Die aufgrund nicht zugänglicher Daten notwendigen Schätzungen sind konservativ vorgenommen worden.

Pasternack et al. 2015, 310,

Übersicht 109: Zeitleiste:
Die Entwicklungen in der Frühpädagogik 2004–2014



Pasternack et al. 2015, 324/325

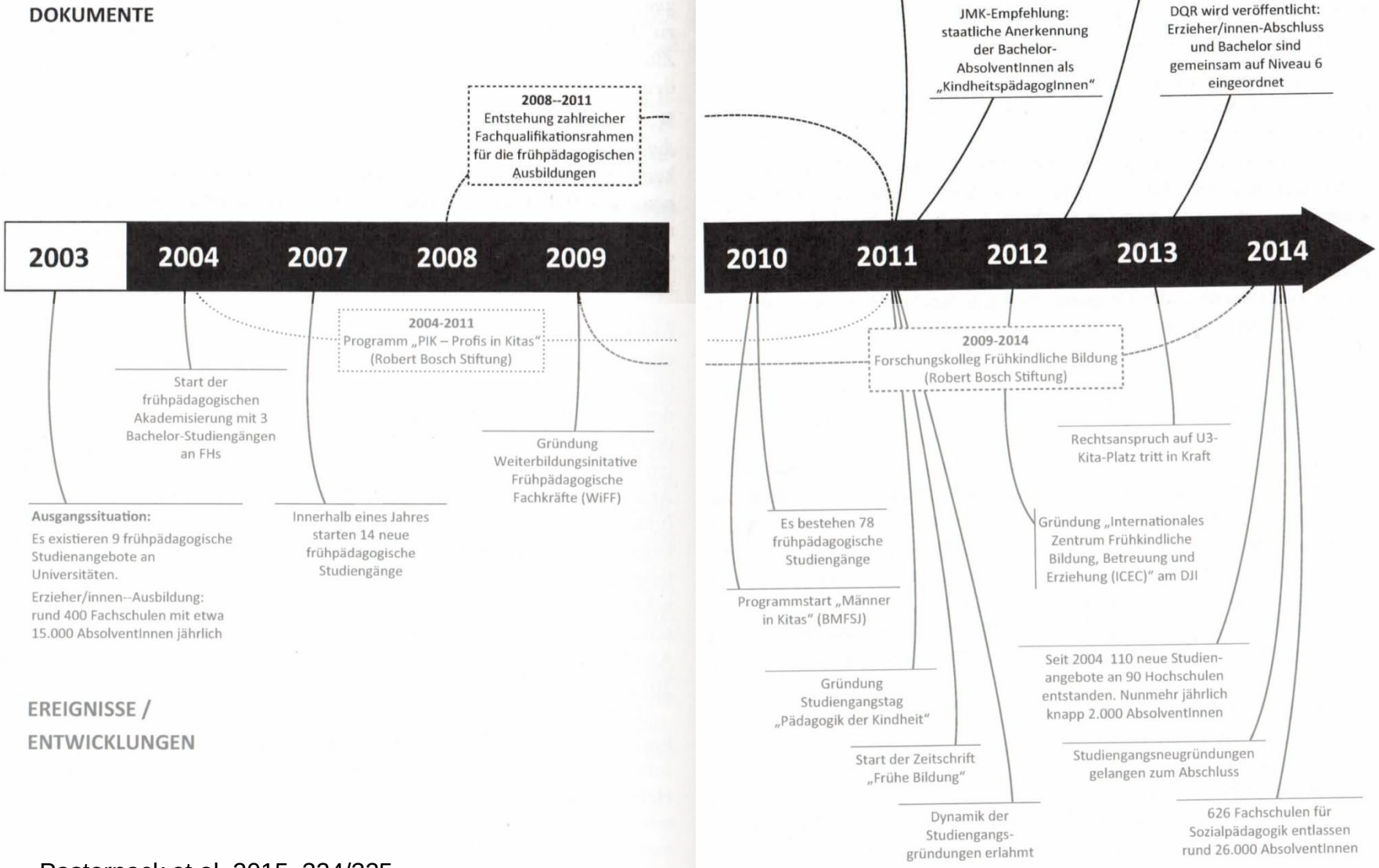
Reflexive Forschungskultur

1. Reflektiert die eigenen Bestimmungsmerkmale, Forschungszugänge und den Forschungsstand
2. Leitet daraus Entwürfe für zukünftige Forschungskonturen ab
3. Verortet sich im (inter-)disziplinären Wettstreit um die als angemessen geltenden Fragestellungen und Forschungszugänge

Bildungspolitik und Professionsentwicklung

1. Nach PISA: Normalisierung des Besuchs von Kindertagesbetreuung im Lebenslauf von Kindern
2. Kindertagesbetreuung ist als zentrales Thema in allen Bereichen der Politik angekommen.
3. Grundlegende Bedingung der Anerkennbarkeit eines professionellen Mandats
4. Politische Absicherung der professionellen Berufsarbeit durch Investitionen, Bildungspläne, Förderprogramme und Forschungsförderung
5. Bildungspoltische Fokussierung auf Platzausbau, Bildung, Fachkräfte-Professionalisierung, Kindertagesbetreuung

Übersicht 109: Zeitleiste:
Die Entwicklungen in der Frühpädagogik 2004–2014



Pasternack et al. 2015, 324/325

Qualifizierung und Professionsentwicklung

1. Absicherung professionsbezogener normativer Grundlagen durch Kompetenzkataloge, Qualifizierungsrahmen, Berufsprofile
2. Weiterentwicklung der ErzieherInnenausbildung
3. Akademisierung
4. Qualifizierung war bislang kaum Thema der Forschung

Wissenstransfer/Innovation und Professionsentwicklung

1. Etablierung eines Subsystems der Konzept- und Methodenentwicklung sowie des Wissenstransfers an der Schnittstelle von Forschung, Weiterbildung und Praxis.
2. Von der Qualitätsentwicklung zur vielfältigen Konzepten zur Beobachtung, zur Sprach- Bewegungsförderung, zur naturwissenschaftlichen Bildung, zum Umgang mit Vielfalt, zu Raumkonzeptionen, zur Übergangsgestaltung …
3. Bedeutung dieses ‚Subsystems‘ noch wenig erschlossen

Träger, Organisations- und Professionsentwicklung

1. Diffuses Feld mit heterogenen Zuständigkeiten: Landesjugendämter, Jugendhilfeplanung, Träger, Qualitätsentwicklung,
2. Es dominieren adaptierte Konzepte
3. Träger und Organisationshandeln auf geringer empirischer Basis
4. Praxis ohne (wissenschaftliche) Beobachtung
5. Erst allmählich etabliert sich eine Träger-, Fachberatungs- und Leitungs- und Teamforschung

3. Professionsentwicklung – ein Mehrebenenblick

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim

Familien und Kinder

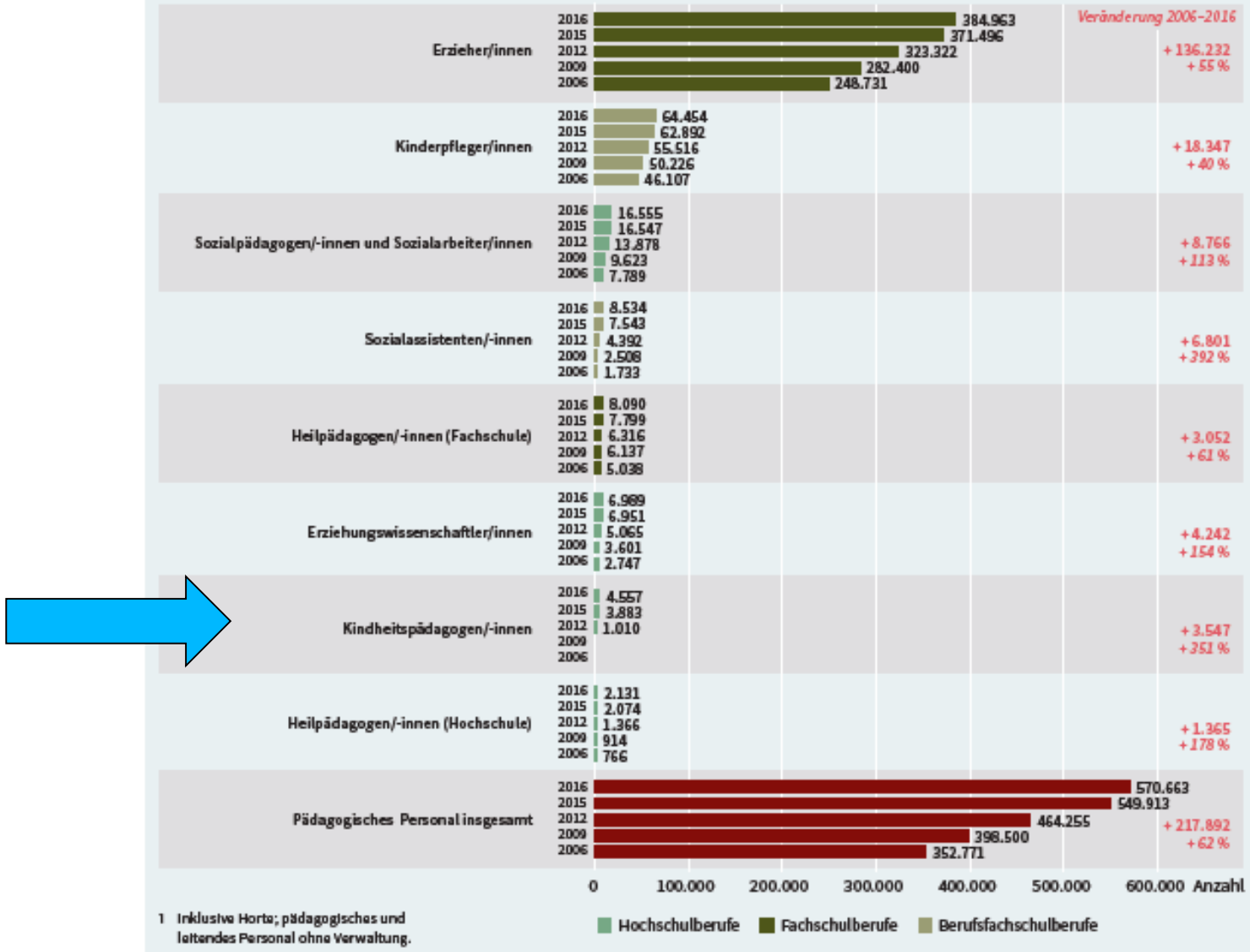
1. Wie werden Kinder und Familien in einem sich verändernden Kinderbetreuungssystem platziert?
2. Wie verändern sich professionelle Leitbilder in Bezug auf Kinder?
3. Stärker Indienstnahmen von Eltern
4. Bildungskindheit

4. Ambivalenzen, Brüche, Widersprüche – ausgewählte Forschungsergebnisse

Disziplin und Professionsentwicklung

1. Fokussierung der Debatte ab 2004 auf die Professionalisierung durch Akademisierung in der Frühen Bildung
2. Verhaltene Akademisierung

Abb. 2.11 Pädagogisches und leitendes Personal nach ausgewählten Berufs- und Hochschulabschlüssen 2006 bis 2016 (Deutschland; Anzahl; Veränderung absolut und in %)[1]

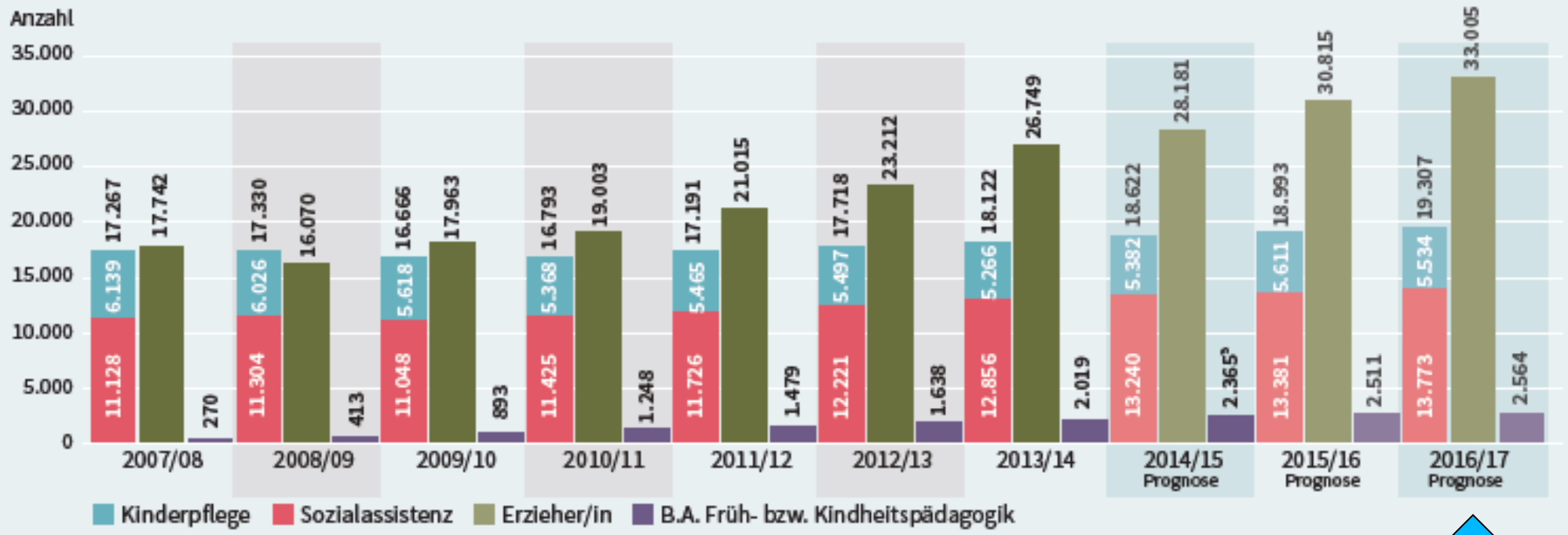


1 Inklusive Horte; pädagogisches und leitendes Personal ohne Verwaltung.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017 München, S. 31

Abb. 5.17 **Vergleich der Ausbildungs- und Studienabschlüsse in der Frühen Bildung 2007/08 bis 2016/17** (Deutschland; Anzahl; ab 2014/15: Prognose)[1,2,3]



1 HB: Für 2013/14 liegen keine Daten zu den Absolventen/-innen der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher vor. Der Vorjahreswert wurde übernommen.
2 HE: Für 2007/08 liegen keine Daten zu den Absolventen/-innen der Sozialassistenzausbildung vor. Der Vorjahreswert wurde übernommen.
3 Wert basiert auf dem WiFF-Studiengangsmonitoring 2016.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, verschiedene Jahrgänge, sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage, verschiedene Jahrgänge; WiFF-Studiengangsmonitoring, 2014–2016; eigene Berechnungen

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 20147 München, S. 135

Disziplin und Professionsentwicklung

1. Fokussierung der Debatte ab 2004 auf die Professionalisierung durch Akademisierung in der Frühen Bildung
2. Verhaltene Akademisierung
3. KindheitspädagogInnen als Minderheit im Feld
4. diffuse kollektive Identität

Disziplin und Professionsentwicklung

- AWiFF-Studie: „Frühpädagogische Reflexivität und beruflicher Habitus in multiprofessionellen Teams“
- Interpretation von Teamgesprächen und biografischen Interviews
- KindheitspädagogInnen und ihre Bedeutung für die Reflexivität in Teamgesprächen
- KindheitspädagogInnen: Spektrum an reflexiven Praktiken vielfältiger
- KindheitspädagogInnen als ImpulsgeberInnen für eine reflexive Fallarbeit
- Interviews: Berufsgruppenkonkurrenz bei päd. Fachkräften
- vorsichtigen Einbringen von Reflexivität und bescheidenes Agieren
- noch wenig gesicherten Position von KindheitspädagogInnen im Professionsgefüge

Disziplin und Professionsentwicklung

Ambivalenzen der gegenläufigen Entwicklungen:

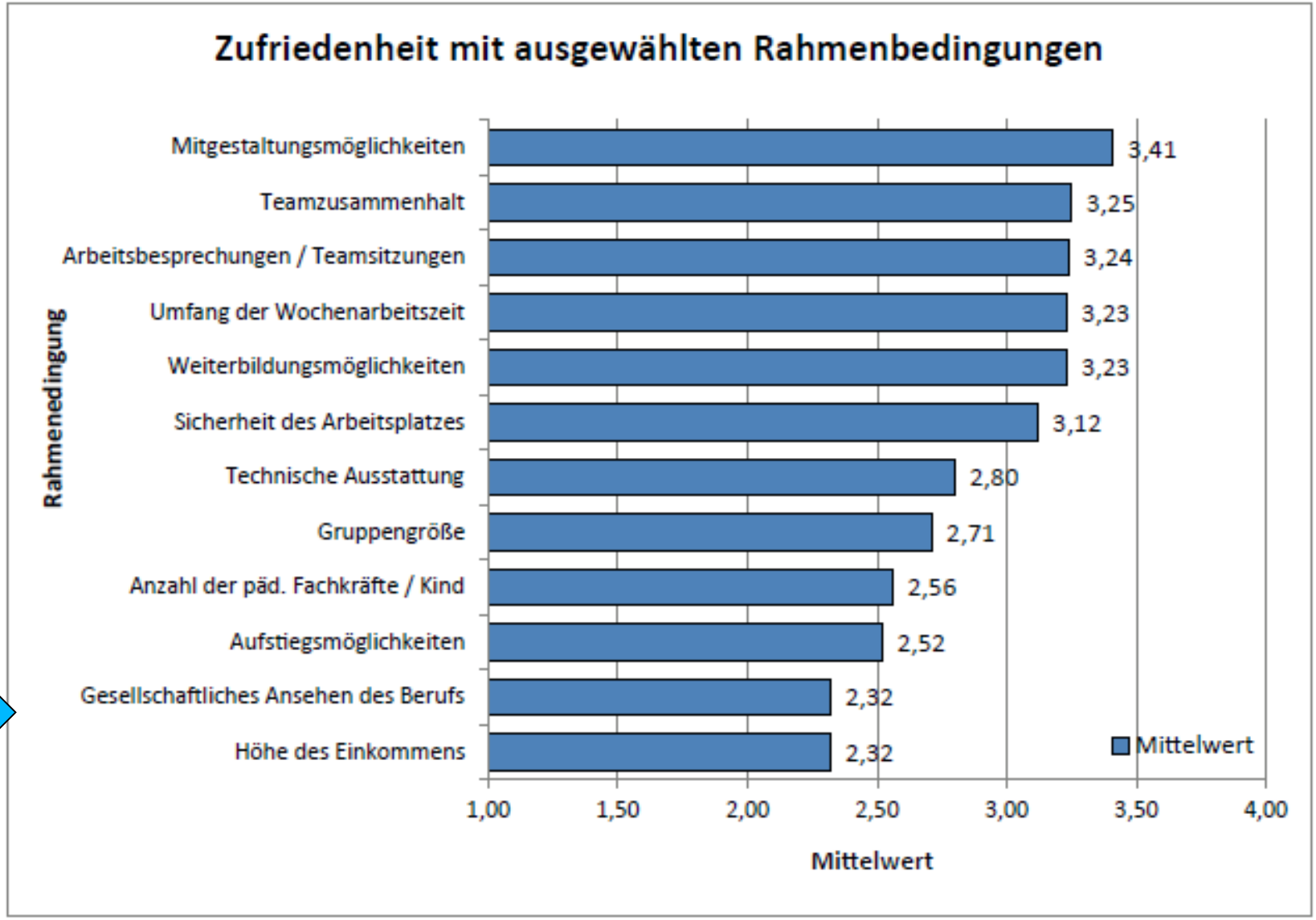
- Das wissenschaftlich generierte Mehr-Wissen der Frühpädagogik findet über die akademische Ausbildung kaum einen Weg in die frühpädagogische Praxis
- Hier werden die Potentiale der Akademisierung nicht ausgeschöpft
- der reflexive Forschungskultur in der Frühpädagogik findet in der Praxis keine Entsprechung
- die Grenzen der Praxis einer reflexiven und multiperspektivischen Durchdringung von Fällen.

Bildungspolitik und Professionsentwicklung:

1. Neue bildungspolitische Aufmerksamkeit erzeugt auf der einen Seite eine neue Anerkennung
2. Neue bildungspolitische Aufmerksamkeit erzeugt auf der anderen Seite vielfältige neue Erwartungen
3. Frühpädagogische Praxis steht vor dem Dilemma, die an das Feld herangetragenen Erwartungen erfüllen zu sollen, aber nicht erfüllen zu können
4. Disparitäten führen zu Gratifikationskrisen

„Die vielfältigen, komplexen und sich ständig weiter entwickelnden Aufgaben in einer Kita fordern von den Fachkräften ihren Tribut: Immer mehr fühlen sich stark belastet“ (Schreyer et al. 2014, S. 78)

Abbildung 18: Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen (Mittelwerte; n zwischen 1.212 und 1.231)



1=gar nicht, 2=eher nicht, 3=überwiegend, 4=voll und ganz

(Viernickel et al. 2013, S. 49)

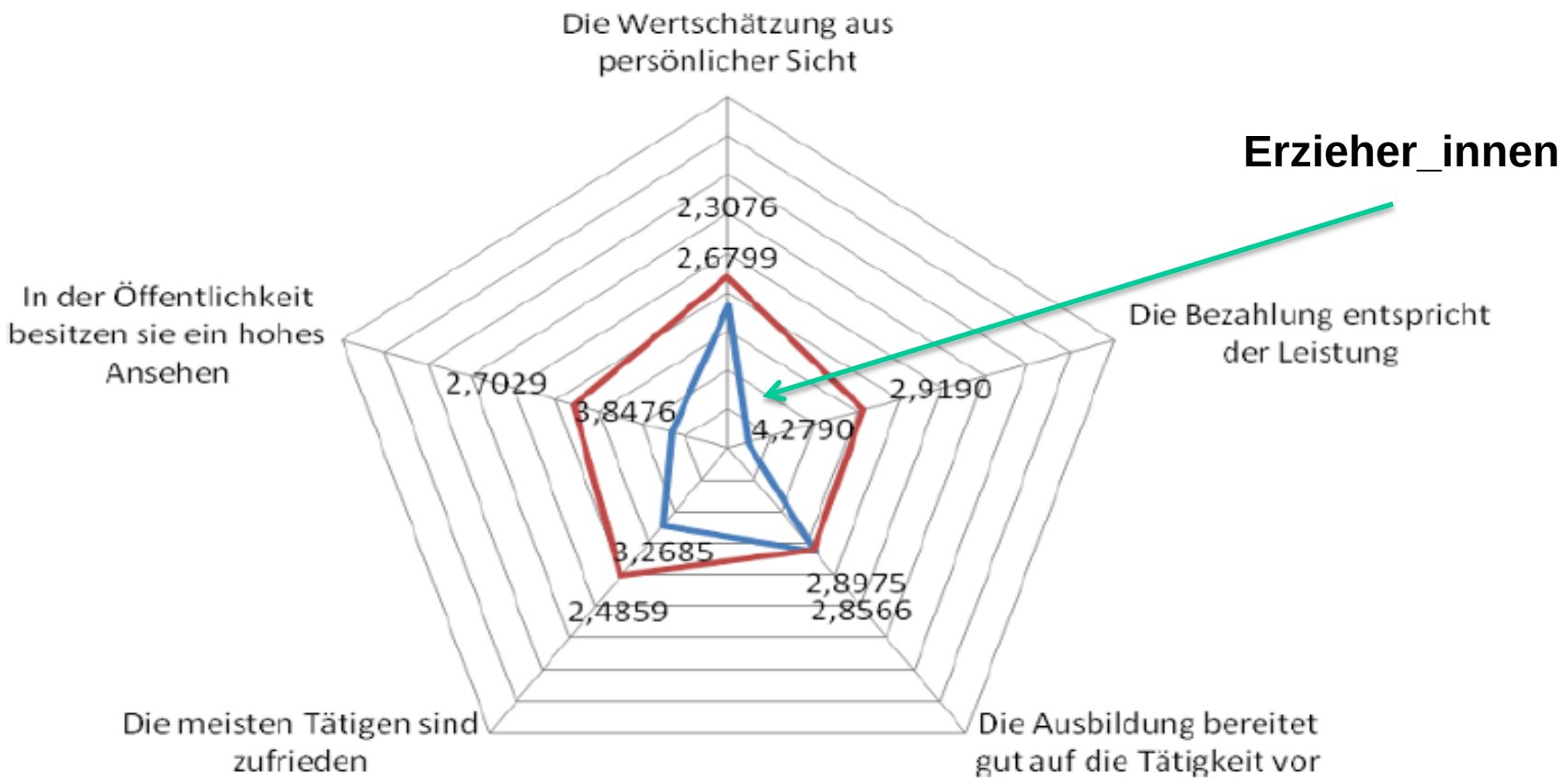


Abb. 1: Erzieherinnen und Weiterbildner im Vergleich: Fremdzuschreibungen durch alle pädagogischen Befragungsteilnehmer (N=1601), Skalenmittelwerte („stimme voll zu“ = 1/“stimme gar nicht zu“ = 5)

Nittel/Schütz 2010, S. 122

Bildungspolitik und Professionsentwicklung

AQUA Studie (Schreyer 2014, S. 85)

1. 72% aller Fachkräfte leiden unter übermäßigem beruflichem Stress und befinden sich in einer Gratifikationskrise
2. Leitungen sind deutlich mehr betroffen
3. 36 % der Fachkräfte sind burnout gefährdet
4. Je schlechter die Arbeitsbedingungen desto größer die Gratifikationskrise und das Burn-Outrisiko

Bildungspolitik und Professionsentwicklung: Bildungsplanforschung

1. Fokussierung auf Professionalisierung der Fachkräfte
2. Bildungspläne als Fachkräfte-Professionalisierungspläne
3. Bildungspläne als Dokumente zur Markierung eines Professionalisierungsdefizits
4. Last der großen Hoffnungen auf den Schultern der Fachkräfte ohne verbesserte Rahmenbedingungen
5. Steigerung des Anerkennungsdefizites der Profession

Bildungspolitik und Professionsentwicklung: Bildungsplanforschung: Betz/Eunicke (2017): EDUCARE

1. inhaltsanalytischen Auswertung aller Erziehungs- und Bildungspläne der Bundesländer
2. Pläne schaffen für die Fachkräfte eher verunsichernde als orientierende Grundlagen
3. Über den Begriff der Partnerschaft werden alle damit verbundenen Probleme verwischt
4. Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Entwürfen von Kindern als (zu beteiligenden) Akteuren; beim Thema Zusammenarbeit mit Eltern: Objekte des Handelns Erwachsener

Bildungspolitik, Kinder, Familien und Professionsentwicklung

Widersprüche im Programm der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft:

1. Synchroner Anspruch an Symmetrie (Partnerschaft zwischen Eltern & Fachkraft) und Asymmetrie (ExpertInnenschaft der Fachkraft)
2. Synchroner Anspruch an Symmetrie und Intervention (Partnerschaft zwischen Eltern & Fachkraft sowie Fehlleistungen kompensieren & Bildungsungleichheiten abbauen)
3. Fehlende Reflexion eines doppelten AdressatInnenbezugs (Eltern & Kinder)

(Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018)

Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018):„Fallarbeit und Fallperspektiven“ Positionierung von Eltern in Teamgesprächen

1. Symmetrische Positionierungen scheinen hierbei nur eine von vielfältigen Möglichkeiten zu sein, wie sich Fachkräfte zu Eltern ins Verhältnis setzen
2. kollidierende Handlungsaufträge können in der Praxis der dargelegten Fälle in ihrer Widersprüchlichkeit nicht reflexiv bearbeitet werden
3. Die ‚Logik der rekonstruierten Praxis‘ zielt also darauf, Spannungen in der Tendenz aufzulösen, statt sie reflexiv offen zu halten und explizit zur Disposition zu stellen

Kinder, Familien und Professionsentwicklung

Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018):„Fallarbeit und Fallperspektiven“ Positionierung von Eltern in Teamgesprächen

	Fokus Kind			
Fokus Fachkraft	ExpertInnenschaft der Fachkräfte	Ko-ExpertInnenschaft	ExpertInnenschaft der Eltern	**Fokus Eltern**
	Asymmetrische Intervention (mit besonderten Eltern/Kindern)	Anerkennung der Andersartigkeit Spannungsauflösung durch territoriale Verortung der Ansprüche	Elterninteressen gehen vor	
	Fokus: organisationale Abläufe (Störungsfreiheit)			
	Asymmetrie	Symmetrie	Asymmetrie	

Michael Urban/Peter Cloos et al. (2015):
Bildungsdokumentation und Elterngespräche in Inklusiven Settings

1. Fachkräfte setzen Beobachtungsinstrumente ein, um sich als ExpertInnen zu inszenieren und die KiTa als den Ort zu hervorzubringen, an dem gute Bildung geschieht.
2. Eltern sollen von dem ‚neuen' Wissen profitieren, werden aber nicht in dem Prozess der Generierung des Wissens integriert.
3. Die Dokumentationsinstrumente als Medien, die Wissen über Kinder und die Normen bezüglich ihrer Bildung und Entwicklung hierarchisieren.
4. Das medial auf vielfältige Weise aufgeführte und damit höherwertig konnotierte Wissen der Kindertageseinrichtung

Wissenstransfer/Innovation und Professionsentwicklung

Beobachtungsmanuals und –instrumente (Schulz/Cloos 2015)

1. Einfaches Beobachtungsmodell:

Prämisse 1: Kindliches Lernen ist beobachtbar und kann aufgrund der Beobachtung gefördert werden

Prämisse 2: Beobachtung als bedeutungsoffene Tätigkeit

Widersprüche: Kindliches Lernen ist nicht einfach beobachtbar, Beobachtung ist selektiv

Wissenstransfer/Innovation und Professionsentwicklung

Beobachtung und Bildungsdokumentation

1. Beobachtung geschieht nicht bedeutungsoffen sondern selektiv
2. Kinder werden z.B. aus der Beobachtung ausgeklammert, wenn sie sich wenig interessiert und engagiert zeigen
3. Weinende und sich streitende Kinder und ‚wilde Aktivitäten' werden nicht beobachtet
4. Kinder werden dann beobachtet, wenn sie an der Reihe sind und wenn die Gelegenheit günstig ist

Wissenstransfer/Innovation und Professionsentwicklung

Beobachtung und Bildungsdokumentation

1. Bildung wird in der Beobachtungssituation hergestellt
2. Alle, auch Kinder arbeiten daran, dass etwas als Bildung hergestellt wird
3. Kinder lernen dabei, was die Institution von ihnen – als lernende Kindergartenkinder – erwartet.
4. Das lernende Kind kann nicht vorausgesetzt werden, es wird in Beobachtungssituationen als solches hergestellt.

Organisation und Professionsentwicklung

Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: Kind - Organisation - Feld

1. Kindertageseinrichtungen als rezeptives Feld
2. Sicherung der Selbstbearbeitung
3. im Vergleich – auffällig häufige Bezugnahme auf spezifische Artefakte wie Fachbücher, Weiterbildungsfilme, Qualitätshandbücher, Konzeptionen, Beobachtungsbögen
4. Gestaltung der Teamsitzungen als Orte der gegenseitigen (Fach-)Wissensvermittlung, der Auseinandersetzung mit als aktuell und-relevant markierten Wissensbeständen und Normen
5. Widersprüchliche Nomen werden nicht offen ausgehandelt, es wird eine Form (nahezu) reibungsloser Verarbeitung angestrebt

Wissenstransfer/Innovation und Professionsentwicklung

Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: Kind - Organisation - Feld

1. Das Kind in die Beobachtungsbögen oder Entwicklungsskalen einsprechen
2. Differenzen zwischen Bogenvorgaben und Kindern verschwinden
3. Man stellt sich ganz in den Dienst des Bogens
4. widersprechende Implikationen in einer Weise zu bearbeiten, dass das Instrument bestmöglich bedient werden kann
5. „virtuale Identität“: eine sich selbst professionalisierende und umfassend entwicklungsfähige und -willigen Fachkraft

Wissenstransfer/Innovation und Professionsentwicklung

Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: Kind - Organisation - Feld

ZG: Also emotionale //Wohlbefinden.//
YW: //Ja, das wissen// wir ja gar nicht, jetzt.
ZG: Ja, und das ka/ das/
YW: Das lassen wir jetzt offen. (.)
ZG: (…) Bildungsbereiche (…) Körperbewegung und Gesundheit?
YW: Mhm (bejahend).
ZG: Sprache und //sprechen?//
YW: //Ja.// (.)
ZG: Äh //lebenspraktische Kompetenzen.//
YW: //Mhm (bejahend).// (..)
ZG: Ästhetische Bildung. Natur- und //lebensfördernd?//
YW: //Ja .//

Qualifizierung, Träger, Organisationen und Professionsentwicklung

Fortbildungen zu Beobachtung: Spuren einer Selbstpädagogisierung, im Sinne eines „auf sich selbst gewendeten (pädagogischen) Blicks“ (Starke 2016, S. 150),

Offene Fragen

1. Fach- und Hochschulisches Lernen als Black-Box
2. Welche Bedeutung spielen Träger bei der Wissensarbeit
3. Wie lernen Kindertageseinrichtungen Organisationen?
4. …

5. Dilemmata der Professionsentwicklung der Frühpädagogik

Das Akademisierungsdilemma

1. Die Akademisierung hat zu einer fortschreitenden Disziplinentwicklung geführt.
2. 100 Studiengänge produzieren vielfältiges neues Wissen, jedoch wenig AbsolventInnen
3. Akademisierung führt zu Berufsgruppenkonkurrenz
4. Das Wissen kann über die AkademikerInnen kaum in die Praxis gelangen

Das Dilemma der Verwissenschaftlichung

1. Die fortschreitende Disziplinentwicklung auf Grundlage des Akademisierungsprozesses stellt eine zentrale Grundlage für Professionsentwicklung dar, erhöht aber die Sichtbarkeit eines Professionalisierungsdefizits
2. Die Kluft zwischen reflexiver Verwissenschaftlichung und Professionsentwicklung wächst

Das Orientierungsdilemma der Bildungspläne

1. Die bildungspolitischen Vorgaben in Form der Bildungspläne schaffen eine wichtige Grundlage zur professionellen Orientierung
2. Als Instrumente einer zügigen Fachkräfteprofessionalisierung erzeugen sie nicht nur neuen Professionalisierungsdruck, sondern stellen die Fachkräfte vor widersprüchliche Anforderungen, wobei sie selber keine Angebote machen, diese reflexiv zu bearbeiten

Das Innovations- und Rezeptionsdilemma

1. Die fortschreitende Disziplin- und Professionsentwicklung und die neuen bildungspolitischen Anforderungen ‚spülen' immer mehr Innovationen in das frühpädagogische Feld
2. Die entwickelten Modelle folgen weitgehend einfachen (Wissens- und Methodenvermittlung) und nicht reflexiven Professionalisierungsmodellen (reflexive Aneignung)
3. Wachsende Innovation bei großer Motivation bei ungenügender Anerkennung vermehrt Gratifikationskrisen
4. In der Praxis werden Widersprüche, Probleme etc. vor dem Hintergrund des ‚Rezeptionshungers' eher geglättet und nicht reflexiv bearbeitet

Das Bildungsdilemma der Frühpädagogik

1. Die bildungspolitisch gerahmte stärkere Ausrichtung der Frühpädagogik am Lernen der Kinder erhöht die Anerkennbarkeit von Kindertageseinrichtungen und platziert tendenziell die Fachkräfte als BildungsexpertInnen
2. Die Eltern werden jedoch zugleich in der Praxis als kompetente KomplizInnen den Bildungszielen der Organisation untergeordnet
3. Die Kinder werden als lernendende Kindergartenkinder platziert, die Vielfalt kindlicher Bedürfnisse wird tendenziell subsumiert
4. Die so platzierten Eltern und Kinder verschwinden als partizipierende Bildungssubjekte

6. Empfehlungen der Bearbeitung der Dilemmata der Professionsentwicklung der Frühpädagogik

6. Empfehlungen

1. Dilemmata lassen sich tendenziell nicht auflösen
2. Dilemmata können reflexiv bearbeitet werden
3. Professionelle Wissensarbeit zu betreiben bedeutet hier, die Widersprüche und Dilemmata durch Abstimmung an Systemgrenzen im Rahmen von Transfer und Dialog zu bearbeiten und zu reflektieren

6. Empfehlungen

Disziplinentwicklung und Professionsentwicklung

1. Das Theorie-Praxis-Verhältnis reflexiv bearbeiten
2. Mehrdimensionale Forschung zu Professionsentwicklung
3. Qualifizierungsforschung
4. Professionalisierungsfolgenforschung betreiben
5. Hochschulische Studiengänge ausbauen:
   10 % KindheitspädagogInnen
6. Politikberatung

6. Empfehlungen

Bildungspolitik und Professionsentwicklung

1. Mehrdimensionale Ansätze der Professionsentwicklung
2. Bildungspläne 2.0: Bildungspläne als reflexive Professionalisierungsinstrumente
3. Bildungspolitische Vorgaben überprüfen und Orte der reflexiven Verständigung schaffen

6. Empfehlungen

Bildungsinnovation und Professionsentwicklung

1. Methoden als ‚echte' Professionalisierungsinstrumente
2. Weniger zur Anwendung und Rezeption anregen, sondern zur professionell-reflexiven Aneignung
3. Perspektivenbrüche in den Instrumenten gestalten

- „Achtsame Menschen (…) misstrauen ihren Erwartungen und eingespielten Kategorien, akzeptieren ihre Lücken, zeigen Neugier fürs Irrelevante, hüten sich vor einfachen Erklärungen" (Wolff 2004, S. 490)

6. Empfehlungen

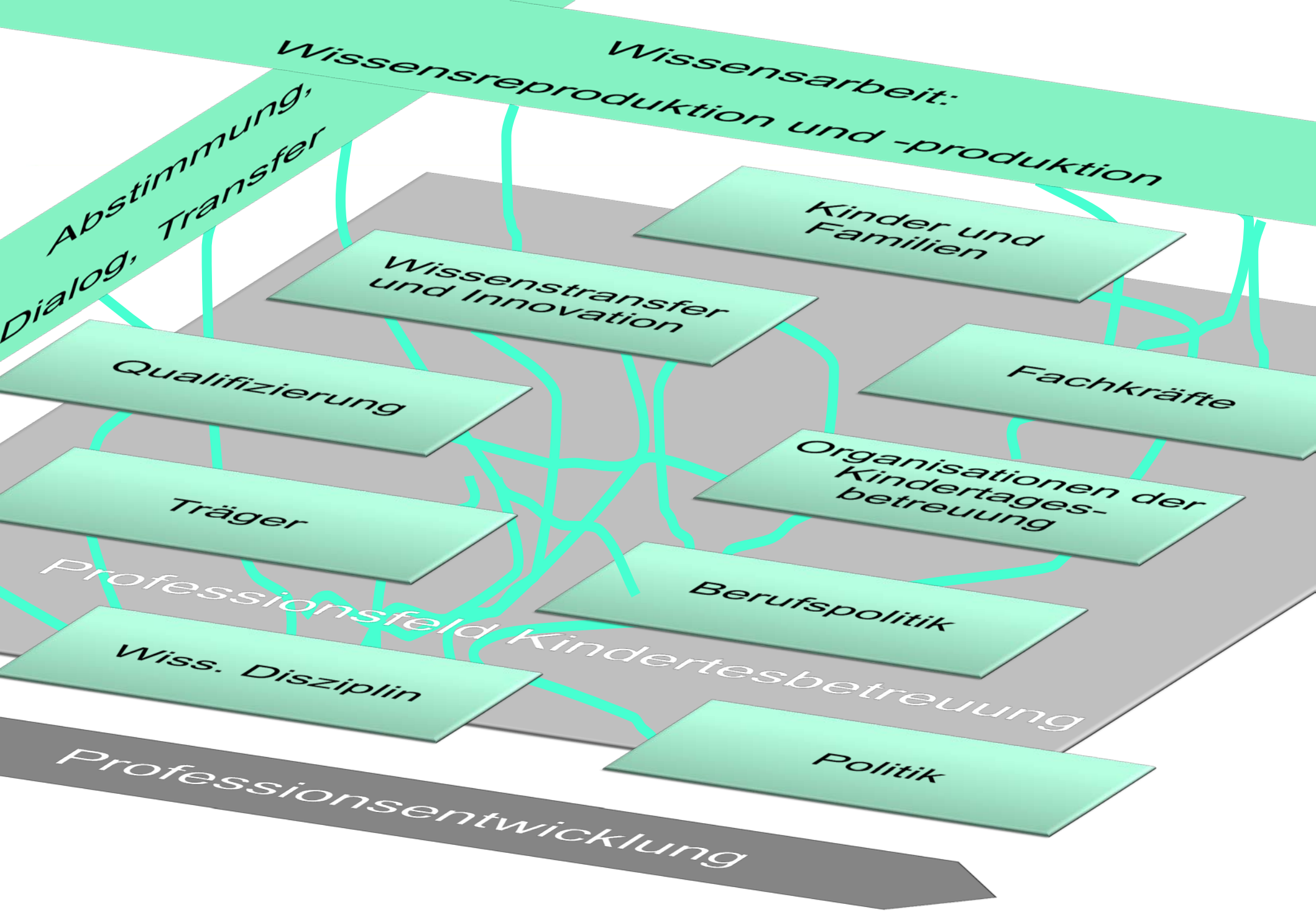
Qualifikation, Träger, Organisationsentwicklung

1. Wissen ausbauen, Lücken schließen
2. Konzepte zur Organisationsentwicklung weiterentwickeln

6. Empfehlungen

Kinder, Eltern und Professionsentwicklung

1. Von der Bildungspartnerschaft zur Elternzusammenarbeit (bzw. – partizipation)
2. Forschung zu Kindern als Akteur_innen
3. Kindheit in seinen vielfältigen Dimensionen in den Blick nehmen
4. Verfahren zu multiperspektivischem Verstehen


Wissensarbeit:
Wissensreproduktion und -produktion
Abstimmung,
Dialog, Transfer
Kinder und Familien
Wissenstransfer und Innovation
Qualifizierung
Fachkräfte
Organisationen der Kindertages-betreuung
Träger
Berufspolitik
Professionsfeld Kindertesbetreuung
Wiss. Disziplin
Politik
Professionsentwicklung

Literatur

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München.

Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bertelsmann Stiftung.

Betz, T. & Eunicke, M. (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. Frühe Bildung 6 (1), 3-9.

Betz, T. et al. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Güterlsoh: Bertelsmann.

Cloos, P./Gerstenberg, F./Krähnert, I. (2018): Symmetrien und Asymmetrien. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS .

Cloos, P./Gerstenberg, F./Krähnert, I. (2019, in Bearb.): Kind – Organisation – Feld. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Friederich, T./Schoyerer, G. (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. In: Friederich, T./Lechner, H./Schneider, H./Schoyerer, G./Ueffing, C. M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 38–63.

Kesselhut, K. (2014). Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In: Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven, Hrsg. P. Cloos, K. Koch und C. Mähler, C., 207–222. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Nittel, D./Schütz, J. (2010): Komparative Berufsgruppenforschung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 26 (1), S. 49-56.

Pasternack, P. (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. 1. Aufl. Leipzig: Akademische Verl.-Anst.

Rabe-Kleberg, U. (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Farmington Hills: Budrich, S. 237-250.

Schneider, H. (2016): Professionalisierung ohne Kollektivierung? Zur Konstruktion im gegenwärtigen Diskurs der Kindheitspädagogik. In: Friederich, T./Lechner, H./Schneider, H./Schoyerer, G./Ueffing, C. M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64-78.

Schreyer, i. et al. (2014): AUQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Schulz, M./ Cloos, P. (2015): Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Wein-heim/Basel: Beltz Juventa, S.192-206.

Urban, M./Lazzari, A.Vandenbroeck, M./Peeters, J./van Laere, K. (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care : a study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London, Ghent: University of East London; University of Ghent.

Urban, M., P. Cloos, K. Meser, V. Objartel, A. Richter, M. Schulz, S. Thoms, J. Velten, und R. Werning (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Eigenverlag.

Wolff, S. (2204): Kompetenten Achtsamkeit. In: Neue Praxis, 5, S. 487-491.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt:

Prof. Dr. Peter Cloos – cloosp@uni-hildesheim.de

Stiftung Universität Hildesheim 2003

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim

Bildungspolitik und Professionsentwicklung

Bildungsplanforschung: Analysen der Bildungspläne der Bundesländer

1. Thema Inklusion ist dort noch nicht hinreichend verankert
2. Eher wird einem Verständnis von Integration gefolgt
3. Es wird nicht zu einer kritischen Betrachtung pädagogischer Orientierungen aufgefordert (Schmude & Pioch, 2014).
4. soziale Differenz als quasi natürliches Faktum und nicht als sozialer Herstellungsprozess (Meyer 2018)
5. Pädagogische Gestaltung wird durch typisierende Beschreibungen von Kindern, durch die Verknüpfung von Differenzbeschreibungen mit Problematisierungen und die sich daran anschließende Ausformulierung von notwendigen Fördermaßnahmen eingeschränkt (Meyer 2018, S. 285).

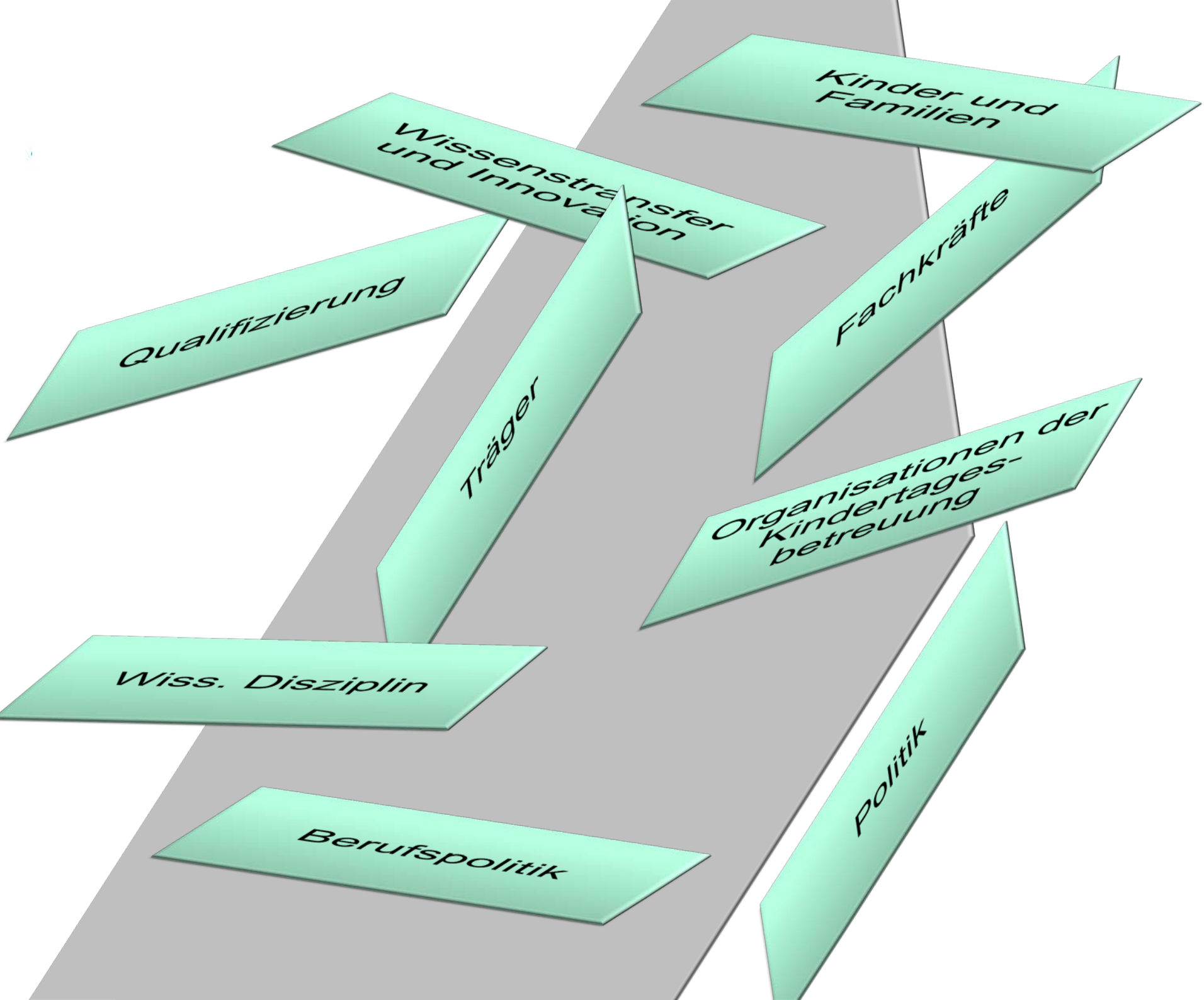
2. Das Professionalisierungsdilemma

Ebene	Verengte Perspektive	Erweiterte Perspektive
Bildungspolitische Aufmerksamkeit	Neue Erwartungen erzeugen Veränderungsdruck	Verhältnis zur Bildungspolitik reflektieren
Bildungspolitische Umsetzung der Bildungspläne	Fokussierung auf Professionalisierung der Fachkräfte	Reflexive Professionalisierungsmodelle
Umsetzung von Professionalisierung	Fokussierung auf Professionalisierung der Fachkraft	Professionalisierung im System
Auftrag der Kindertagesbetreuung	Verengter Blick auf Kindertagebetreuung	Erweiterter Blick auf den Educational Mix
Auftrag der Kindertagesbetreuung	Fokus auf Bildungsoptimierung	Kindertagesbetreuung als ein System multipler Erwartungen
Muster des Aufwachsens von Kindern	Fokussierung auf Bildungskindheit	Blick auf die vielfältigen Facetten von Kindheit
Frühpädagogische Forschung	Forschung zur Professionalisierung	Professionalisierungsf-olgenforschung

Komparative Analyse

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim

	Kita Landhaus	Kita Waldblick	Krippe Regenbogen
Kind	Problemträger: als Träger von Differenz in Form von Störverhalten	Problemträger: als Arbeitsmarktrisiko	Problemträger: Lust auf Süßigkeit
AdressatInnen der Intervention	Eltern: Vater	Team	Team
Expliziter Handlungsauftrag	Regulation von kindlichem Störverhalten	Arbeitsfähigkeit der Eltern erhalten	Institutionenperspektive vor Eltern geltend machen
Impliziter Handlungsauftrag	Herstellung von Ordnung Einebnung von Differenz	Ausweitung der Institutionenzuständigkeit	Positionensymmetrierung: Balancierung des Geltungsbereiches zweier Positionen (Eltern und Kita)
Positionierungen in virtueller Ordnung	**Asymmetrie** Fachkraft als Expertin Eltern als zu bearbeitender Gegenstand Kinder als Problemträger	**Asymmetrie** Elternbelange im Fokus Fachkraft im Dienste ihrer Employability Kinder als Problemträger	**Symmetrierung** Eltern- **und** Institutionen-perspektive gültig Lokale Balancierung Kind unsichtbar
Teamsitzung als ‚Ort' der …	Absicherung der Exper-tInnenschaft der Fachkräfte über Eltern und Kind	Absicherung der Selbstbearbeitung des Teams	Ort der Arbeit an der Balancierung/Symmetrierung differierender Ansprüche


Kinder und Familien
Wissenstransfer und Innovation
Qualifizierung
Fachkräfte
Träger
Organisationen der Kindertages-betreuung
Wiss. Disziplin
Politik
Berufspolitik