



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin

prognos

Kurzstudie

Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung



Praxisanleitung

**Digitale
Medienbildung**

Grundschulkinderpädagogik

Bezugsstelle

Publikationsversand der
Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock

Tel.: 030 182722721

Fax: 030 18102722721

Gebärdentelefon: [gebaerdentelefon@
sip.bundesregierung.de](mailto:gebaerdentelefon@sip.bundesregierung.de)

E-Mail: [publikationen@bundesregie-
rung.de](mailto:publikationen@bundesregierung.de)

www.bmfsfj.de

Autor*innen Prognos AG

Dr. Dagmar Weßler-Poßberg
Gwendolyn Huschik

Unter Mitwirkung von

Alina Ostkamp
Michelle Andersson

**Autor*innen der Katholischen Hochschule
für Sozialwesen Berlin**

Jens Krabel
Sandra Schulte

Gefördert vom

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Datum: 26.10.2020

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Zukunftsfelder in der Frühen Bildung – fachpolitisch und gesellschaftlich relevant	4
2.1 Die Praxisanleitung – Kitas als professionelle Ausbildungsorte.....	4
2.2 Digitale Medienbildung in Kindertageseinrichtungen.....	10
2.3 Grundschulkinder-Pädagogik – qualitätvolle Ganztagsbetreuung und -bildung	16
3 Drei Zukunftsfelder und ihre Verankerung in Vereinbarungen der Kultus- und Jugendministerkonferenzen, dem länderübergreifenden Lehrplan und den Bildungsplänen der Bundesländer	24
3.1 Praxisanleitung.....	24
3.2 Digitale Medienbildung.....	26
3.3 Grundschulkinder-Pädagogik	28
4 Anknüpfungspunkte und Hindernisse für Fachkarrieren in Erzieherberufen	31
5 Fazit – Notwendigkeit eines aufstiegsrelevanten Ausbildungs- und Weiterqualifizierungssystems	35
6 Literaturverzeichnis	37

1 Einleitung

Gesellschaftliche Bedeutung der institutionellen frühkindlichen Bildung

Die institutionelle frühkindliche Bildung in den Krippen, Kindergärten, Horten und Grundschulen leistet wesentliche Beiträge für Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft.

Eine gute institutionelle frühkindliche Bildung verbessert nachweislich Bildungschancen. Sie führt zu einer größeren Anzahl an erfolgreich abgeschlossenen hochschulischen und beruflichen Ausbildungen und wirkt sich dadurch positiv auf das zukünftige Fachkräftepotenzial aus.¹ Die Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder unabhängig ihrer familiären und kulturellen Herkunft, trägt zu einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhalt und zu einer geringeren Ausgrenzung von Gruppen und Individuen bei.

Umfängliche Betreuungsangebote sind unverzichtbar für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Insbesondere Müttern ermöglichen sie die frühere Rückkehr in den Beruf sowie größere Beschäftigungsumfänge. Sie stärken damit nicht nur das Bruttoinlandsprodukt, sondern auch die sozialen Sicherungssysteme, insbesondere die gesetzliche Rentenversicherung.

Angesichts der hier umrissenen gesellschaftlichen Bedeutung der institutionellen frühkindlichen Bildung wird deutlich, dass es hierbei um nichts geringeres geht als „in ein bestmögliches Leben für die nächste Generation zu investieren“.²

¹ Vgl. z. B. Berth 2015, S. 552 und König 2016, S. 3.

² Vandenbroeck et al. 2016, S. 5.

Institutionelle frühkindliche Bildung vor vielfältigen und wachsenden Herausforderungen

Die institutionelle Kindertagesförderung steht dabei vor einer Vielzahl unterschiedlicher und wachsender Herausforderungen.

1. Die Anforderungen an die Wissensstände und Kompetenzen von Fachkräften in der institutionellen frühkindlichen Bildung verändern sich. Verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen und Trends, darunter die steigenden Anteile an Kindern mit einer nichtdeutschen Familiensprache und aus einkommensschwachen Familien, erfordern spezifische Wissensstände und Kompetenzen von den pädagogischen Fachkräften. Diese gelten neben strukturellen Merkmalen³ als Hauptfaktor für die Lernerfahrungen und -ergebnisse der institutionell geförderten Kinder.⁴ Damit ist auch die Anforderung verbunden, „sich auf Ebene der personalen Voraussetzungen mit der veränderten Altersstruktur und der ausge dehnten institutionell geprägten Lebenszeit der Kinder auseinanderzusetzen“.⁵

³ Die Qualifizierung der Fachkräfte, die Gruppengröße und der Fachkräfte-Kind-Schlüssel in einer Einrichtung weisen stabile Zusammenhänge mit der Qualität der Frühen Bildung auf, die in der Literatur als „Eisernes Dreiecks der Strukturqualität“ behandelt werden. (ursprünglich Phillips 1987 in Viernickel 2014, S. 13).

⁴ Vgl. Ebenda, S. 6.

⁵ Anders 2018, S. 185.

2. Die institutionellen Strukturen der frühkindlichen Bildung werden komplexer. Erziehung, Bildung und Betreuung finden zunehmend in unterschiedlichen Orten und Institutionen statt. Sie erfordern damit nicht nur mehr, sondern auch neue Kooperationen und Vermittlungen. Dies gilt insbesondere für die Betreuung von Grundschulkindern in Grundschule und Hort, aber auch für die theoretische und praktische Ausbildung der Erzieher*innen.
3. Steigende Betreuungsbedarfe insbesondere bei Eltern von Kindern im Krippen- und Grundschulalter sowie steigende Ansprüche an die Qualität der institutionellen frühkindlichen Bildung werden auch zukünftig zu wachsenden Personalbedarfen in den Kindertageseinrichtungen führen. Dabei ist der Mangel an pädagogischen Fachkräften – trotz der enormen Personalzuwächse in den vergangenen Jahren – in manchen Regionen Deutschlands bereits heute akut.

Anforderungsgerechte Ausgestaltung eines zukunftssträchtigen Qualifizierungssystems

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich bedeutenden Funktion von pädagogischen Fachkräften und den wachsenden Anforderungen an ihre Wissensstände und Kompetenzen kam die OECD im Jahr 2019 zu dem Schluss, dass die Erzieherausbildung – unabhängig von ihrer hohen Qualität – nicht mehr auf alle Herausforderungen vorbereiten könne, die sich pädagogischen Fachkräften in ihrer Berufslaufbahn stellen würden. Die OECD regte an, die Erzieherausbildung als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkräfte zu betrachten.⁶ Damit forderte sie weder eine neue Professionalisierung anhand berufs-

ständischer Definitionen noch stellte sie die grundsätzliche Eignung und Qualität der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte in Fach- und Hochschulen infrage. Vielmehr plädierte sie für die Schaffung von Möglichkeiten zur Vertiefung und Ausweitung von Fachwissen und professionellen Kompetenzen in ausgewählten Bildungsbereichen⁷ bzw. von stufenweisen Karriere- und Aufstiegswegen, die an den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen zu knüpfen seien und eine bessere Bezahlung böten.⁸

Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten im Berufsfeld der frühen Bildung sind dabei auch für die Gewinnung und Bindung von Fachkräften relevant.⁹ Höhere oder zusätzliche Qualifikationsanforderungen in bestimmten Aufgabenbereichen sprechen ein berufliches Statusbewusstsein an und gelten europaweit als Teil eines Strategiemix, um eine höhere Attraktivität der frühen Bildung für Frauen und Männer zu erreichen.¹⁰

Bislang gibt es für Erzieherberufe – anders als für viele andere Berufe – nur wenige Optionen von statusverbessernden beruflichen Weiterentwicklungen mit anerkanntem Abschluss, die verlässlich ein besseres Gehalt erwarten lassen. Dabei ist die Weiterbildungsbereitschaft von pädagogischen Fachkräften sehr ausgeprägt. Diese begreifen lebenslanges Lernen und Weiterbildungsteilnahme als Teil ihrer beruflichen Identität und als Bedingung für die eigene berufliche Weiterentwicklung.¹¹ Die unzureichenden Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung sowie fehlende Aufstiegschancen stellen in nahezu allen hierzu durchgeführten

⁷ Zur Differenzierung der Professionalität im Sinne von berufsständischen Qualifikationen und der Professionalisierung: Vgl. Anders 2018, S. 187ff.

⁸ Vgl. OECD, 2019b, S. 39.

⁹ Vgl. z. B. Sinus-Institut 2020, S. 10.

¹⁰ Vgl. OECD 2019b, S. 14 u. 17ff.

¹¹ Vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 10.

⁶ Vgl. Schleicher 2019, S. 41.

Studien eine Quelle größerer Unzufriedenheit bei den pädagogischen Fachkräften und damit eine potenzielle Ursache ihres vorzeitigen Berufsausstiegs dar.¹²

In diesem Sinne hat der Deutsche Verein in seinen Empfehlungen vom 30. April 2020 darauf hingewiesen, dass es

“ [...] eines gestuften, differenzierten, anreizorientierten hochschulischen und beruflichen Weiterbildungssystems für Erzieherberufe [bedarf], welches klare Berufswege und adäquate berufliche Perspektiven eröffnet sowie vertikale Durchlässigkeiten und Anrechnungen ermöglicht. Dies muss gekoppelt werden mit einer fachlich begründeten und tarifrelevanten, den heutigen Anforderungen entsprechenden Ausdifferenzierung von Aufgabenbereichen und Funktionsstellen, sowohl horizontal-fachspezifisch als auch vertikal-aufstiegsorientiert [...].¹³

Für die Schaffung von Karriereoptionen für pädagogische Fachkräfte sprechen damit sowohl die Herausforderungen

- bei der Sicherung der Qualität der institutionellen frühkindlichen Bildung,

- bei der Gewährleistung der institutionellen und professionellen Zusammenarbeit,
- als auch bei der Gewinnung und Bindung von pädagogischen Fachkräften.

Die vorliegende Kurzstudie lotet vor diesem Hintergrund für die drei exemplarischen Zukunftsfelder ‚Praxisanleitung‘, ‚digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkind-Pädagogik‘¹⁴ aus, welche fachlichen Anforderungen sich darin für Fachkarrieren bieten und inwieweit diese in den Rahmenvereinbarungen der Kultus- und Jugendministerkonferenzen und in den frühkindlichen Bildungsplänen der Länder bereits eine Rolle spielen.

¹² Vgl. Fröhlich-Gildhoff et. al. 2015, S. 73.

¹³ Deutscher Verein 2020, S. 13.

¹⁴ Die Fachkraft Grundschulkind-Pädagogik zielt auf den Arbeitsbereich „Ganztagsbetreuung von Grundschüler*innen“ ab, sei es im Rahmen von ausschließlichen schulischen Ganztags- oder Hortangeboten bzw. im Rahmen eines Angebotsmix von Ganztagsgrundschule und Hort (vgl. Kapitel 1.3). Anhand dieses Arbeitsbereichs soll aufgezeigt werden, vor welchen (neuen) Anforderungen Erzieher*innen im Kontext des zukünftigen Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter und der damit zusammenhängenden notwendigen Weiterentwicklung der „kooperativen Ganztagsbildung“ (vgl. JFMK/KMK 2020) zwischen Ganztagschulen, Trägern der Jugendarbeit/außerschulischen Jugendbildung und/oder weiteren Bildungsträgern stehen.

2 Zukunftsfelder in der Frühen Bildung – fachpolitisch und gesellschaftlich relevant

Die drei Zukunftsfelder ‚Praxisanleitung‘, ‚Digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ bilden relevante Entwicklungen in der Fachwelt und der Gesellschaft ab und bieten sich deshalb für eine Weiterentwicklung der Fachlichkeit besonders an. Sie gehen dabei über die Bereiche hinaus, die bereits in einigen Bundesländern einen festen Platz in der Weiterbildung von Fachkräften der frühen Bildung innehaben – wie insbesondere Inklusion und Sprachbildung.¹⁵ An den exemplarisch ausgewählten Zukunftsfeldern kann entlang aktueller Bedarfe gezeigt werden, welche Gewinne sich für die Fachkräfte, die Qualität in der Frühen Bildung und eine gute gesellschaftliche Entwicklung durch fachlich spezialisiertes Personal ergeben können. Während die ‚Praxisanleitung‘ bereits erste Entwicklungsschritte hin zu einer Fachkarriere gemacht hat, steht dies bei den Feldern ‚digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ noch aus. In sehr unterschiedlicher Weise sind die Zukunftsfelder auch bereits in der Erzieherausbildung enthalten, wie später gezeigt wird.

¹⁵ Weitere potenzielle Felder, die aus fachlicher Sicht für eine Spezialisierung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung begründet werden, sind die interkulturelle Bildung sowie die Arbeit mit Familien in Armutslagen (DJI 2019, S. 2).

2.1 Die Praxisanleitung – Kitas als professionelle Ausbildungsorte

Mit dem Ausbau der immer stärker nachgefragten vergüteten praxisintegrierten und berufsbegleitenden Ausbildungsgänge für Erzieher*innen¹⁶ entwickeln sich die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zunehmend zum Lernort für angehende Erzieher*innen – neben der schulisch geprägten theoretischen Ausbildung an den Fachschulen – und zum Lehrort für Praxisanleiter*innen. Inzwischen hat die Kultusministerkonferenz am 19. Juni 2020 beschlossen, die praxisintegrierte Ausbildung als Regelausbildungsform an der Fachschule für Sozialpädagogik einzuführen, sodass davon auszugehen ist, dass sich diese Entwicklung bundesweit verstetigen wird.

¹⁶ Die praxisintegrierte Ausbildungsform stößt bei Studierenden bzw. Fachschüler*innen auf gesteigertes Interesse, auch weil sie hier neben ihrem schulischen Unterricht in einer sozialpädagogischen Einrichtung arbeiten und dafür eine Ausbildungsvergütung erhalten. Der Anteil praxisvergüteter Ausbildungsplätze lag in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/13 bei rund 8 Prozent, 2018/19 hingegen schon bei rund 42 Prozent. In Rheinland-Pfalz erhöhte sich im selben Zeitraum der Anteil der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung von rund 7 auf 41 Prozent. In Berlin übersteigt der Anteil berufsbegleitender Ausbildungsplätze mit 52 Prozent inzwischen sogar den Anteil vollzeitschulischer Ausbildungsplätze (rund 48 Prozent). In Bayern, wo im Jahr 2016 der Modellversuch ‚Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen‘ (OptiPrax) startete, betrug der Anteil im Schuljahr 2018/19 bereits rund 18 Prozent. Vor dem Hintergrund der JFMK-Beschlüsse 2018 und 2019 und da viele Bundesländer im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes den Ausbau praxisintegrierter Ausbildungsplätze vorantreiben, ist von einer weiteren Zunahme dieser Ausbildungsform auszugehen. Vgl. hierzu die Daten des Statistisches Landesamtes Baden-Württemberg 2013 und 2019 und Statistisches Landesamtes Rheinland-Pfalz 2013 und 2019.

Im Zuge dieser Entwicklungen werden immer mehr Kindertageseinrichtungen in die Ausbildungsverantwortung genommen,¹⁷ da diese die Fachschüler*innen nicht mehr nur im Rahmen von mehrwöchigen Praktika oder des Berufspraktikums, sondern über einen Zeitraum von in der Regel drei Jahren begleiten. Aber auch in der Vollzeitausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an den Fachschulen stellt das abschließende Anerkennungsjahr / Berufspraktikum eine entscheidende Phase für berufspraktische Erfahrungen dar, die fachlich qualifiziert begleitet werden muss. Als Praxisanleiter*innen werden im Folgenden die Fachkräfte bezeichnet, die im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtung Praktikant*innen und Nachwuchskräfte betreuen.¹⁸

Anforderungen und Herausforderungen im Zukunftsfeld ‚Praxisanleitung‘

Die Praxisanleitung trägt die wichtige Aufgabe der Vermittlung und des Lerntransfers zwischen Theorie und Praxis. Die Rollenbilder der Praxisanleitung umfassen Beratung, Moderation sowie auch die der Vorbildfunktion im Beruf. Praxisanleitungen übernehmen damit eine hohe und umfängliche Verantwortung der (Mit)Gestaltung der Entwicklungsprozesse von Nachwuchskräften, in denen persönliche und professionelle Sicherheit vermittelt werden sollen.¹⁹

In der Praxis müssen die erworbenen theoretischen Kenntnisse und Kompetenzen situativ und unter Handlungsdruck bestmöglich eingesetzt werden können. Daher impliziert die Praxisanleitung berufspädagogisch auch die Aufgabe, in regelmäßigen Reflektionsgesprächen die aktuelle Arbeitssituation und die vorliegenden Rahmenbedingungen, wie Raum und Zeitstrukturen und arbeitsorganisatorische Herausforderungen, wie die Fachkraft-Kind-Relation, in ihrer Bedeutung für die eigenen Interpretations- und Handlungsentscheidungen zu hinterfragen und einzuordnen.²⁰

Vor diesem Hintergrund ist die Professionalität der Praxisanleitung im Prozess der Ausbildung schon ein wichtiger Faktor für die Bindung von Fachkräften in der Frühen Bildung.

Eine besondere Chance wird in der Einbindung des gesamten Teams als Lerngemeinschaft in die Prozesse der Praxisanleitung gesehen,²¹ wodurch die individuelle Praxisanleitung zu einer gruppenübergreifenden und die ganze Einrichtung betreffenden Aufgabe der Organisationsentwicklung wird.

Praxisanleiter*innen sind Schlüsselpersonen bei der Ausbildung der angehenden Erzieher*innen und benötigen für die professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit eine Reihe von Qualifikationen und Kompetenzen, die sie zusätzlich zu ihrer Grundausbildung erwerben müssen. Dies belegen insbesondere zwei durch den Bund geförderte Initiativen bzw. Programme, in denen eine detaillierte Beschreibung der Anforderungen, die mit der Praxisanleitung einhergehen sowie die dafür erforderlichen Kompetenzen, entwickelt wurden. Dabei handelt es sich zum einen um den Wegweiser ‚Men-

¹⁷ Auch die KMK und die JFMK weisen in ihren Beschlüssen auf den zentralen Stellenwert hin, den den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als Lernort Praxis bei der Erzieher*innenausbildung zukommt, siehe auch Kapitel 3.1.

¹⁸ Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2019a, S. 22.

¹⁹ Vgl. JMK 2001, S. 29.

²⁰ Vgl. Ebert et al. 2018, S. 14.

²¹ Vgl. Ebenda, S. 2.

torinnen und Mentoren am Lernort Praxis²², der von der Weiterbildungsinitiative ‚Frühpädagogische Fachkräfte‘ herausgegeben wurde und u. a. die zentralen Arbeitsergebnisse einer von der Weiterbildungsinitiative einberufenen Expert*innengruppe bündelt. Zum anderen, um das Weiterbildungscurriculum ‚Den Lernort Praxis entwickeln‘²³ das im Rahmen des Bundesprogramms ‚Lernort Praxis‘ entwickelt wurde und in dessen Verlauf die beteiligten Kita-Träger eine halbe Praxismentor*innen-Stelle²⁴ finanziert bekamen.

Als zentrale Aufgabenbereiche für Praxismentor*innen werden beispielsweise benannt: Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen hin zu professionellen Lernorten, Aufbau einer professionellen Arbeitsbeziehung zu den Fachschüler*innen, Gestaltung von Lern- und Lehrarrangements, Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Fachschüler*innen, Einbeziehung der Kita-Teams und Aufbau einer Lernortkooperation mit den Fachschulen. Ein weiterer Aufgabenbereich, der angesichts der zunehmenden Bedeutung multiprofessioneller Teams in Kindertageseinrichtungen perspektivisch weiter in den Fokus rücken wird, ist die Bearbeitung von Diversity- und Gender-Themen in der Organisations- und Personalentwicklung von Kindertageseinrichtungen.

²² Vgl. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014.

²³ Vgl. Tietze et al. 2016.

²⁴ Im Rahmen des Bundesprogramms ‚Lernort Praxis‘ wurden Tandems zwischen Einrichtungsleitungen und Praxisanleitung – hier genannt Praxismentor*innen gebildet.

Mit Blick auf die Organisationsentwicklung ist zudem eine Differenzierung zwischen ‚Praxisanleitung‘ als besonders schwierige fachliche Tätigkeit und der Praxiskoordination, welche die einrichtungsübergreifende, organisationsentwickelnde und koordinierende Funktion in den Fokus nimmt, für die Einrichtung von Funktionsstellen interessant.

Aktuelle Qualifizierungsanforderungen und Rahmenbedingungen für Praxisanleiter*innen

In der Praxis zeigt sich bzgl. der Qualifizierungsanforderungen für Praxisanleiter*innen ein vielseitiges Bild. Nur in vier Bundesländern (Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen), müssen Praxisanleiter*innen eine explizite Zusatzqualifizierung nachweisen, um ihre Anleitungstätigkeit ausüben zu können. Die Dauer der geforderten Zusatzqualifizierungen variiert je nach Bundesland zwischen sieben und elf Tagen. In drei weiteren Bundesländern (Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein) ist eine Zusatzqualifizierung laut Gesetz/Verordnung nur erwünscht.²⁵ Perspektivisch werden sich die Qualifizierungsanforderungen für Praxisanleiter*innen jedoch auch in Sachsen-Anhalt und Thüringen erhöhen. Diese beiden Länder haben im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes vereinbart, in Zukunft einen Teil ihrer Praxisanleiter*innen anhand eines länderspezifischen Weiterbildungscurriculums zu schulen.²⁶

Für den Ausbildungserfolg der Erzieherfachschüler*innen sind zeitliche und fachliche Res-

²⁵ Vgl. GEW 2019, S. 26.

²⁶ Vgl. Gute-Kita-Ländergesetze, abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/vertraege-mit-den-bundeslaendern>

sources der Praxisanleiter*innen entscheidend, und diese bedürfen für ihre Ausbildungseignung ebenfalls einer professionellen Weiterbildung.

Träger und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung müssen ihren Praxisanleiter*innen die notwendigen Rahmenbedingungen und Zeitressourcen zur Verfügung stellen, damit diese die Kindertageseinrichtungen als professionelle Ausbildungsstätte und die Lernortkooperationen mit den Fachschulen etablieren können, wie die Bundesmodellprogramme ‚Lernort Praxis‘ und ‚Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas‘ gezeigt haben.²⁷ Für die angehenden Erzieher*innen sollte zudem eine festgeschriebene Vor- und Nachbereitungszeit (mind. 25 Prozent der Wochenarbeitszeit) festgelegt werden.²⁸

In den meisten Bundesländern ist die Praxisanleiter*innen-Tätigkeit im Rahmen der mittelbaren Verfügungszeit²⁹ zu leisten.

Nur wenige Länder, z. B. Berlin und Brandenburg, finanzieren den Trägern bisher explizit eine bestimmte Anzahl von Anleitungsstunden für Fachschüler*innen in praxisintegrierten und berufsbegleitenden Ausbildungen.³⁰ Im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes sind diesbezüglich im Verlaufe der Jahre 2020/21 in einigen Bundesländern Verbesserungen angedacht bzw. schon umgesetzt worden. So finanziert Brandenburg mittlerweile drei Praxisanleitungsstunden und Berlin wird die finanzierten Praxisanleitungsstunden für Fachschüler*innen in der berufsbegleitenden Ausbildung (drei im ersten, zwei im zweiten und eine im dritten Ausbildungsjahr) auf Quereinsteiger*innen ausweiten, die bestimmte Weiterqualifizierungsmaßnahmen absolvieren. Zudem wird die Praxisanleitung auch in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Saarland und Mecklenburg-Vorpommern mit zusätzlichen Ressourcen gefördert.³¹

²⁷ Vgl. Fachbeirat zum Bundesprogramm Lernort Praxis 2016 und die ‚Handlungsempfehlungen für eine erwachsenengerechte Erzieher*innenausbildung von fachfremden Quereinsteiger*innen der am Modellprogramm ‚Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas‘ beteiligten Modellprojekte.‘

²⁸ Vgl. die ‚Handlungsempfehlungen für eine erwachsenengerechte Erzieher*innenausbildung von fachfremden Quereinsteiger*innen der am Modellprogramm ‚Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas‘ beteiligten Modellprojekte‘, die nach der Veröffentlichung abgerufen werden können auf der Seite: <https://www.klischee-frei.de/de/index.php>

²⁹ Die Differenzierung zwischen unmittelbarer Arbeit im Kontakt mit dem Kind und mittelbarer pädagogischer Arbeit wie Vorbereitungszeiten, Elternarbeit, Fortbildung usw. wird im Rahmen der Fachkraft-Kind-Relation relevant. Dass die wissenschaftlich empfohlenen Standards (vgl. Viernickel et al. 2016, S. 46) trotz zum Teil erheblicher Verbesserungen der Personalschlüssel bisher in kaum einem Bundesland erreicht werden, wird zum einen auf fehlende bundesweite Standards für die mittelbare Verfügungszeit und einer fehlenden verbindlichen Verankerung in landesrechtlichen Regelungen und zum anderen auf den Fachkräftemangel zurückgeführt. (vgl. Warning, Anja 2020, S. 3) Um die empfohlenen Fachkraft-Kind-Relationen umgehend zu realisieren, müssten rund 100.000 mehr Fachkräfte eingestellt werden (Bock-Famula et al. 2020, S.4).

³⁰ In den Anleitungsstunden reflektieren die Praxismentor*innen mit den berufsbegleitenden Fachschüler*innen u. a. den Ausbildungsprozess und unterstützen diese anhand berufspraktischer Informationen und Handlungsempfehlungen.

³¹ Nordrhein-Westfalen gewährt seit 2020, für jede*n Fachschüler*in der praxisintegrierten Ausbildung Zuschüsse, die die Träger für die Praxisanleitung einsetzen können. In Rheinland-Pfalz werden ab Juli 2021 die berufsbegleitenden Fachschüler*innen nicht mehr auf den Stellenschlüssel angerechnet. Im Saarland entfällt die Anrechnung der berufsbegleitenden Fachschüler*innen, die seit August 2019 im Rahmen eines Schulversuchs ausgebildet werden. Mecklenburg-Vorpommern sieht eine finanzielle Abgeltung der Mentor*innen in Höhe von 150 Euro für eine oder einen Auszubildende*n vor und 50 Euro für weitere Auszubildende. Vgl. Gute-Kita-Ländergesetze, abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/vertraege-mit-den-bundeslaendern>

Möglichkeiten und Potenziale der Spezialisierung ‚Praxisanleitung‘

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bundesländer bei der Regelung verpflichtender Qualifizierungsanforderungen für Praxisanleiter*innen und der Bereitstellung von Ressourcen für die Praxisanleitung auf dem Weg sind. Allerdings besteht in vielen Bundesländern noch Bedarf an einheitlichen Qualifizierungsanforderungen und finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen für Praxisanleiter*innen. Außerdem ist fraglich, ob die sieben- bis elf-tägige Qualifizierung für (angehende) Praxisanleiter*innen angesichts der hohen Anforderungen und der Aufgabenfülle, denen sie gegenüberstehen, ausreicht. Auch die Forderung nach einer besseren Bezahlung der Praxisanleiter*innen lässt sich mit diesem geringen Qualifizierungsumfang nur schwer begründen.

Als Maßstab zur Orientierung könnte der Qualifizierungsumfang von Praxisanleiter*innen in der Pflege (300 Stunden Fortbildung und kontinuierliche berufspädagogische Weiterbildung von mind. 24 Std./jährlich) angelegt werden, da die Aufgaben von Praxisanleiter*innen in der Pflege in vielerlei Hinsicht denen der Praxisanleiter*innen in der Kita ähneln, wie beispielsweise die Betreuung und Anleitung der (Fach)Schüler*innen in der Praxisstelle, die Unterstützung der (Fach)Schüler*innen beim Erwerb von Handlungskompetenzen und die Kooperation mit Pflegeschulen bzw. Fachschulen hinsichtlich der Umsetzung des praktischen Ausbildungsplans. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass es im Kita-Alltag definierter Zeitressourcen für die Praxisanleitung bedarf – für Anleitungsgespräche oder für den Aufbau von Kooperationen mit Fachschulen.³²

³² Vgl. Krabel/Schulte 2018, S. 44 ff.

Der (Tätigkeits-)Bereich ‚Praxisanleitung‘ stellt sich damit als ein gestaltbares Zukunftsfeld dar, das sich aufgrund der Vielfalt der zu vermittelnden Kompetenzen gut als Themenfeld für Fachkarrieren eignet. Darauf verweisen auch die Erkenntnisse des Bundesprogramms ‚Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher‘, das seit 2019 die Praxisanleitung gezielt fördert. Dass Träger von Kindertageseinrichtungen ein großes Interesse an der Beschäftigung von qualifizierten Praxisanleiter*innen haben, zeigen die Erfahrungen des Bundesprogramms: In dessen Rahmen erhalten Träger zum einen die Möglichkeit sich die Weiterqualifizierung ihrer Praxisanleiter*innen finanzieren und sie zeitlich freistellen zu lassen. Zum anderen können die Träger vom Bund Zuschüsse zur Vergütung von Fachkräften (z. B. Praxisanleiter*innen) bekommen, den so genannten Aufstiegsbonus. Die Träger können mit diesem Zuschuss eine Fachkraft, die aufgrund einer Zusatzqualifikation mit einer besonderen Aufgabe betraut wird, besser bezahlen. Laut einer Programmauswertung vom Februar 2020 haben 33 Prozent der Träger, die den Aufstiegsbonus beantragt haben, diesen für eine Besserbezahlung von Praxisanleiter*innen verwendet.³³

Die Erfahrung zeigt, dass Träger, die im Rahmen der Fachkräfteoffensive des Bundes, für die Zusatzqualifikation ihrer Praxisanleitungen und für deren Arbeit finanzielle Unterstützung erfahren, innovative und besser bezahlte Tätigkeitsbereiche eröffnen können. Träger in Berlin haben beispielsweise die Möglichkeit Anleitungsstunden, die sie für berufsbegleitende Fachschüler*innen finanziert bekommen, zusammenzufassen und damit Praxisanleitungen zu beschäftigen, die ausschließlich für die Ausbildung der Fachschüler*innen zuständig sind. Perspektivisch lassen sich damit auch

³³ An zweiter und dritter Stelle folgen die Tätigkeiten ‚Konzeptarbeit‘ (19 %) und ‚Inklusion‘ (15 %).

zwei verschiedene Tätigkeitsprofile von Praxisanleitung und Praxiskoordination denken, die einen unterschiedlich hohen Spezialisierungsgrad aufweisen. So wird beispielsweise in den Standards für die Fachkräftequalifizierung am ‚Lernort Praxis‘ des Landes Brandenburg – die die Träger von Kindertageseinrichtungen bei der Weiterentwicklung der eigenen Ausbildungspraxis unterstützen sollen – zwischen den Aufgaben der Praxisanleitung und der Praxiskoordination unterschieden.³⁴

İ ZUKUNTSFELD PRAXISANLEITUNG

Die Bedeutung der (Ausbildungs-)Tätigkeit von Praxisanleiter*innen hat in den letzten Jahren stetig zugenommen und wird angesichts des weiteren Ausbaus berufsbegleitender und praxisintegrierter Ausbildungsgänge für Erzieher*innen in Zukunft noch weiter steigen. Da gut ausgebildete Fachkräfte ein wesentliches Merkmal der Strukturqualität einer guten institutionellen Kindertagesförderung ausmachen, sind Praxisanleiter*innen in besonderer Weise gefordert, Kindertageseinrichtungen zu qualitativ hochwertigen Ausbildungseinrichtungen weiterzuentwickeln.

Das Aufgabengebiet von Praxisanleiter*innen ist ein vielfältiges, anspruchsvolles Zukunftsfeld, denn Praxisanleiter*innen tragen zur Organisationsentwicklung ihrer Einrichtung bei, leisten Ausbildungs- und Lehrtätigkeiten, betreiben Erwachsenenbildung und üben Koordinierungstätigkeiten mit Träger-Verantwortlichen, Kita-Teams und Fachschuldozent*innen aus.

Praxisanleiter*innen, die Fachschüler*innen in berufsbegleitenden bzw. praxisintegrierten Ausbildungen professionell begleiten, können zudem zur Personalbindung in ihrer Einrichtung beitragen: Gut begleitende Fachschüler*innen sind eher bereit, bei ihrem Arbeitgeber zu verbleiben. Träger, die für die Zusatzqualifikation ihrer Praxisanleiter*innen und für deren Arbeit finanzielle Unterstützung erfahren, können ihren Praxisanleiter*innen innovative und besser bezahlte Tätigkeitsbereiche eröffnen. Mit anspruchsvollen Weiterqualifizierungen und besseren Arbeitsbedingungen für die Praxisanleitung lassen sich diese positiven Trends verstärken.

Angesichts des Anforderungs- und Aufgabenprofils und der Bedeutung für die Ausbildung zukünftiger Fachkräfte sollte die Praxisanleitungstätigkeit als berufliche Aufstiegsoption weiterentwickelt werden und mit einer höheren Entlohnung einhergehen. Beispielfähig könnte hierbei die Regelung in der Pflegeausbildung sein, wonach Pflege-Praxisanleiter*innen nach ihrer 300 Stunden umfassenden Qualifizierung in der Gehaltsgruppe aufsteigen.

³⁴ Vgl. Berliner Institut für Frühpädagogik e. V. 2018, S. 3.

2.2 Digitale Medienbildung in Kindertageseinrichtungen

Digitalisierung verändert nicht nur die Arbeitswelt, sondern auch Lebenswelten von Kindern und Eltern. Immer mehr und immer jüngere Kinder nutzen digitale Medien. Die schnell voranschreitende Entwicklung digitaler Medien erfordert einen kompetenten und kritischen Umgang in einem ständigen Lernprozess. Die Digitalisierung stellt neue Anforderungen an die Bildungsinstitutionen, ihre Bildungskonzepte und ihre Fachkräfte. Vor diesem Hintergrund wird inzwischen konstatiert, dass nicht mehr in Frage gestellt werden könne, ob digitale Medien in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden sollten. Vielmehr sei die Frage zu klären, wie digitale Medien von den pädagogischen Fachkräften in ihre Arbeit mit den Kindern eingebracht werden müssen. Der Erwerb von Medienkompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte ist hierfür unabdingbar.³⁵ Die Covid-19-Pandemie dürfte der Nutzung digitaler Medien in allen Bildungseinrichtungen einen Entwicklungsschub verleihen.

Anforderungen und Herausforderungen im Zukunftsfeld ‚digitale Medienbildung‘

In einem breiten Untersuchungsfeld wird der Einfluss digitaler Medien auf Entwicklungschancen verschiedenster Bildungsbereiche von mathematischen und technischen Fähigkeiten bis hin zur Kompetenz für soziale Interaktion erforscht.³⁶ Durchgesetzt haben sich bisher maßgeblich Erkenntnisse für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen.

³⁵ Vgl. Cohen/Hemmerich 2019, S. 50ff.

³⁶ Vgl. Fthenakis/Walbiner 2018, S. 107 ff.

Nach Auswertung internationaler Studien, die zwischen 2009 und 2019 durchgeführt wurden, kann festgestellt werden:

„[...] einige digitale Technologien [können sich] empirisch nachweisbar als durchaus hilfreiche Instrumente zur Sprachförderung erweisen. Entsprechende Effekte ließen sich bereits für unterschiedliche Anwendungen feststellen, darunter z. B. digitale Bilderbücher, Lehr-DVDs, digitale Audiostifte, Computer-Software und soziale Roboter. Bestimmte Merkmale, die die didaktische Gestaltung entsprechender Anwendungen betreffen, erweisen sich als besonders förderlich. Dies betrifft beispielsweise das Vorhandensein animierter und interaktiver Elemente in digitalen Geschichten-Formaten, sofern letztere dabei nicht zu sehr von den jeweiligen Geschichten ablenken.“³⁷

Auch eine digitale unterstützte Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung ist am ehesten im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung und in Sprach-Kitas³⁸ festzustellen.

Eine Befragung von Trägern von Kindertageseinrichtungen zeigt jedoch kein einheitliches Bild der Nutzung digitaler Medien beim Lernen und Spielen. Jeweils ein Drittel der befragten Träger gibt an, dies schon systematisch umzusetzen, aber jeweils ein Drittel der Träger zeigt sich noch vorsichtig testend oder setzt gar keine digitalen Medien ein.³⁹

³⁷ Cohen/Hemmerich 2019, S. 49.

³⁸ Das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: ‚Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist‘‘, gefördert durch das BMFSFJ, will in den teilnehmenden Einrichtungen mit überdurchschnittlich hohem sprachlichen Förderbedarf, durch zusätzliche Fachkraftstellen eine alltagsintegrierte Sprachbildung fördern.

³⁹ Vgl. Nieding et al. 2020, S. 7.

In der Haltung zu digitalen Medien steht eine Skepsis, dass das analoge Lernen durch reale körperliche und räumliche Erfahrungen unersetzbar ist, der Anerkennung der Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz für die Bewältigung der Herausforderungen im Kontext der gesellschaftlichen digitalen Transformation gegenüber.⁴⁰

Eine Expertise des Staatsinstituts für Frühpädagogik in Bayern zur Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung kommt bei der Bewertung zweier Modellprojekte in Bayern und Rheinland-Pfalz zu dem Schluss, dass digitale Medien in der frühen Bildung und Erziehung Chancen und Risiken bergen.⁴¹ Die Chancen kommen dann zum Tragen, so die Autor*innen der Expertise, wenn „digitale Medien wohlüberlegt, sorgfältig ausgewählt, sicher und pädagogisch zielgerichtet eingesetzt werden“.⁴² In diesen Fällen können digitale Medien die Entwicklung von Kindern fördern bzw. Kinder können digitale Medien selber für das Erreichen eigener (Entwicklungs-)Ziele nutzen.

Risiken können sich für die Kinder ergeben, wenn pädagogische Fachkräfte digitale Medien, unreflektiert, alters- und entwicklungsunangemessen sowie nicht zielgerichtet einsetzen und Kinder damit überfordern bzw. deren Aktivitäts-, Explorations- und Kreativpotenziale einschränken. Diese Gefahr bestünde laut den Autor*innen der Expertise auch deshalb, weil Erzieher*innen das riesige Angebot an Kinder-Apps ohne entsprechende Kompetenzen nicht überschauen, auswählen und pädagogisch sinnvoll anwenden könnten.⁴³

Auf ein weiteres Risiko weisen die Ergebnisse der Blick-Medien-Studie hin. Den Studienergebnissen zufolge treten Entwicklungsauffälligkeiten wie Hyperaktivität oder Konzentrations- und Sprachstörungen bei Kindern mit einer Mediennutzungszeit von über 30 Minuten am Tag signifikant häufiger auf.⁴⁴

Ziel und Chance einer professionellen digitalen Medienbildung ist die entwickelte Fähigkeit der Kinder, Computer- und Internettechniken auswählen, nutzen und bewerten zu können, sowie ihr Urteilsvermögen und damit das Partizipationsvermögen im Netz.

Der Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen⁴⁵ spannt einen weiten Rahmen für die Förderung der Medienkompetenz:

Demnach sollen Kinder im praktischen Umgang mit digitalen Medien Erfahrungen und Fertigkeiten sammeln. Mit dem Ziel Medien zur gezielten Informationssuche nutzen zu können, sollen sie Absichten von Medien erkennen und lernen, Realität und Fiktion zu unterscheiden und dazu Kriterien für die Beurteilung von wahren und falschen Informationen entwickeln. Gleichfalls soll die digitale Medienerziehung Erfahrungen für Kommunikation und sozialen Austausch aber auch als kreativen Ausdruck bieten. Nicht zuletzt sollen Kinder Erfahrungen im alleinigen Umgang mit den digitalen Medien sammeln, aber auch die Vorteile einer gemeinsamen Nutzung mit anderen Kindern und gegenseitige Unterstützung erfahren.

⁴⁰ Vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, S. 75ff.

⁴¹ Vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020, S. 39f.

⁴² Ebenda, S. 39.

⁴³ Vgl. Ebenda, S. 40.

⁴⁴ Vgl. Büsching/Riedel et al. 2017.

⁴⁵ Vgl. Reichert-Garschhammer 2019.

In der professionellen digitalen Medienbildung liegen sowohl bildungsbezogene Chancen als auch wichtige Potenziale der sozialen Entwicklung von Kindern. Um das bildungs- und entwicklungsbezogene Potenzial digitaler Technologien und Medien kindgerecht ausschöpfen zu können, müssen Fachkräfte über Kompetenzen verfügen und die Fähigkeit entwickeln, diese zum größten Nutzen der Kinder anzuwenden. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dazu zunächst ein grundlegendes Verständnis erforderlich, dass und wie digitale Techniken und Inhalte schon Teil der Kultur von Kindern sind und wie Fachkräfte die Erfahrungen und Berührungspunkte, die die Kinder selbst in den Alltag einbringen, in ihre pädagogischen Arbeit einbeziehen können.⁴⁶

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienbildung wird deutlich, dass digitale Medienbildung mehr als nur die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien umfasst, sondern einen

“**Aspekt der Persönlichkeitsbildung als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien ist. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt.**“⁴⁷

In Anlehnung an die Konzeptualisierung des ‚Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education‘⁴⁸, werden drei Punkte einer professionellen digitalen Kompetenz in der Frühen Bildung formuliert:

- Internet- und Computertechnik wird als integraler Bestandteil der pädagogischen Praxis der frühen Bildung gestaltet. Das heißt in der Praxis, dass Fachkräfte digitale Techniken und Medien in der Verwaltung, im Kontakt mit den Eltern, in ihren eigenen Entwicklungsprozessen und in den verschiedenen Bildungsbereichen in ihrer Arbeit mit den Kindern nutzen können und nutzen.
- Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, den individuellen digitalen Erfahrungshorizont jedes einzelnen Kindes als Ausgangspunkt für seine Entwicklungsprozesse und Bildung wahrzunehmen.
- Dazu benötigen sie das Wissen und den Zugang zu einer umfassenden Palette von Bildungsmaßnahmen und die Fähigkeit, eine Vielzahl digitaler Werkzeuge und Inhalte angemessen zu nutzen.

Professionelle digitale Kompetenz umfasst nicht nur das Wissen, welche digitalen Vorgehensweisen einen bildungsbezogenen Wert generieren, sondern auch das Bewusstsein über die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte der Eltern und Kinder sowie über die ethischen Herausforderungen.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Fthenakis/Walbiner 2018, S. 126.

⁴⁷ Spanhel 2002, S. 1 und 4f.

⁴⁸ Vgl. Tømte, 2013, S. 173 ff.

⁴⁹ Vgl. Fthenakis/Walbiner 2018, S. 126.

Pädagogische Fachkräfte benötigen digitale Medienkompetenzen jedoch nicht nur für eine professionelle Medienbildungsarbeit mit den Kindern, sondern auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Viele Eltern sind unsicher bei der Frage, wie ihre Kinder pädagogisch sinnvoll mit digitalen Medien und dem Internet umgehen sollten und haben in dieser Hinsicht einen hohen Beratungsbedarf.⁵⁰ Medienkompetente Fachkräfte können zudem digitale Techniken und Verfahren für die Zusammenarbeit mit den Eltern einsetzen. So können pädagogische Fachkräfte beispielsweise Gespräche mit Eltern über Entwicklungsfortschritte von Kindern anhand von Video- und Fotodokumentationen führen.⁵¹

Zudem können digitale Lösungen pädagogischen Fachkräften die Erledigung mittelbarer pädagogischer Arbeiten erleichtern, beispielsweise beim (digitalen) Dokumentieren kindlicher Entwicklungsverläufe.⁵²

Aktuelle Nutzung digitaler Medien und Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen

Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen stehen heute vor der Herausforderung, digitale Medien sinnvoll in ihrer pädagogischen Arbeit zu verankern. Zur digitalen Ausstattung von Kindertageseinrichtungen sowie zu den

medienpädagogischen Kompetenzen⁵³ der pädagogischen Fachkräfte und deren Haltung gegenüber der Nutzung digitaler Medien, ist die empirische Datenlage bislang wenig aussagekräftig. Erste Erkenntnisse zeigen:

- Die meisten Kindertageseinrichtungen sind nur mit wenigen digitalen Geräten ausgestattet. Am häufigsten stehen den Kindertageseinrichtungen digitale Kameras zur Verfügung. In der Regel gibt es auch einen stationären Computer, den die Kinder teilweise mitnutzen können. Eher selten finden sich in Kitas Tablets. Dementsprechend sind viele Fachkräfte mit der technischen und digitalen Ausstattung ihrer Einrichtung unzufrieden.⁵⁴
- Viele Fach- und Leitungskräfte sind einerseits der Nutzung digitaler Medien gegenüber größtenteils aufgeschlossen und befürworten, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit haben sollten, einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien gemeinsam mit Erzieher*innen zu erlernen.⁵⁵ Sie nutzen dafür zumindest in Ansätzen die in der Kita zur Verfügung stehenden digitalen Medien, wie z. B. Digitalkameras für Fotodokumentationen und Tablets zur Informationsbeschaffung oder zum Spielen, sowie (digitales) Malen.⁵⁶

⁵⁰ Zu diesem Ergebnis kommt eine Online-Befragung von Eltern und pädagogischen Fachkräften aus dem Jahr 2019, vgl. Cohen/Hemmerich 2019, S. 45.

⁵¹ Laut Friedrichs-Liesenkötter sind allerdings in nur wenigen Kitas medienpädagogische Themen in der Elternarbeit bisher präsent. Vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016 nach Cohen/Hemmerich 2019, S. 46.

⁵² Vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020, S. 43.

⁵³ Der Begriff Medienkompetenz umfasst nach Baacke die Bereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung. Vgl. Baacke 1997, S. 99.

⁵⁴ Cohen/Hemmerich 2019, S. 13.

⁵⁵ Vgl. Ebenda, S. 13.

⁵⁶ Vgl. Ebenda und Schubert et al. 2018, S. 16.

- Andererseits hat ein Großteil der Fach- und Leitungskräfte nach wie vor Vorbehalte, digitale Medien in der konkreten pädagogischen Arbeit mit den Kindern einzusetzen und weist der Medienbildung oftmals eine geringere Bedeutung zu als anderen Bildungsaufgaben.⁵⁷ Ihre Vorbehalte erklären die Fachkräfte teilweise damit, dass die Eltern einem stärkeren Einsatz digitaler Medien skeptisch gegenüber stünden.
- Zur (digitalen) Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte in Deutschland lässt sich – wegen der schmalen empirischen Datenlage – keine verlässliche allgemeine Aussage machen. Auf einen großen Fortbildungsbedarf bzgl. (digitaler) Medienkompetenzen deuten jedoch die ungenügende digitale Infrastruktur in den Einrichtungen, die Vorbehalte vieler pädagogischer Fachkräfte und die Erfahrungen zweier Modellprojekte zum Einsatz digitaler Medien in Bayern und Rheinland-Pfalz hin, wonach die digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen des früh- und hortpädagogischen Personals und auch ihres Lehrkörpers auf- und ausgebaut werden sollten.⁵⁸ Diesen Bedarf unterstreicht auch die MoFam-Studie:

Auffallend ist, dass in mehreren Einrichtungen die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit digitalen Medien weniger kompetent zu sein scheinen als die Kinder. Dies könnte am höheren Alter der Fachkräfte liegen, an der mangelnden Verankerung von Medienpädagogik in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern oder deren Einstellung zu digitalen Medien.⁵⁹

Möglichkeiten und Potenziale des Zukunftsfeldes ‚digitale Medienbildung‘

Die Medienbildung bietet sich vor diesem Hintergrund nicht nur an, stärker in die Ausbildung der Fachkräfte integriert zu werden,⁶⁰ sondern darüber hinaus für vertiefte Weiterqualifikationen für erfahrene Fachkräfte. Diese reichen von der Schulung der Fähigkeit, ein Medienkonzept zu entwickeln und umzusetzen, über die Bereitschaft und Fähigkeit, Ansätze zur frühen inklusiven Medien- und informatischen Bildung mit Kindern zu kennen und anzuwenden, bis zur Beherrschung digitaler Anwendungen für die Erfüllung mittelbarer pädagogischer Aufgaben sowie digitaler Lern-, Arbeits-, Präsentations- und Moderationstechniken.⁶¹

⁵⁷ Vgl. Cohen/Hemmerich 2019, S. 23.

⁵⁸ Vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020, S. 61. Eine Umfrage in Einrichtungen der Caritas kommt zu ähnlichen Ergebnissen und benennt entsprechende Bedarfe für die Fortbildung, vgl. Diözesan Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. 2017, S. 5.

⁵⁹ Schubert et al. 2018, S. 17.

⁶⁰ Vgl. Forderungen der AGJ 2016, S. 18.

⁶¹ Vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020, S. 48.

Angesichts dieser vielfältigen (Kompetenz-)Anforderungen erscheint es sinnvoll, dass nicht alle Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine umfassende Qualifizierung bzgl. (digitaler) Medienbildung durchlaufen, sondern sich einzelne Fachkräfte auf dieses Thema spezialisieren und auch als Ansprechperson dem Team zur Verfügung stehen.⁶²

Ein Ansatzpunkt ist beispielsweise das Konzept des Medien-Coach, der eine Schlüsselrolle in Kindertageseinrichtungen übernehmen kann, um eine positive Haltung von Erzieher*innen gegenüber digitalen Medien zu fördern sowie die Nutzung im Team zielgerichtet zu reflektieren und damit eine Basis der Medienpädagogik als einen wesentlichen Bestandteil im Alltag der Kindertageseinrichtung zu verankern.⁶³

⁶² Der Träger FRÖBEL e. V. hat diesen Weg mit der Schaffung des Stellenprofils ‚Multiplikator*in für Medienpädagogik‘ bereits eingeschlagen. Vgl. Fröbel e.V. o.J.

⁶³ Die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) hat das Projekt ‚Medienkompetenz-Kitas NRW‘ 2014 initiiert und die Entwicklung eines Qualifizierungskonzepts über eineinhalb Jahre in 12 Einrichtungen in NRW erprobt. Vgl. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) ohne Jahr. Vgl. Eder et al. 2015.

1 ZUKUNFTSFELD DIGITALE MEDIENBILDUNG

Digitalisierung gehört zum Alltag, in dem Kinder heute aufwachsen. Der Zugang zu den neuen Medien erfolgt niedrigschwellig und oftmals auch beiläufig oder unreflektiert. Aus den sich oftmals schon in früher Kindheit entwickelnden Verhaltensmustern in der digitalen Welt resultiert auch z. B. die Kompetenz, digitale Medien und das Internet sowie deren Möglichkeiten für die eigene Entwicklung positiv nutzen zu können. Zugleich manifestiert sich hier aber auch schon die Anfälligkeit für potenzielle Risiken der Internetnutzung.

Erzieher*innen stehen vor der Herausforderung, altersangemessen digitale Kompetenzen zu vermitteln, Antworten auf pädagogische Fragen zu geben und die Digitalisierung für die Förderung kindlicher Entwicklung angemessen nutzen zu können, Kinder zu einem medienkritischen Umgang zu befähigen und perspektivisch digitale Technologien auch verstärkt für die mittelbare pädagogische Arbeit einzusetzen. Hierfür benötigen Kindertageseinrichtungen digital- und medienkompetente Erzieher*innen. Angesichts der Anforderungen und der Aufgabenfülle, die mit einem ‚digitalen Transformationsprozess‘ in Kindertageseinrichtungen einhergehen, sollten Träger und Kindertageseinrichtungen interessierte Fachkräfte umfassender für den Tätigkeitsbereich ‚Digitale Medien und Technologien‘ qualifizieren. Solche Fachkräfte wären dann in einer oder mehreren Kindertageseinrichtung(en) dafür verantwortlich, Medienkonzepte zu erstellen, Kita-Teams bei deren Umsetzung zu begleiten sowie als zentrale Ansprechpersonen für eine pädagogisch wertvolle Nutzung und Weiterentwicklung der digitalen Medien und deren Anwendungen für die pädagogische bzw. für die Elternarbeit zu fungieren.

Der Bedarf an mehr Medienkompetenz von Erzieher*innen, die Vermittlung derselbigen an die Kinder und Eltern und der Einsatz digitaler Medien – nicht nur in der pädagogischen Arbeit, sondern auch in der Informations- und Kommunikationsarbeit einer pädagogischen Fachkraft – ist deutlich angezeigt. Die Umsetzung einer ganzheitlichen Medienbildung in Kindertageseinrichtungen sollte durch vertieft qualifizierte Fachkräfte unterstützt werden. Die Komplexität dieses Tätigkeitsfeldes eignet sich für die Weiterentwicklung zu einer Fachkarriere.

2.3 Grundschulkindergarten-Pädagogik – qualitätsvolle Ganztagsbetreuung und -bildung

Für die Betreuung von Kindern im Grundschulalter stehen in Deutschland verschiedene Versorgungsformen zur Verfügung, die sich in der Form und Institutionalisierung unterscheiden, aber alle ein hochwertiges Angebot zur institutionellen Bildung, Betreuung, Erziehung sowie der Entwicklungsbegleitung der Kinder darstellen sollen.⁶⁴ Bei der Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern im Rahmen von (gebundenen bzw. offenen) Ganztagsschulen lassen sich insbesondere „drei Muster des Zusammenspiels“⁶⁵ zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe identifizieren: Erstens ein ausschließlich schulisches Ganztagsangebot, bei dem die Ganztagschule ausgebaut und der Hort in die Verantwortung der Schule übertragen wird. Zweitens ausschließliche Hortangebote, in denen Schule und Hort miteinander kooperieren, der Hort unterliegt dabei der Ver-

⁶⁴ Vgl. Plehn 2020, S. 20.

⁶⁵ Deutscher Verein 2019, S. 7 zitiert nach Deutsches Jugendinstitut 2019a.

antwortung der Kinder- und Jugendhilfe. Drittens ein Angebotsmix, bei dem es ein (teilweise unverbundenen) Nebeneinander bzw. gleichzeitiges Vorhandensein von Hort und Ganztagsgrundschule und weiteren Angeboten gibt. Das Zukunftsfeld Fachkarriere Grundschulkindergarten-Pädagogik bezieht sich auf Erzieher*innen, die mit Grundschulkindern arbeiten, unabhängig davon, wie das Zusammenspiel von Schule und Kinder- und Jugendhilfe strukturell geregelt ist.⁶⁶

Anforderungen und Herausforderungen im Zukunftsfeld ‚Schulkindergartenpädagogik‘

Rund 1,7 Millionen Kinder nutzen in Deutschland ein Angebot zur Betreuung nach dem Unterricht in der Ganztagschule oder in einem Hort. Damit verbringt ein großer Anteil der Kinder im Grundschulalter heute viel häufiger und länger einen Großteil ihres Alltags in Institutionen mit pädagogischer Zielsetzung und Ansprüchen als früher.

Mehrheitlich verfolgen die Bundesländer einen zeitgleichen Ausbau von Horten und Ganztagsgrundschulen (Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein). In drei Bundesländern (Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen) fand eine Entscheidung allein zugunsten der Ganztagsgrundschulen statt, Horte sind hier kaum mehr zu finden. In den ostdeutschen Bundesländern hingegen wurde der Ausbau von Horten verstärkt vorangetrieben.

⁶⁶ Vgl. Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2018, S. 98f.

Die Arbeitsfelder von Horten und Ganztagschulen sind einerseits heterogen und erfolgen zum Teil unter unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungen.⁶⁷

Das rahmengebende Gesetz für den Hort, SGB VIII § 22 Absatz 2, stellt dabei das einzelne Kind (sein Alter und Entwicklungsstand, seine Fähigkeiten, seine Lebenssituation sowie seine Interessen und Bedürfnisse) als Orientierungsrahmen für die Förderung im Hort, in den Mittelpunkt. Der Hort hat somit einen eindeutigen sozialpädagogischen Förderauftrag, der den Auftrag der Familie und den schulpädagogischen Auftrag in der Grundschule ergänzt. Didaktisch kann der Hort, neben der Familie und anderen Freizeiteinrichtungen (z. B. Sportvereinen oder Musik- und Theatergruppen, Jugendgruppen in Gemeinden) als eher nonformaler Bildungskontext definiert werden. Bildungsaktivitäten gehen idealerweise von den individuellen Interessen des Kindes aus und sind ungeplant, aber nicht ziellos, in den alltäglichen Erfahrungen eingebettet.⁶⁸

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule wird über die in den Bundesländern gültigen Schulgesetze gestaltet und umfasst die Vermittlung von festgelegtem Wissen und Kompetenzen, zu denen gleichfalls Kompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsfähigkeit gehören. Die didaktische Orientierung ist hier jedoch eher formaler Natur. Die Lern- und Entwicklungsprozesse sind in Stunden- und Fächereinheiten strukturiert und Lernerfolge werden über Noten klassifiziert.

Die Teilnahme an diesen Bildungsangeboten ist verpflichtend. Zusammenfassend ist das schulische Lernen eher ein vorgegebenes und weniger vom Kind selbstgesteuertes Lernen.⁶⁹

Mit den Begrifflichkeiten „Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern“ und „Ganztagschule“ geht ein potenzielles Risiko der Vernachlässigung von informellen Bildungs- und Lernprozessen in der Ganztagsbetreuung einher. Entgegen der begrifflichen Fassung für Kinder unter sechs Jahren, „die frühe Kindheit“, die alle Entwicklungsbedingungen der Lebensphase umspannt, zeigt sich in der Begrifflichkeit des Grundschulkindes für die 6- bis 10-jährigen Kinder, eine Eingrenzung auf einen zwar wichtigen, aber nicht ausreichenden Entwicklungsaspekt der formalen Bildung in der Schule. Ziel und Chance einer Grundschulkind-Pädagogik ist demnach die gleichwertige Verbindung von schul- und sozialpädagogischen Perspektiven. In einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ergänzen sich schulpädagogische und sozialpädagogische Lernprozesse in wechselnden formalen und informellen Bildungskontexten. Die besondere Profession und Konstitution der Ganztagsbetreuung ist es, Raum und Anregungen für die informellen Lern- und Entwicklungsprozesse zu geben. In Ergänzung zum schulischen formalen Bildungskontext wird die Ganztagsbetreuung in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagsangeboten dann – unabhängig von der Institutionenfrage – zu einem Lebensraum der Kinder, in dem es nicht nur um Hausaufgabenhilfe und Freizeitgestaltung geht, sondern in dem der sozialpädagogische, im SGB VIII verankerte, ganzheitliche Entwicklungsauftrag seine Chancen entfalten kann.⁷⁰

⁶⁷ Vgl. dazu das folgende Unterkapitel „Aktuelle Gestaltung und Rahmenbedingungen der Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern“.

⁶⁸ Vgl. Plehn 2020, S. 30.

⁶⁹ Vgl. Plehn 2020, S. 36.

⁷⁰ Vgl. Diskowski 2015, S. 17.

Als Erkennungsmerkmale einer solchen sozialpädagogisch konstituierten Ganztagsbetreuung fasst Plehn zusammen:

- umfänglich freie Zeit zur eigenen Gestaltung und Verfolgung der eigenen forschenden Bildungsbewegungen der Kinder in vielfältigen Bereichen,
- Unterstützung der Kinder in ihren spielenden und Welt-entdeckenden Aktivitäten
- und altersangemessene Freiheit und Begleitung für die Entdeckung der Welt außerhalb der Einrichtung.⁷¹

Mit dem seit Anfang der 2000er Jahren forcierten Ausbau der Ganztagschulen werden laut der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“⁷² insbesondere vier politische Ziele verfolgt:⁷³ die Vereinbarkeit von Beruf und Familie; die individuelle Förderung der Schüler*innen, um deren Leistungen und Kompetenzen zu verbessern; die Förderung des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung; die Reduzierung von Bildungsungleichheiten bei Kompetenzerwerb und Schulerfolg.⁷⁴

⁷¹ Vgl. Plehn 2020, S. 47.

⁷² Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) untersucht seit 2005 in mehreren Phasen bundesweit die Entwicklung von Ganztagschulen. Die hier zitierte dritte Phase der Studie wurde von 2016 bis 2019 von mehreren Wissenschaftler*innen aus sieben Forschungseinrichtungen durchgeführt und bestand aus drei Teilstudien zu den Themen Multiprofessionelle Kooperation, Hausaufgabenbetreuung und Leseförderung sowie einem, auf einer bundesweiten Schulleitungsbefragung basierenden Systemmonitoring. Vgl. StEG 2016/2019.

⁷³ Die folgenden Aussagen zur Ganztagsbetreuung beziehen sich auf alle Schulformen, von der Grundschule bis zum Gymnasium. Wenn sich empirische Daten explizit auf die Grundschule beziehen (lassen), wird dies im Text angemerkt.

⁷⁴ Vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2019, S. 10.

In der Studie wird hervorgehoben, dass zur Erreichung dieser Ziele auch die nicht unterrichtsbezogenen Ganztagsangebote eine zentrale Bedeutung haben.

“ Aus dieser Sicht geht es z. B. darum, den Kindern Entwicklungspotenziale zu eröffnen, die nicht im engeren Sinne unterrichtsbezogen sind, sondern beispielsweise Möglichkeiten des Selbständig-Werdens eröffnen. Das Ziel ist also nicht, dass eine Art Pausenaufsicht angeboten wird und sonst nichts. Es geht vielmehr um die Frage, was Kinder in diesem Alter benötigen, was aber im Pakt „Schule und Unterricht“ nicht enthalten ist. ”⁷⁵

Der Ausbau der Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern bzw. deren Betreuung am späten Nachmittag in der Schule trifft damit auch auf eine sehr breite Zustimmung bei Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (82 Prozent) und in der Bevölkerung insgesamt (74 Prozent).⁷⁶ Dafür spricht aus Sicht der Bevölkerung neben den reinen Betreuungsaspekten vor allem, dass bei einer Ganztagsbetreuung alle Kinder eine Förderung erhalten, unabhängig von den Möglichkeiten des Elternhauses – diesen Vorteil nennen drei Viertel der Gesamtbevölkerung. Als wichtig erachten Eltern Sprach- und Leseförderung, Nachhilfeunterricht bei Schwierigkeiten in der Schule sowie Betreuung und Hilfestellung bei den Hausaufgaben.⁷⁷

Erzieher*innen mit vertiefter Weiterqualifikation zur Grundschulkindern-Pädagogik könnten die Grundschulkindern in ihrer spezifischen Bildungswirklichkeit begleiten und die Chancengerechtigkeit stärken.

⁷⁵ Deutsches Jugendinstitut 2019b, S. 9

⁷⁶ Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2019a, S. 53.

⁷⁷ Vgl. Ebenda, S. 50.

Nicht zuletzt ist auch die Herstellung von gleichwertigen Bildungschancen in Deutschland weiterhin eine herausragend wichtige Aufgabe, die mit der Covid-19-Pandemie noch dringender geworden ist. Die entwicklungs- und bildungssensible Verzahnung pädagogischer (Nachmittags-)Angebote mit schulischen Unterrichtsinhalten ist hierfür zielführend, einschließlich einer qualifizierten Hausaufgabenbetreuung. Auch Konzepte für besondere Lernorte, in deren Rahmen die Vermittlung von Sprachen oder von mathematischen oder naturwissenschaftlichen Kompetenzen anhand von Theater- oder erlebnispädagogischen Angeboten geschieht, könnten sich anbieten.

Weiterhin könnten Erzieher*innen mit einer Weiterqualifikation ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ schulorganisatorische, konzeptionelle und koordinierende Tätigkeiten übernehmen. Schulentwicklungskonzepte und Anforderungen an die Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften stellen spezifische Herausforderungen dar. Die entwicklungspädagogischen- und die Kooperationsaufgaben fordern im Rahmen des sozialpädagogischen Auftrags von Fachkräften:

“ **Kenntnisse der aktuellen Fachdiskurse einschließlich ihrer Grundlagen aus verschiedenen Fachdisziplinen und dem Recht [sowie die] Fähigkeit zur Integration der verschiedenen Anforderungen zu ihrer organisatorischen Umsetzung und ihrem Handeln.**⁷⁸ ”

Zu berücksichtigen ist, dass in der Ganztagschule zwei historisch unterschiedlich gewachsene Bildungsinstitutionen aufeinander treffen und die jeweiligen ‚Repräsentant*innen‘ dieser Bildungsinstitutionen, die Lehrkräfte und das pädagogische Fachpersonal, im Laufe

⁷⁸ Plehn 2020, S. 21.

ihrer Ausbildung und Berufsausübung eigene Bildungsvorstellungen und einen eigenen professionsbezogenen Orientierungsrahmen entwickelt haben. Die Schaffung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, das Ziehen an einem gemeinsamen Strang und die Abstimmung über und das Arbeiten an gemeinsamen Lern- und Entwicklungszielen erfordert Zeit, Anerkennung und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, damit sie den Bildungswegen der Kinder zugutekommen kann.⁷⁹ Die weiterqualifizierten Erzieher*innen könnten die Zusammenarbeit beider Lernorte konzeptualisieren, koordinieren und begleiten, ohne dass das Bildungsverständnis des einen Lernorts das des anderen dominiert. Ein weiteres Tätigkeitsfeld dieser Erzieher*innen könnte die Koordination und Abstimmung der Elternarbeit mit den Lehrkräften sein.

Der an dieser Stelle skizzierte Aufgabenbereich von Erzieher*innen mit einer Zusatzqualifikation ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ würde ein breites Spektrum an Kompetenzen erfordern, die von vertieften Kenntnissen über die besonderen entwicklungsrelevanten Bedürfnisse von sechs- bis 14-jährigen Kindern⁸⁰ sowie von schulischen Unterrichtsinhalten und deren methodisch-didaktischen Vermittlung im Rahmen von erlebnis- und freizeitpädagogischer Angebote bis zu Moderations-, Kommunikations- und Qualitätsmanagementkompetenzen reichen – und sich folglich für eine Fachkarriere eignen.

⁷⁹ Vgl. Deutscher Verein 2019.

⁸⁰ Dies ist vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass laut Leygraf 2012 der Hort in den Lehrangeboten der Fachschulen für Sozialpädagogik im Durchschnitt nur eine geringe Bedeutung einnimmt (vgl. Leygraf 2012, S. 23, zitiert in Barthold 2019, S. 5).

Aktuelle Gestaltung und Rahmenbedingungen der Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern

Die Ganztagsangebote für Grundschul Kinder in den Horten und an den Grundschulen sind mit unterschiedlichen strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungen verbunden.

Der Hort als ursprüngliche Form der Betreuung von Kindern im Grundschulalter bietet als Einrichtung der Jugendhilfe in der Regel nachmittags eine Betreuung über fünf Stunden an fünf Tagen in der Woche.⁸¹

Als Ganztagschule werden in Deutschland Schulen definiert, die ein Betreuungsangebot von mindestens sieben Stunden, an mindestens drei Tagen pro Woche, inklusive eines Mittagessens anbieten. Im Wesentlichen lassen sich zwei Grundformen von Ganztagschulen ausmachen. Die gebundene Ganztagschule zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen verpflichtet sind, neben dem ‚klassischen‘ Schulunterricht auch an anderen Veranstaltungen und Angeboten der Schule bzw. außerschulischer Einrichtungen im Rahmen des gebundenen Ganztags teilzunehmen. Bei der offenen Ganztagschule haben die Schüler*innen vormittags einen verbindlichen Unterricht und können nachmittags auf freiwilliger Basis an (Freizeit-)Aktivitäten teilnehmen.⁸² Rund 66 Prozent aller Grundschulen waren im Schuljahr 2016/17 Ganztagschulen,⁸³ am häufigsten in der Form des offenen Ganztags.⁸⁴

⁸¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 84.

⁸² Vgl. Münder 2019, S. 14.

⁸³ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 97f.

⁸⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 298, Anhangstabelle D3-1A.

Nur gut zwei Prozent aller Ganztagsschulangebote entsprechen einer verbindlichen Ganztagschule.⁸⁵

Die vor allem über strukturelle Kriterien erfolgende Definition der Ganztagschule wird aus pädagogischer Perspektive kritisch gesehen, da damit die Betreuung außerhalb des Unterrichts nicht verbindlich geregelt ist. Es gilt lediglich die Maßgabe, dass die angebotenen Freizeitaktivitäten unter der Aufsicht und Verantwortung von Fachkräften durchgeführt werden sollen und dass die Inhalte in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Schulunterricht stehen sollen.⁸⁶ Demgegenüber werden jedoch Aussagen zu einem erweiterten Bildungsverständnis, zu inhaltlichen Gestaltungsprinzipien und zur sozialräumlichen Einbindung der Schule als fehlend konstatiert.⁸⁷

Nicht nur die Form der Ganztagsbetreuung ist unterschiedlich, sondern auch die dazu verfügbare Mehrzeit des Lehrpersonals sowie das neben dem Lehrpersonal zusätzlich bereitgestellte Personal. Aufgrund der unterschiedlichen Landesgesetze und der unterschiedlichen Ressourcen an den Schulen ist die Betreuungszeit, die von pädagogischen Fachkräften abgedeckt wird, sehr divergent, sodass auch sehr unterschiedliche Betreuungs- und Bildungsinhalte anzunehmen sind. In der Fachliteratur wird daher von einer noch nicht ausreichend homogenen und systematischen Entwicklung der Potentiale für besseres Lernen in Ganztagschulen ausgegangen.⁸⁸

⁸⁵ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 97.

⁸⁶ Vgl. KMK 2018, S. 4 f.

⁸⁷ Vgl. Plehn 2020, S. 24.

⁸⁸ Vgl. Klemm/Zorn 2016, S. 10.

In den Angeboten der Schulkindbetreuung der Kinder- und Jugendhilfe sind 2017 rund 46.000 Fachkräfte in Horten, Hortgruppen und altersgemischten Gruppen tätig. Für die Art und Anzahl der Fachkräfte, die in den Ganztagschulen neben den Lehrkräften eingesetzt werden,⁸⁹ gibt es weder eine statistische Erfassung noch Mindeststandards der Qualifizierung. Das aktuelle ‚Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019‘ beschreibt jedoch die Beschäftigungsbedingungen im schulischen Ganztagsangebot als verbesserungswürdig und verweist insbesondere auch darauf, dass 72 Prozent der Stellen in Teilzeit angeboten werden, davon 13 Prozent mit einem Umfang von weniger als zehn Stunden pro Woche. Während die Beschäftigten in Horten tariflich bezahlt werden, gebe es wenige Informationen über die Vergütung der Beschäftigten in schulischen Ganztagsangeboten. 13 Prozent der Fachkräfte verfügten über keinen Berufsabschluss.⁹⁰ Viele Schulleitungen haben zudem Schwierigkeiten, qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen (u. a. 70 Prozent der von der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen befragten Grundschulleitungen⁹¹).

Derzeit gibt es noch wenige übergreifende Antworten auf die Frage, welche Fachkräfte mit welcher Qualifikation perspektivisch in Grundschulen arbeiten sollten, welche (pädagogischen) Angebote sie einbringen und wie Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte miteinander kooperieren und ihre Bildungsangebote aufeinander abstimmen sollten.

⁸⁹ Das Personal an den Ganztagschulen wird bisher grob unterschieden in Lehrkräfte, die neben dem Unterricht in die Ganztagsbetreuung integriert sind, in pädagogisch Tätige Kräfte und in Ehrenamtliche. Es wird vermutet, dass ein hoher Anteil nicht-pädagogisch qualifizierter Kräfte mit einer De-Professionalisierung der Ganztagsbetreuung an den Grundschulen einhergeht. (Vgl. Neuß 2017 S. 16)

⁹⁰ Vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 14.

⁹¹ Vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2019, S. 13.

Möglichkeiten und Potenziale der Spezialisierung ‚Grundschulkind-Pädagogik‘

Die Befunde der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die eine Ganztagschule besuchen, einerseits Verbesserungen im sozial-emotionalen Bereich und weniger Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Der Besuch einer Ganztagschule führt aber andererseits nicht automatisch zu besseren fachlichen Leistungen. Die mangelnden Effekte der Ganztagschulbetreuung auf die individuelle Förderung und die fachlichen Leistungen von Schüler*innen zeigen die notwendige Entwicklungsarbeit für Ganztagschulen auf. Eine zentrale Voraussetzung für eine hohe Qualität schulischer Ganztagsbereiche sind gut ausgebildete Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte und attraktive Arbeitsbedingungen, auch in zeitlicher Hinsicht.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Empfehlung des ‚Deutschen Vereins‘ an Relevanz, wonach Ganztagschulen verbindliche Kooperationskonzepte zwischen Schulen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe benötigen, in denen u. a. gemeinsame Bildungsziele und -angebote erarbeitet werden sollen.⁹² Eine Blaupause auch für die Ganztagsbetreuung in der Grundschule bildet die Kooperative Ganztagsbildung, die eine vertiefte individuelle Förderung und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen und der Stärkung der Schule als Lern- und Lebensort inklusive außerschulischer Jugendbildungsangebote für die Sekundarstufe 1 fordert.⁹³

Anknüpfungspunkt für eine Verbesserung der Ganztagsbetreuung könnten laut der Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen Rahmenvorgaben und Curricula für die pädago-

⁹² Vgl. Deutscher Verein 2019, S. 21.

⁹³ Vgl. JFMK/KMK 2020, S. 2.

gische Arbeit sein.⁹⁴ Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse müssten hierbei die Weiterentwicklung von Ganztagskonzepten sowie Qualitätsstandards und die Verankerung von aufeinander abgestimmten Kooperationen zwischen Lehrkräften und (sozial)pädagogischen Fachkräften sowie bessere Arbeits- und Rahmenbedingungen für pädagogische Fachkräfte und die Qualifikation des pädagogischen Personals in Ganztagschulen berücksichtigt werden.

Dabei ist bei der konzeptionellen Rahmung der Zusammenarbeit von Schule und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zu berücksichtigen, dass es sich bei den beiden Institutionen um „historisch bedingt zwei unterschiedliche Systeme“ handelt,⁹⁵ die deshalb in einem Abstimmungsprozess ihre Funktion, Aufgaben und Aufträge klären müssen, um die Ganztagsbetreuung in hoher Qualität ausgestalten zu können. Hierbei sei auch die Formulierung eines gemeinsam formulierten komplementären Bildungsverständnisses zentral.⁹⁶ Vor diesem Hintergrund fordert der ‚Deutscher Verein‘ u. a., dass „auf Grundlage eines noch zu entwickelnden gemeinsamen Rahmens für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter in den jeweiligen Landesschulgesetzen und den Landesausführungsgesetzen zum SGB VIII eine für Schule und Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen geltende Kooperationsverpflichtung⁹⁷ verankert wird, wie es bereits in einigen Ländern erfolgt ist.“⁹⁸

⁹⁴ Vgl. Ebenda, S. 5.

⁹⁵ Vgl. Deutscher Verein 2019, S. 11.

⁹⁶ Vgl. Ebenda, S. 5.

⁹⁷ Vgl. § 22a Abs. 2 Nr. 3 und § 81 Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII.

⁹⁸ Vgl. Deutscher Verein 2019, S. 15.

İ ZUKUNTSFELD GRUNDSCHULKINDER-PÄDGOGIK

Im Vergleich zur Betreuung der unter dreijährigen Kinder und der drei- bis sechsjährigen Kinder ist das Feld der Ganztagsbetreuung an Grundschulen in den letzten Jahren konzeptionell nicht im gleichen Maße weiterentwickelt worden. Entgegen der begrifflichen Fassung für Kinder unter sechs Jahren „die frühe Kindheit,“ die alle Entwicklungsbedingungen einer bestimmten Lebensphase umspannt, zeigt sich in der Begrifflichkeit des Grundschulkindes für die sechs- bis zehnjährigen Kindern eine Eingrenzung auf einen zwar wichtigen – aber nicht ausreichenden – Entwicklungsaspekt der formalen Bildung in der Schule. Im Bildungsauftrag der Schule wirken sich die sozialen und bildungsbezogenen Entwicklungschancen der Kinder unmittelbar auf ihre berufsbiografischen Möglichkeiten aus, da sie über die möglichen Übergänge von der Grundschule auf die weiterführende Schule und von der Schule in die verschiedenen Ausbildungsformen entscheiden. Zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben brauchen sechs- bis zehnjährige Kinder neben den formalen Bildungsangeboten, ihrem Alter angemessene nonformale Bildungs- und Entwicklungsanreize. Die ganztägige Betreuung von Schulkindern muss dazu als umfassendes Feld für professionelle Entwicklungsbegleitung, Bildung und Betreuung von Kindern in einer alterstypischen Lebensphase konzipiert werden. Der ab 2025 zu erwartende Rechtsanspruch auf einen Ganztagsbetreuungsplatz in einer Grundschule bietet hierzu ein besonderes „Gelegenheitsfenster“. Neue Anforderungs- und

Aufgabenprofile für Erzieher*innen können bei der Entwicklung und Umsetzung der weiterentwickelten Bildungs- und Entwicklungskonzepte und beim Aufbau von komplementären Kooperationsbeziehungen „auf Augenhöhe“ mit Lehrkräften den Bildungsauftrag der Schulen wirksam unterstützen und ergänzen als auch Fachkräften neue Entwicklungschancen für die Arbeit mit Schulkindern bieten. Sie können dazu beitragen, das Berufsfeld auch für neue Zielgruppen attraktiver zu machen, die gern bildungsnah und mit größeren Kindern arbeiten würden – dazu gehören männliche Nachwuchskräfte und Jugendliche mit Abitur, wie die Sinusstudie zeigt.

Die zunehmende Beliebtheit der Nachmittagsbildung und -betreuung von Schulkindern und die weiterhin notwendige Herstellung von Gleichheit an Bildungschancen erfordern eine qualitativ hochwertige Weiterentwicklung der Grundschulkindergarten-Pädagogik. Hort und Ganztagschule müssen mit ihrem jeweils eigenen und ihrem komplementären Bildungsauftrag konzeptionell weiterentwickelt werden. Die Weiterentwicklung der Ganztagsbetreuung von Schulkindern sollte die konzeptionell schulischen Lehr-/Lernarrangements mit den (sozial)pädagogischen Bildungsangeboten verknüpfen sowie alle Bereiche einer schul- und entwicklungsphasengerechten Förderung inklusive einer professionellen Elternbegleitung umfassen. Die Komplexität dieses Tätigkeitsfeldes eignet sich für die Weiterentwicklung zu einer Fachkarriere.

3 Drei Zukunftsfelder und ihre Verankerung in Vereinbarungen der Kultus- und Jugendministerkonferenzen, dem länderübergreifenden Lehrplan und den Bildungsplänen der Bundesländer

Fachliche Bezüge zu den Zukunftsfeldern ‚Praxisanleitung‘, ‚Digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ finden sich in unterschiedlichem Umfang und Konkretisierungsgrad in den Beschlüssen der Kultus- und Jugendministerkonferenzen (KMK, JFMK),⁹⁹ dem ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘ und den Bildungsplänen der Bundesländer. Im Folgenden wird aufgezeigt, inwiefern diese Beschlüsse und Pläne die betrachteten Zukunftsfelder thematisieren, um davon ausgehend Anknüpfungspunkte für potenzielle Fachkarrieren in Erzieher*innenberufen zu identifizieren.

⁹⁹ Im Bildungswesen obliegt die Gesetzgebungs- und Verwaltungshoheit den Bundesländern. Die Kultusministerkonferenz diskutiert Bildungs- und Kulturthemen, die von überregionaler Bedeutung sind, und fasst ihre Meinungsbildungsprozesse in gemeinsame Beschlüsse, die von den Ländern in Landesrecht übertragen werden können. Die Jugend- und Familienministerkonferenz ist die ständige Fachkonferenz der für Kinder-, Jugend- und Familienpolitik zuständigen Minister*innen und Senatoren*innen der Bundesländer. Sie berät und beschließt im Rahmen der Zuständigkeit der Länder über grundsätzliche Angelegenheiten der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik.

3.1 Praxisanleitung

Thematisierung des Lernorts Praxis und der Praxisanleitung in relevanten KMK- und JFMK-Dokumenten sowie dem ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘¹⁰⁰

Seit vielen Jahren wird in KMK- und JFMK-Beschlüssen darauf hingewiesen, dass die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe für die Ausbildung der Erzieherfachschüler*innen einen wichtigen Stellenwert besitzen und einen Lernort darstellen, mit dem der Lernort Schule Kooperationen eingehen sollte. Bereits im Jahr 1998 machte die JFMK deutlich, dass die Sicherstellung der Qualifikation angehender Erzieher*innen nicht die alleinige Aufgabe der Fachschulen sei und dass das Verhältnis zwischen beiden Lernorten erneuert werden müsse.¹⁰¹ Drei Jahre später beschloss die JFMK, dass die Bundesländer die Formen der Zusammenarbeit der Lernorte ‚Praxis‘ und ‚Schule‘ verstärken und weiterentwickeln sollten.¹⁰² Die JFMK bezog sich dabei auf den Bericht ‚Der Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern‘, der von der Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie im Jahr 2001 erarbeitet wurde.

¹⁰⁰ Da in den Bildungsplänen die Grundsätze der pädagogischen Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen beschrieben werden, können in diesen Publikationen keine fachlichen Bezüge zum Thema ‚Praxisanleitung‘ hergestellt werden. Dieses (Unter-) Kapitel zur Praxisanleitung beschränkt sich deshalb auf das Aufzeigen der fachlichen Bezüge in relevanten KMK- und JFMK-Dokumenten sowie dem ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘.

¹⁰¹ Vgl. JFMK 1998, S. 1f.

¹⁰² Vgl. JFMK 2001a, S. 1.

Darin wurde u. a. empfohlen, dass Träger von Kindertageseinrichtungen ihren berufserfahrenen Fachkräften die für die Anleitung von Erzieherfachschüler*innen benötigte Qualifizierung finanzieren sollten.¹⁰³

In ihrer ‚Rahmenvereinbarung über Fachschulen‘ griff die KMK im Jahr 2002 die Empfehlung der JFMK auf und schrieb die enge Verzahnung der beiden Lernorte als didaktisch-methodischen Grundsatz fest.¹⁰⁴

Die Bedeutung des Lernorts Praxis bzw. die kompetente Praxisbegleitung durch Praxisanleiter*innen wurde zunächst im Jahr 2010 im ‚Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“‘ von KMK und JFMK und anschließend im Jahr 2011 im ‚Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien‘ von der KMK weiter fest- und fortgeschrieben. So heißt es beispielsweise im Qualifikationsprofil:

“ D. h. ein wesentlicher Teil des Kompetenzerwerbs der Fachschulabsolventen geschieht durch die fachdidaktisch und methodisch angeleiteten Praktika. Dieser Prozess der fachlichen und personalen Kompetenzentwicklung wird in besonderer Weise durch die intensive Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Fachschule und Fachakademien und den Fachkräften der Praxis gefördert. Kompetenzentwicklung ist auch angewiesen auf kontextbezogene, praktische Erfahrungen und auf ein systematisches Lernen in der Praxis.¹⁰⁵ ”

Im Jahr 2020 beschloss die KMK schließlich vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in Kindertageseinrichtungen ein Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte, wobei die praxisintegrierte Ausbildung für Erzieher*innen als Regelausbildungsform eingeführt und damit die fachpraktische Ausbildung bzw. der Lernort Praxis weiter gestärkt wurde.¹⁰⁶

Die bisher von KMK und JFMK getroffenen Beschlüsse räumen dem Lernort ‚Praxis‘ eine wesentliche Stellung in der Erzieherausbildung ein. Da in den KMK-Beschlüssen jedoch festgehalten wurde, dass die Fachschulen die ausschließliche Verantwortung für die Erzieherausbildung tragen, ist allerdings nicht von einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen beiden Lernorten auszugehen. Darauf haben auch die Autor*innen des sogenannten ‚Wegweisers Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis‘ aufmerksam gemacht.¹⁰⁷ Sie bemängelten zudem, dass die Praxisanleiter*innen¹⁰⁸ in der Regel noch nicht ausreichend auf ihre zentrale (Ausbildungs-)Rolle vorbereitet seien, da eine abgeschlossene Ausbildung sowie Berufserfahrung alleine nicht für die Anleitungstätigkeit qualifizierten. Die Autor*innen forderten deshalb, dass Praxisanleiter*innen zusätzlich zu ihrer Ausbildung ergänzende personale und soziale Kompetenzen erwerben sollten und legten mit dem ‚Wegweiser Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis‘ ein ausdifferenziertes Kompetenzprofil für Praxisanleiter*innen vor.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Vgl. KMK 2020, S. 23.

¹⁰⁷ Vgl. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 19.

¹⁰⁸ Die Autor*innen des Wegweisers benutzen anstelle der Begriffe Praxisanleiter*innen die Begriffe Praxismentor*innen.

¹⁰⁹ Vgl. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014.

¹⁰³ Vgl. JFMK 2001b, S. 6.

¹⁰⁴ Vgl. KMK 2002, S. 27.

¹⁰⁵ KMK 2011, S. 6 f.

Der ‚Länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘ weist zwar daraufhin, dass dem Lernort ‚Praxis‘ eine zentrale Stellung bei der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften zukommt. Er geht allerdings nicht explizit darauf ein, welche Kompetenzen Erzieher*innen benötigen, um Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu professionellen Lernorten zu entwickeln und um als Praxisanleiter*innen arbeiten zu können.¹¹⁰ Dies legt nahe, dass Erzieherfachschüler*innen in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf eine zukünftige Tätigkeit als Praxisanleiter*innen vorbereitet werden.

3.2 Digitale Medienbildung

Thematisierung der Digitalisierung in relevanten KMK- und JFMK-Dokumenten sowie dem ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘

Die JFMK hat die frühe Medienbildung erstmals 1996 in ihrem Beschluss ‚Medienpädagogik als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe‘ als wichtiges bildungspolitisches Thema gesetzt. Dabei verfolgte die JFMK einen lebensweltlich-präventiven Ansatz, im Rahmen dessen Kinder zu einem kompetenten Medienumgang geführt und gegen eine negative Beeinflussung durch Medien gerüstet werden sollten. Präventives medienpädagogisches Handeln sollte in diesem Kontext auf die Ermöglichung nicht medial vermittelter Erfahrungen und ein spannendes Lebensumfeld fokussieren.¹¹¹ Dieser, von der

¹¹⁰ Bestimmte, grundlegende Kompetenzen, die Praxismentor*innen für ihre Tätigkeit benötigen, wie beispielsweise die Erarbeitung einer professionellen Berufsidentität, werden selbstverständlich in der Erzieherausbildung vermittelt.

¹¹¹ Vgl. JFMK 1996 in Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020, S. 13f.

JFMK verfolgte, medienpädagogische Ansatz wurde in den Folgejahren weiterentwickelt. Im ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ aus dem Jahr 2004 favorisierten JFMK und KMK einen kompetenzorientiert-kreativen Ansatz. Die Themen ‚Musische Bildung‘ und ‚Umgang mit Medien‘ wurden als ein gemeinsamer Bildungsbereich beschrieben.¹¹² Fachkräfte sollten die Medienkompetenz der Kinder fördern und dabei insbesondere die Fähigkeit, „Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen“ bei den Kindern ausbilden.¹¹³ Im Bildungsbereich ‚Mathematik, Naturwissenschaft und (Informations-) Technik‘ wurde zudem gefordert, dass Kindern auch Kenntnisse der Verwendungs- und Funktionsweisen von (informations-) technischen Geräten und Medien vermittelt werden sollten.¹¹⁴ In dem im Jahr 2012 verabschiedeten ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘ wurde die Förderung von Medienkompetenz als eine von sechs Querschnittsaufgaben in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte definiert, wobei unter Medienkompetenz die Dimensionen Kunde, Kritik, Nutzung und Gestaltung von Medien subsumiert wurden.¹¹⁵

Im Jahr 2016 veröffentlichte die KMK unter dem Titel ‚Bildung in der digitalen Welt‘ ihre aktuelle bildungspolitische Strategie. Die digitale Transformation des Bildungssystems wurde als Ziel definiert und der kompetente Umgang mit digitalen Medien als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen dargestellt. Letzterer wurde als unverzichtbare Grundvoraussetzung für eine gleichberechtigt-

¹¹² Vgl. KMK/JFMK 2004, S. 5.

¹¹³ Ebenda, S. 5

¹¹⁴ Vgl. Ebenda, S. 4.

¹¹⁵ Vgl. Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher 2012, S. 5.

te gesellschaftliche Teilhabe gewertet.¹¹⁶ Die in der Strategie benannten, sechs ineinander greifenden Kompetenzbereiche – ‚Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren‘, ‚Kommunizieren und Kooperieren‘, ‚Produzieren und Präsentieren‘, ‚Schützen und sicher Agieren‘, ‚Problemlösen und Handeln‘ sowie ‚Analysieren und Reflektieren‘ – wurden jedoch nicht auf den Bildungsbereich ‚Frühe Bildung‘ sondern auf die Bildungsbereiche ‚Allgemeine Bildung‘ bzw. ‚Hochschul- oder Weiterbildung‘ bezogen.¹¹⁷

Bezugnehmend auf die KMK-Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘ forderten in jüngster Vergangenheit die Autor*innen der Studie ‚Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung‘ einen gemeinsamen KMK/JFMK-Beschluss ‚Frühpädagogische Ausbildung in der digitalen Welt‘. Die Erkenntnisse und Unterstützungsangebote, die im Rahmen von Forschungsvorhaben und Modellprojekten zur Digitalisierung in der Frühpädagogik generiert wurden, seien zügig in die Ausbildung zu transferieren.¹¹⁸

Thematisierung der Digitalisierung in den Bildungsplänen der Länder

Die Bildungspläne der Länder unterscheiden sich in ihrer medienpädagogischen Ausrichtung. Die verfolgten Ansätze reichen

von einer bewahrpädagogischen Ausrichtung mit einer daraus resultierenden restriktiven Mediennutzung in der pädagogischen Arbeit bis hin zu einer starken Verankerung von Medienerziehung/-bildung, in der digitale Medien als Bestandteil der pädagogischen Arbeit verstanden und detaillierte Vorschläge für die medienpädagogische Arbeit gemacht werden.¹¹⁹

Im Folgenden wird überblickshaft dargestellt, inwieweit die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer das Thema (digitale) Medienbildung aufgreifen:¹²⁰

- Die Bildungspläne unterscheiden im Kontext der Medienbildung nicht immer explizit zwischen digitalen und analogen Medien.
- Die meisten Bildungspläne gehen davon aus, dass (vielfältige) Medien Eingang in die Lebenswelt der Kinder gefunden haben. In diesem Zusammenhang wird meist thematisiert, dass (digitale) Medien die Lernchancen der Kinder vergrößern bzw. zu deren Identitätsbildung beitragen. Daneben werden auch die Risiken erwähnt, die mit einem übermäßigen und unkritischen Medienkonsum verbunden sein können (u. a. Nicht-Verarbeitung der vielfältigen Medienindrücke, Verfestigung stereotyper Bilder und Einstellungen).

¹¹⁶ Vgl. Petersen/Wacker 2017, o. S.

¹¹⁷ Vgl. KMK 2016, S. 16ff.

¹¹⁸ Vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020, S. 10.

¹¹⁹ Friedrichs-Liesenkötter 2019, S. 61.

¹²⁰ Die folgende Auflistung bezieht sich auf eigene Analysen der Autor*innen dieser Studie sowie auf die Untersuchungsergebnisse von Lienau/van Roessel 2019.

- Einige Bildungspläne gehen explizit darauf ein, dass Medienbildung der Ungleichverteilung von medienbezogenen Chancen und Risiken entgegenwirken kann.
- Zehn Bundesländer haben Medienthemen (sehr) umfassend in ihre Bildungspläne integriert. In den Bildungsplänen von je drei Bundesländern spielen Medien hingegen eine eingeschränkte bzw. sehr kleine Rolle.
- Die meisten Bildungspläne machen konkrete Vorschläge, wie Fachkräfte (digitale) Medien in Kindertageseinrichtungen nutzen können.
- Vier Bildungspläne erwähnen digitale Medien im Hinblick auf die von Erzieher*innen zu nutzenden Medien eher am Rande. In diesen Bildungsplänen wird in der Regel der Computer oder der Fotoapparat als Nutzungsmöglichkeit genannt, empfohlen wird hingegen eher der Einsatz von Bilderbüchern oder technischen Geräten und Werkzeugen.
- Manche Bildungspläne thematisieren die Rolle der Eltern in Bezug auf digitale Medien und die kollaborative pädagogische Arbeit von Fachkräften und Eltern in Bezug auf das Thema: Umgang mit digitalen Medien.
- Nur ein Bildungsplan sieht vor, dass Medienkompetenz von Kindern auch Teil der Ausbildung von Fachkräften sein sollte.

Es wird deutlich, dass die Bildungspläne der Länder zwar zunehmend die Nutzung digitaler Medien aufgreifen und für die Fachkräfte konkrete Vorschläge zu deren Einsatz formulieren. Die Notwendigkeit, das Thema strukturiert in der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft zu

verankern, ist bislang jedoch nicht erkennbar. Die Etablierung einer Fachkarriere „Medienpädagogik“ könnte die Defizite beim Medienkompetenzerwerb in der Ausbildung bzw. bei der Umsetzung einer umfassenden Medienpädagogik im Bereich der frühen Bildung ausgleichen und einen wichtigen Beitrag für die digitale Transformation von Kindertageseinrichtungen leisten.

3.3 Grundschul Kinder-Pädagogik

Thematisierung der Grundschul Kinder-Pädagogik in relevanten KMK- und JFMK-Dokumenten sowie dem ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘

Die Betreuung und Förderung von Schulkindern ist eine originäre Aufgabe von Erzieher*innen. So heißt es im ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘ aus dem Jahr 2012:

Im schulischen Bereich arbeiten sie [die Erzieher*innen] mit Lehrerinnen, Lehrern, Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen und therapeutischen Fachkräften zusammen. Sie unterstützen die Lehrkräfte im Unterricht, indem sie Aufgaben im sozialpädagogischen Bereich übernehmen. Dabei stehen die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt des fachlichen Handelns. Im Rahmen schulischer Ganztagsangebote nehmen Erzieherinnen und Erzieher sowohl Betreuungsaufgaben als auch außerunterrichtliche Fördermaßnahmen und Angebote zur Freizeitgestaltung wahr.¹²¹

¹²¹ Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher 2012, S. 3.

Die hierfür erforderlichen grundlegenden Kompetenzen werden im ‚Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘ benannt.

JFMK und KMK haben die gemeinsame (Ganztags-)Bildung durch Grundschule und Kinder- und Jugendhilfe bzw. außerschulische Bildungsanbieter insbesondere in ihrem im Jahr 2004 gefassten gemeinsamen Beschluss ‚Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“‘ thematisiert. In diesem Beschluss wurden Empfehlungen zur besseren Kooperation von Schule und Jugendhilfe in den Bereichen ‚Übergang von Kindergarten zur Grundschule‘, ‚Entwicklung und Ausbau der ganztägigen Förderung und Betreuung an Schulen‘ und ‚Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialen Benachteiligungen‘ gegeben.¹²² In diesem Zusammenhang empfahlen JFMK und KMK u. a. die Zusammenarbeit mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe bzw. außerschulischen Bildungsanbietern (Verbände, Vereine, etc.) konkreter zu regeln und dabei auch das Verhältnis zwischen Hort und Schule zu klären. Zudem sollten dahingehend Maßnahmen ergriffen werden, dass Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen sich besser über das jeweils andere Professionsverständnis verständigen (u. a. durch gemeinsame Fortbildungen).

Der Deutsche Verein konstatierte zuletzt jedoch, dass nach wie vor ein „komplementäres Bildungsverständnis“ von Grundschule und außerschulischem Unterricht fehle und forderte vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Schule und Kinder- und Jugendhilfe.¹²³

¹²² Vgl. JFMK/KMK 2004, S. 2ff.

¹²³ Vgl. Deutscher Verein 2019, S. 11f. (vgl. auch Deutscher Verein 2015).

Für die Sekundarstufe I gehen die aktuellen Empfehlungen von JFMK und KMK bereits weiter und geben Hinweise darauf, wie der Weg zur Erlangung eines gemeinsamen (Bildungs-) Verständnisses von (Grund-)Schule und Kinder- und Jugendhilfe beschritten werden könnte. In dem im Jahr 2020 von JFMK und KMK verfassten Beschluss ‚Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I‘ wurde deutlich gemacht, dass

eine erfolgreiche Entwicklung von Angeboten der kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I grundsätzlich eine gemeinsame Entwicklungs-, Planungs- und Steuerungsaufgabe der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe, der kommunalen Schultträger, der staatlichen Schulaufsichten sowie insbesondere der Schulen [ist].¹²⁴

Zudem bedürfe es hierfür einer sich aufeinander beziehenden und abgestimmten kommunalen Bildungs- und Jugendhilfeplanung sowie eines ko-konstruktiven Zusammenwirkens der Systeme ‚Schule und Jugendhilfe‘.¹²⁵ In dem Beschluss wurden zudem Handlungsempfehlungen zur Ausgestaltung einer ‚kooperativen Ganztagsbildung‘ gegeben, wie beispielsweise die Entwicklung einer Rahmenvereinbarung auf Landesebene, in der die Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe festgelegt werden sowie von Vereinbarungen für eine dauerhafte Kooperation zwischen Schule und Trägern der freien Jugendhilfe.¹²⁶ Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass perspektivisch auch neue fachliche Anforderungen für Erzieher*innen formuliert werden, die im Bereich der Ganztagsbetreuung von Schulkindern tätig sind.

¹²⁴ JFMK/KMK 2010, S. 3.

¹²⁵ Vgl. Ebenda, S. 3.

¹²⁶ Vgl. Ebenda, S. 4.

Thematisierung der Grundschulkind-Pädagogik in den Bildungsplänen der Länder

Wie im Bereich der Frühen Bildung stellt sich auch im Bereich der Schulkindbetreuung die Frage, ob die diesbezüglichen Bildungsziele in den Bildungsplänen der Länder konkretisiert werden. Insbesondere eine Freizeitpädagogik in erweiterten Erfahrungsräumen, der Ausgleich von Bildungschancen auch im Rahmen von erlebnispädagogisch aufbereiteten Schulfächern und von Hausaufgabenbetreuung, gesundheitsbezogene pädagogische Inhalte wie Ernährung und nicht zuletzt der bildungsförderliche Umgang mit digitalen Medien sind dabei von Interesse.

- Die Hälfte der Bundesländer bezieht ihre Bildungspläne ausschließlich auf Nichtschulkindern. Die restlichen Bundesländer berücksichtigen in ihren Bildungsplänen auch (Orte der) Betreuung von Grundschulkindern.
- Von den Bundesländern, die (Orte der) Betreuung von Schulkindern einbeziehen, konkretisiert die überwiegende Mehrheit die Gestaltung der Betreuung. Die Schulkindbetreuung ist dabei mehrheitlich übergreifend in einem eigenen Kapitel gefasst. Nur einige Bildungspläne diskutieren die Betreuung von Schulkindern in jedem Bildungsbereich in einzelnen Unterkapiteln, wie beispielsweise zum Thema Partizipation.
- Inhaltlicher Schwerpunkt ist insgesamt die Aufteilung der Zeit zwischen Freizeitaktivitäten, schulbezogenen Aufgaben und der Erprobung neuer/anderer Fähigkeiten. Dabei wird die pädagogische Arbeit mit Schulkindern nicht nur als Betreuungs-, sondern gleichzeitig auch als Bildungsarbeit verstanden.
- Manche Bundesländer betonen zudem die Stärkung der Autonomie von Grundschulkindern und der freien Gestaltung der Aktivitäten.
- In manchen Bildungsplänen werden dazu konkretere Ziele bzw. Handlungsempfehlungen in Bezug auf einzelne Themen, wie z. B. das Fördern der eigenen Gestaltung von Aktivitäten, angedeutet.

In Bezug auf das Zukunftsfeld Grundschulkind-Pädagogik zeigt sich einerseits, dass Erzieherfachschüler*innen im Rahmen ihrer Breitbandausbildung für die Betreuung und Förderung von Schulkindern ausgebildet werden und nach ihrem erfolgreichen Ausbildungsabschluss die in den Bildungsplänen aufgeführten Tätigkeiten für die Arbeit mit Grundschulkindern professionell umsetzen können. Andererseits mahnen Expert*innen eine qualitativ hochwertige Weiterentwicklung von Ganztagschulkonzepten und deren Umsetzung an. Damit würden auch die Anforderungen für Erzieher*innen in diesem Arbeitsfeld steigen. Erzieher*innen, die die Möglichkeit hätten, sich im Rahmen einer Fachkarriereentwicklung auf Grundschulkind-Pädagogik zu spezialisieren, könnten einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung dieser gesteigerten Arbeitsanforderungen leisten.

4 Anknüpfungspunkte und Hindernisse für Fachkarrieren in Erzieherberufen

In ihrem ‚Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“‘ wiesen KMK und JFMK im Jahr 2010 darauf hin, dass die frühe Förderung aller Kinder an Bedeutung gewonnen und sich damit auch das Aufgabenverständnis der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen erweitert hätte.¹²⁷ Vor diesem Hintergrund machte die KMK in ihrem ‚Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien‘ zum einen deutlich, dass die Erzieherausbildung besonderer didaktischer Ansätze bedürfe, darunter auch einer engen Theorie-Praxisverknüpfung. Deshalb käme auch dem Lernort ‚Praxis‘ und der Lernortkoordination eine zentrale Bedeutung bei der Professionalisierung von Fachkräften zu. Zum anderen empfahl die KMK den Aufbau eines institutionalisierten Weiterbildungssystems, welches Fachkräften den Erwerb von Kompetenzen für spezielle und neue Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe ermögliche.¹²⁸

Die Bedeutung der Weiterbildung für das Arbeitsfeld der institutionalisierten Kindertagesbetreuung wurde auch in einer Studie von Buschle und Gruber hervorgehoben. Weiterbildungen seien demnach angesichts wachsender Ansprüche an pädagogische Fachkräfte bedeutsamer geworden. Zudem stellten sie in Form von Aufstiegs- und Anpassungsweiterbildungen für Quer- und Wiedereinsteiger*innen eine wichtige Personalgewinnungsstrategie dar und würden

¹²⁷ Vgl. KMK/JFMK 2020, S. 4.

¹²⁸ Vgl. KMK 2011, S. 3.

überdies Fachkräften Spezialisierungen in ihrem Arbeitsfeld ermöglichen.¹²⁹

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) hebt hervor, dass gerade mit Blick auf die Fachkräftegewinnung und Fachkräftebindung in der Kinder- und Jugendhilfe neben einer attraktiven Ausbildung der Bereich der Fort- und Weiterbildung wichtig ist und fordert in diesem Zusammenhang eine Debatte um die Einstufung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe.¹³⁰

Nonformale Fortbildung statt institutionalisierter beruflicher Entwicklung

Angesichts der Bedeutsamkeit von Weiterbildung ist es grundsätzlich erfreulich, dass die pädagogischen Fachkräfte in der frühen Bildung eine auffällig hohe Weiterbildungsbereitschaft zeigen. In einer bundesweiten Befragung von pädagogischen Mitarbeiter*innen in Kindertageseinrichtungen (2012) gaben 86 Prozent der befragten Fachkräfte an, in den vergangenen zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben.¹³¹ Die Weiterbildungsquote aller erwerbstätigen 18- bis 64-Jährigen lag mit 56 Prozent im Jahr 2014 deutlich niedriger.¹³²

¹²⁹ Vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 10.

¹³⁰ Vgl. AGJ 2018, S. 12.

¹³¹ Vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 10.

¹³² Vgl. BMBF 2015, S. 61.

Da die Weiterbildungen in der frühen Bildung anderen Studien zufolge¹³³ mehrheitlich in Form von ein- bis dreitägigen Veranstaltungen erfolgen, dürften sich die Teilnahmeangaben bei Buschle/Gruber allerdings überwiegend auf nonformale Fortbildungen beziehen. Diese weisen u. a. den Nachteil auf, dass das in den Weiterbildungen erworbene Wissen oftmals nicht nachhaltig in den Arbeitsalltag transferiert wird. Zudem bieten nonformale Kurzveranstaltungen pädagogischen Fachkräften nur wenige Spezialisierungsmöglichkeiten.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Weiterbildungen den pädagogischen Fachkräften in der Regel keine beruflichen und finanziellen Vorteile bringen.¹³⁴ Weiterhin kritisch zu beurteilen ist, dass es bisher kaum möglich ist, Weiterbildungsinhalte für berufliche Abschlüsse anerkennen zu lassen und dass dem „frühpädagogischen Weiterbildungssystem ein ausdifferenziertes Angebot [fehlt], das die zielgerichtete berufliche Entwicklung und Karriere der Fachkräfte individuell unterstütz[t]“. ¹³⁵ Dies legt den Schluss nahe, dass weitere fachpolitische Anstrengungen erforderlich sind, um den von der KMK im Jahr 2011 geforderten Ausbau eines institutionalisierten Weiterbildungssystems (weiter) voranzutreiben.

Gehaltssteigerung durch Spezialisierung und Qualifizierung – ein (noch) überschaubares Feld

Dass sich der Besuch von Weiterbildungen für Fachkräfte bisher nur selten finanziell auszahlt, liegt allerdings nicht nur an deren Weiterbildungspraxis bzw. an den vorhandenen Weiterbildungsrahmenbedingungen und -angeboten.

¹³³ Vgl. Müller et al. 2016, S. 22 und Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 51f.

¹³⁴ Vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 76.

¹³⁵ Ebenda, S. 77.

Träger sind bei der Eingruppierung ihrer Fachkräfte engen (finanziellen) Rahmenbedingungen unterworfen. Zwar haben sie im Rahmen ihrer finanziellen Ressourcen prinzipiell die Möglichkeit, Fachkräften, die bestimmte Funktionen und Tätigkeiten ausüben (wie z. B. Sprachförderungsfachkräfte, Praxisanleitung, Kinderschutz- und Qualitätsbeauftragte), Zulagen zu zahlen oder sie für eine gewisse Stundenanzahl von der pädagogischen Arbeit mit Kindern freizustellen. Träger können ihre Fachkräfte allerdings nicht ohne Weiteres höher eingruppieren (und sich diese höhere Eingruppierung refinanzieren lassen). Denn die höhere Eingruppierung wird in den verschiedenen tariflichen Bestimmungen für Beschäftigte in Kindertagesstätten geregelt. So werden im Tarif des ‚Öffentlichen Dienstes - Sozial und Erziehungsdienst (SuE) für Bund und Kommunen‘ fachschulisch ausgebildete Erzieher*innen in der Regel in die Tarifgruppe S8a eingruppiert. Erzieher*innen, die beispielsweise in 8a, Stufe 4 eingruppiert sind, bekämen laut der Entgelttabelle TVöD SuE 2020 3.453,09 Euro. Dieser Tarifvertrag regelt weiterhin, dass nur Erzieher*innen, die besonders schwierige fachliche oder gruppenübergreifende Aufgaben übernehmen, von der üblichen Tarifgruppe S8a in die Tarifgruppe S8b (bes. schwierige fachliche Tätigkeiten) oder S9 (fachlich koordinierende Tätigkeiten) aufsteigen können. Eine Eingruppierung in S8b würde z. B. für eine Erzieherin in Stufe 4 eine Gehaltserhöhung von ca. 260 Euro mit sich bringen. Als besonders schwierige fachliche Tätigkeiten für Erzieher*innen werden dabei genannt:¹³⁶

¹³⁶ Vgl. GEW 2018, S. 165, 171–173.

- Arbeit in Integrationsgruppen
- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Erziehungsschwierigkeiten
- Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen in Jugendzentren und Häusern der offenen Tür
- Fachliche Koordinierungstätigkeiten für mindestens drei Beschäftigte der Entgeltgruppe S8b
- Tätigkeiten von Facherzieher*innen mit einrichtungsübergreifenden Aufgaben
- Tätigkeit in Schulkindergärten, Vorklassen oder Vermittlungsgruppen für nicht schulpflichtige Kinder

Tariflich verankert ist somit eine Höhergruppierung u. a. nach einer fachlichen Spezialisierung in der Heilpädagogik und für eine Arbeit in Integrationsgruppen. Diese wird, mit unterschiedlichen Ausprägungen, in mehreren Bundesländern als Voraussetzung für die pädagogische Arbeit in integrativen Kindertageseinrichtungen oder Gruppen¹³⁷ gefordert.

Zu überlegen wäre, inwieweit auch Erzieher*innen mit anderen (vertiefenden) spezialisierten Tätigkeiten – wie beispielsweise die drei dargestellten Zukunftsfelder – in allen für die ‚Frühe Bildung‘ relevanten Tarifen höher eingruppiert werden könnten.

Exkurs: Aufstiegspotenziale für Absolvent*innen früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge

Seit 2011 sind in allen 16 Bundesländern früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge für Erzieher*innen vertreten. Die bis 2015 wachsende Anzahl an Studienanfänger*innen belegt das Interesse am Zugang zum Arbeitsfeld über hochschulische Studiengänge. Seit 2015 ist die Anzahl der früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge und Hochschulstandorte unter Vernachlässigung kleinerer Schwankungen konstant geblieben.¹³⁸ Die Abschlussquote der mittlerweile 72 kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge liegt aktuell bei ca. 2.400 Absolvent*innen im Jahr.¹³⁹

Das Vertiefungs- und Spezialisierungspotential der früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge für den Erzieherberuf wird bislang allerdings wenig ausgeschöpft. Bislang sind thematisch-inhaltliche Fokussierungen fast ausschließlich für den Bereich ‚Organisation und Leitung‘ und damit für Leitungspositionen in Zusammenhang mit karriererelevanten Entwicklungen in Zusammenhang zu bringen.¹⁴⁰ Demgegenüber zeigt sich, dass die Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen überwiegend die Studienangebote mit einem eher breiten thematisch-inhaltlichen Profil wählen und weniger eine fachliche Spezialisierung oder Vertiefung anstreben.¹⁴¹

¹³⁸ Vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 137f.

¹³⁹ Vgl. Ebenda, S. 141.

¹⁴⁰ Ein akademisches Qualifikationsprofil erweist sich förderlich für einen frühen Einstieg in eine Leitungsposition, wobei eine einschlägiger Vorqualifikation als Erzieherin bzw. Erzieher die Chancen noch einmal deutlich steigert. Vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 33.

¹⁴¹ Vgl. Mink/Müller 2018, S. 51.

¹³⁷ Dabei handelt es sich um Einrichtungen oder Gruppen, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam betreut werden und in denen der Anteil der Kinder mit Behinderung im Sinne des § 2 SGB IX mindestens ein Drittel beträgt.

Dies mag auch daran liegen, dass die Implementierung der akademischen Qualifikationen in der Praxis der Kindertagesbetreuung, etwa in Form besser bezahlter Fachkarrieren, nicht weit genug vorangetrieben wurde. Studien zum Verbleib der akademisch (weiter)gebildeten Fachkräfte zeigen, dass diese zunächst vermehrt in Kindertageseinrichtungen arbeiten, jedoch im Gegensatz zu den an Fachschulen ausgebildeten Fachkräften das Arbeitsfeld schneller und häufiger verlassen.¹⁴² Dazu beitragen dürfte, dass mit Ausnahme der Absolvent*innen, die eine Leitungsfunktion übernehmen, die Mehrheit der akademisch gebildeten Fachkräfte die gleichen Aufgaben wie Erzieher*innen übernehmen und auch tariflich wie diese eingruppiert werden. Auch ein Masterabschluss als weitere akademische Qualifizierung führt in der Regel noch nicht zu höheren Eingruppierungen in den aktuellen Tarifsyste-¹⁴³

Würden fachliche Vertiefungen in Form von Fachkarrieren in der Praxis verankert, käme diesen Studiengängen eine karrierefördernde Bedeutung zu. Die (Weiter-)Entwicklung von (Zertifikats-) Studiengängen in den Vertiefungsbereichen Sprache, Leitung oder Partizipation, wie es sie mittlerweile an einigen wenigen Hochschulen in einigen Bundesländern gibt,¹⁴⁴ sind erste erfolgversprechende Ansätze, die auch in den hier beschriebenen Zukunftsfeldern ‚Praxisanleitung‘, ‚digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ noch weiter ausgebaut werden könnten. Ihr Ausbau und ihre Weiterentwicklung kämen den steigenden Anforderungen in einer sich verändernden Trägerlandschaft und einer sich weiter professionalisierenden frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung entgegen.

¹⁴² Vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 18.

¹⁴³ Vgl. Züchner et al. 2017, S. 151.

¹⁴⁴ So bietet beispielsweise die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes in Kooperation mit dem Landesministerium für Bildung und Kultur seit dem WS 2019/2020 den deutlich überarbeiteten und mit neuen Inhalten ergänzten berufsbegleitenden, dreisemestrigen Zertifikatsstudiengang ‚Fachkraft Sprache und interkulturelle Bildung‘ sowie den neu eingerichteten dreisemestrigen, berufsbegleitenden Zertifikatsstudiengang ‚Leitung & Management‘ an, der Erzieher*innen ohne Hochschulabschluss in Leitungsfunktionen eine zusätzliche Qualifizierung auf Hochschulniveau ermöglichen soll.

5 Fazit – Notwendigkeit eines aufstiegsrelevanten Ausbildungs- und Weiterqualifizierungssystems

Die Kurzstudie zeigt, dass Spezialisierungen im Bereich der Frühkindlichen Bildung berufliche Entwicklungsperspektiven schaffen können, die das Berufsfeld attraktiver machen und damit zur Fachkräftegewinnung und -bindung beitragen. Zugleich bieten spezifisch ausgebildete Fachkräfte neue und wichtige Qualitätsimpulse in den verschiedenen Institutionen und damit in der Bildungswirklichkeit der Kinder, mit denen gesellschaftliche Entwicklungen adäquat aufgegriffen werden können.

Die drei exemplarisch ausgewählten Zukunftsfelder – ‚Praxisanleitung‘, ‚Digitale Medienbildung‘ und ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ – haben sich in den letzten Jahren weiterentwickelt und an Bedeutung gewonnen. Teilweise schlägt sich dieser Bedeutungszuwachs auf Bundesebene in den relevanten KMK- und JFMK-Beschlüssen nieder. Am deutlichsten zeigt sich dies beim Themenfeld ‚Lernort Praxis/kompetente Praxisbegleitung‘, aber auch die inhaltliche Weiterentwicklung der Medienbildung findet in den Beschlüssen Berücksichtigung. Eine Analyse der Bildungspläne auf Landesebene zeigt jedoch, dass die mit einer professionellen Medienbildung einhergehenden Kompetenzanforderungen für die pädagogischen Fachkräfte noch nicht ausreichend konturiert sind. Auch beim Thema ‚Grundschulkinder-Pädagogik‘ steht die deutlichere Konturierung des Aufgabenfeldes für Pädagog*innen, die mit einer Weiterentwicklung der Ganztags schulbetreuung einhergehen sollte, noch aus.

Die (staatliche) Bildungspolitik ist auch in Bezug auf den Erzieherberuf aufgefordert, Beschäftig-

ten lebenslanges Lernen und den Erwerb von Zusatzqualifikationen zu ermöglichen und auch für die Erzieherberufe ein aufstiegsrelevantes Ausbildungs- und Weiterqualifizierungssystem zu etablieren.

Länderspezifische Entwicklungen, wie bspw. die in den letzten Jahren weiterentwickelten Qualifikationsanforderungen und Weiterbildungscurricula für Praxisanleiter*innen und die Verbesserung der Rahmenbedingungen sind erste Schritte hin zu einem flächendeckenden System der Weiterqualifizierung, das mit Aufstiegs- und Karrierechancen inklusive besserer Bezahlung für Erzieher*innen einhergehen kann.

Mit der Entwicklung von Spezialisierungen im Erzieherberuf sind die notwendigen Qualifikationsanforderungen und -wege sowie die Rahmenbedingungen der Ausübung dieser Fachkarrieren zu konzipieren. Dazu gehören die adäquate tarifliche Eingruppierung und die Einordnung in die funktionalen und hierarchischen Ordnungen. Im Sinne des „Eisernen Dreiecks der Strukturqualität“ gehört dazu aber auch die Anerkennung von erforderlichen Zeitkontingenten für die spezifischen Aufgaben und die Berücksichtigung von entsprechenden mittelbaren Verfügungszeiten im Rahmen des Fachkraft-Kind-Schlüssels.¹⁴⁵

Im KMK-Beschluss vom 18. Juni 2020 wurde ein Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte beschlossen, worin auch die Einführung der

¹⁴⁵ Vgl. Phillips 1987, zitiert nach Viernickel 2014, S. 13.

praxisintegrierten Ausbildung als Regelausbildungsform enthalten ist. Analog dazu wären auch Beschlüsse vorstellbar, die sich mit der Weiterentwicklung der Erzieherberufe befassen. Institutionell wären qualitative Standards im Gemeinsamen Orientierungsrahmen der JFMK & KMK vorstellbar, dessen letzte Fassung aus dem Jahr 2010 stammt. Als didaktisches Modell kann hier beantwortet werden, was, wo und wie gelernt werden soll. Bisher fokussiert der gemeinsame Orientierungsrahmen ausschließlich die Weiterentwicklung von Fachschulbildungsgängen und Hochschulstudien-gängen im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit und bezieht sich dabei bisher vor allem auf die Durchlässigkeit zwischen Fachschulbildungsgängen und Hochschulstudien-gängen.

Wenn die Idee Zukunftsfelder für Erzieherberufe in Form von Fachkarrieren Fuß fassen und vorangetrieben werden soll, gelingt dies daher nur in einem Dialogprozess mit Ländern, Trägern, Wissenschaft und Tarifpartnern.

Der Gewinn, der von einer Etablierung von Fachkarrieren für die Qualität der ‚frühen Bildung‘ ausgeht, ist methodisch schwer darstellbar. Für die Effekte auf die Nachwuchsgewinnung gibt es allerdings neue Daten: So zeigt eine repräsentative Jugendbefragung des Sinus-Instituts vom Juli 2020, dass sich 24 Prozent der befragten Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren eine Tätigkeit in der ‚Frühen Bildung‘ vorstellen können. Um sie für eine Ausbildung oder ein Studium zu gewinnen, so geben es die Jugendlichen zu Protokoll, müssten sich jedoch Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten verbessern. Hohe berufliche Standards und konkrete berufliche Entwicklungsperspektiven, so zeigt es sich einmal mehr, sind die entscheidenden Treiber für die Fachkräftesicherung.

6 Literaturverzeichnis

AGJ (2016): Digitale Lebenswelten. Kinder kompetent begleiten! Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Digitale_Lebenswelten.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2018, Nr. 11, S. 183–197.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (online abrufbar, 18.09.2020).

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen. De Gruyter.

Barthold, Josefin (2019): Hort heute – Versuch einer Standortbestimmung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/krippen-bzw-hortpaedagogik/kinderhort/hort-heute-versuch-einer-standortbestimmung> (online abrufbar, 02.09.2020).

Bayerisches Landesamt für Statistik (2019): Berufliche Schulen in Bayern. Schuljahr 2018/19.

Berliner Institut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2018): Standards für die Fachkräftequalifizierung am Lernort Praxis. Brandenburger Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Fachqualifizierung. <https://mbjs.brandenburg.de> (Online abrufbar, 24.09.2020).

Berth, Felix (2015): Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 61 (4), S. 546–564.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2014 Trendbericht. <http://doku.iab.de/externe/2015/k150407r07.pdf> (online abrufbar, 02.09.2020).

Bock-Famulla, Kathrin/Münchow, Anne/Frings, Jana/Kempf, Felicitas/Schütz, Julia (2020): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken. Bertelsmann-Stiftung.

Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_30_Buschle_Gru-ber_WEB.pdf (online abrufbar, 27.06.2020).

Büsching, Uwe/Riedel, Rainer et al. (2017): BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf (online abrufbar, 23.06.2020).

Cohen, Franziska/Hemmerich, Fabian (2019): Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

Deutscher Verein (2015): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur öffentlichen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Alter von Schuleintritt bis zum vollendeten 14. Lebensjahr (DV 6/14). Berlin. <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2015-empfehlungen-des-deutschen-vereins-zur-oeffentlichen-erziehung-bildung-und-betreuung-von-kindern-im-alter-von-schuleintritt-bis-zum-vollendeten-14-lebensjahr-1859,437,1000.html> (online abrufbar, 02.09.2020).

Deutscher Verein (2019): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung eines Rechtsanspruches auf ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung für schulpflichtige Kinder in der Grundschulzeit (DV 13/19). https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2019/dv-13-19_ganztagsbetreuung-grundschulzeit.pdf (online abrufbar, 02.09.2020).

Deutscher Verein (2020): Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung. https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-06-19_ausbildung-sozialpaed-fachkraefte-und-lehrende-ktb.pdf (online abrufbar, 03.09.2020).

Deutsches Jugendinstitut (2019a): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen von Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/DJI-Dossier_Fachspezialisierungen.pdf (online abrufbar, 04.08.2020).

Deutsches Jugendinstitut (2019b): DJI Impulse 2/19, Nr. 122. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull122_d/DJI_2_19_web.pdf (online abrufbar, 29.03.2020).

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München.

Diözesan Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (2017): Medienerziehung und -bildung unter ausdrücklicher Einbeziehung von digitalen Medien in der Kita. Ergebnisse der Befragung zum Thema „Digitale Medien in der Kita“ im 1. Halbjahr 2017. In: Kompakt 2/2017. Impulse und Informationen der Abteilung Kindertageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. S. 5. https://www.katholische-kindergaerten.de/sites/default/files/fachportal/publikationen/kompakt_2-2017_webversion.pdf (online abrufbar, 16.09.2020).

Diskowski, Detlef (2015): Die Qualität entscheidet - so oder so. Wenn der ‚ganze Tag‘, das ‚ganze Jahr und das ‚ganze Kind‘ im Fokus stehen, wird die Institutionenfrage nebensächlich. In: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Sozialpädagogik - leben, lernen und arbeiten in der Kita , S. 16–17.

Ebert, Siegrid/König, Anke/Uhlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. WIFF Arbeitspapiere Ausbildung Nr. 1, S. 14.

Fachbeirat zum Bundesprogramm Lernort Praxis (2016): Impulspapier. Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen Erkenntnisse und Empfehlungen https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Lernort_Praxis/Impulspapier_zum_Bundesprogramm_Lernort_Praxis.pdf (onlineabrufbar, 01.10.2020).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (Hrsg.) (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Wiesbaden. Springer VS.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019): Medienerziehung und Medienbildung als Aufgabe der frühkindlichen Bildung: Aktuelle Situation und Implikationen für eine stärkere Verankerung. In: Heider-Lang, Jacqueline/Merkert, Alexandra (Hrsg.): Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? Schriftenreihe „Managementkonzepte“, München. Rainer Hampp Verlag. S. 52–69.

Fröbel EV. Fachkarriere-Führungskarriere (ohne Jahr). <https://www.froebel-gruppe.de/fachkarriere-fuehrungskarriere/> (online abrufbar, 09.10.2020).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh/Katharina (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 März 2014. Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V. <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf> (online abrufbar, 18.09.2020).

Fthenakis, Wassilios Emmanuel/Walbiner, Waltraud (2018): Bildung braucht digitale Kompetenz. Der Einsatz neuer Technologien in der Frühen Bildung. Herausforderungen und Perspektiven. Didacta Verband e. V. München (Hrsg.), gefördert vom Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales S. 126 http://www.avr-emags.de/Mediaunterlagen/didacta_Publikation/Bildung_braucht_digitale_Kompetenz_Band1.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB_St_27_Fuchs-Rechlin.pdf (online abrufbar, 16.06.2020).

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2018): Tarifvertrag öffentlicher Dienst. TVöD Bund und Kommunen Alle Tarifverträge Stand 1. März 2018. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=53009&token=6c2c991616d23b75b3d9e4b28e77b8703fccdacf&sdownload=&n=TVoeD_Broschuere_Tarifrecht_2018_web.pdf (online abrufbar, 01.09.2020).

Gute-Kita-Ländergesetze (ohne Jahr). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/vertraege-mit-den-bundeslaendern> (online abrufbar, 20.09.2020).

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.) (2019): Unveröffentlichte Expertise „Praxismentoring in der Erzieher*innenausbildung. Eine bundesweite Übersicht zu landesrechtlichen Regelungen und Bedingungen am Lernort Praxis.

Impulspapier des Fachbeirats zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (2016): https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Lernort_Praxis/Impulspapier_zum_Bundesprogramm_Lernort_Praxis.pdf (Online abrufbar, 20.09.2020).

JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (1998): Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 25./26.06.1998 in Kassel, TOP 8 Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/jmk_1998_top_8_beschluss.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2001a): Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 17./18. Mai in Weimar, TOP 10 Der Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/jmk_2001_top_10_beschluss.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2001b): Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie – Der Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/jmk_2001_top_10_lernort_praxis.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2018): Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 03./04. Mai in Kiel, TOP 6.1. Fachkräftegewinnung – Ergebnis der Bund-Länder-AG – Abschlussbericht.

JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2019): Bericht länderoffene Ad-hoc-Ag Ganztagsbildung. Anlage zu TOP 6.5 Positionspapier Ganztagsbildung der Länderoffenen Arbeitsgruppe „Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I unter dem Blickwinkel der Kinder- und Jugendpolitik“ <https://jfmk.de/beschluesse/> (online abrufbar, 19.06.2020).

JFMK/KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004).

JFMK/KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2020): Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I. (Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 27.05.2020/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020).

JMK - Jugendministerkonferenz (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Forum Jugendhilfe, H. 3, S. 18–31.

Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

KMK/JFMK – Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (online abrufbar, 16.06.2020).

KMK/JFMK – Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienkonferenz (2010): „Weiterentwicklung der Aus-Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Beschluss der KMK vom 16.09.2010 und der JFMK vom 14.12.2010): <https://kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/2380.pdf> (online abrufbar, 16.06.2020).

KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 22.03.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (online abrufbar, 20.06.2020).

KMK – Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-Qualif-Profil.pdf (online abrufbar, 16.06.2020).

KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (online abrufbar, 16.09.2020).

KMK – Kultusministerkonferenz (2018): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: IV C – DST 1933-4(20) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentation/GTS_2016_Bericht.pdf (online abrufbar, 20.09.2020).

KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 25.06.2020). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (online abrufbar, 18.09.2020).

König, Anke (2016): Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge der (Teil-)Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des Feldes. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Nr. 31, Dezember 2016. http://www.bwpat.de/ausgabe31/koenig_bwpat31.pdf (online abrufbar, 15.06.2020).

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagssschule. Frankfurt am Main.

Krabel, Jens/Schulte, Sandra (2018): Qualität in Gefahr? Bedeutung, Potenziale und Risiken der vergüteten berufsbegleitenden Erzieher/innenausbildung. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2018, S. 44–47.

Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher (2012). <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergre-Lehrplan-Endversion.pdf> (online abrufbar, 17.09.2020).

Eder, Sabine/Lehmann, Anke/Lenich, André/Roboom, Susanne/Seiler, Gerhard/Wentzel, Johannes: (ohne Jahr): Medienkompetenz-Kitas NRW. Ein Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf. (Hrsg) Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) https://www.familieundmedien-nrw.de/fileadmin/kita-nrw/user_upload/download/L155_Medienkompetenz-Kitas-NRW3124844174.pdf (online abrufbar, 01.10.2020).

Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. München: DJI. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/14826-struktur-und-organisation-der-ausbildung-von-erzieherinnen-und-erziehern.html> (online abrufbar, 02.09.2020).

Lienau, Theresa/van Roessel, Lies (2019): Zur Verankerung Von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung 2019, S. 126–55: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.12.01.X> (online abrufbar, 30.03.2020).

Mink, Nicole/Müller, Sylvia (2018): Weiterqualifizierung nach Ausbildung und Studium. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München.

Müller, Margaretha/Faas, Stefan/Schmidt-Hertha, Bernhard (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzerkennung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, S. 22 https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_45_Mueller_Faas_Schmidt-Hertha_web.pdf (online abrufbar, 16.06.2020).

Münder, Johannes (2019): Wie sich ein Recht auf Ganzttag realisieren lässt. In: DJI Impulse 2/19, Nr. 122, S. 12–15.

Neuß, Norbert (2017): Ganztagschule und Hort heute. In: Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung, Berlin S. 11–32.

Nieding, Iris/Blanc, Berit/Goertz, Lutz (2020): Digitalisierung in der frühen Bildung. Die Perspektive von Kita-Trägern. IAQ-Report 04/2020. <https://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2020/report2020-04.pdf> (online abrufbar: 20.09.2020).

OECD (2019): Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung. OECD Publishing. Paris <https://doi.org/10.1787/cb63ff14-de> (online abrufbar: 27.3.2020).

Petersen, Anna/Wacker, Anika (2017): Digitale Medien in der frühen Bildung: Ein Werkzeug im Bildungsprozess. Interview mit Eva Reichert-Garschhammer vom 16.01.2017 in: Didacta Mediendienst Bildungsklick-Frühe Bildung. <https://bildungsklick.de/fruehe-bildung/detail/digitale-medien-in-der-fruehen-bildung-ein-werkzeug-im-bildungsprozess/> (online abrufbar, 19.09.2020).

Phillips, Deborah (1987): Quality in childcare: What does research tell us? Washington, D.C: National Association for the Education of Young children. Vol. 1, Natl. Assn. for the Education.

Plehn, Manja (Hrsg.) (2020): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen und Managen. Freiburg, Basel, Wien. Herder Verlag.

Reichert-Garschhammer, Eva (2019): Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen, IFP – Didacta 2019 <https://www.didacta.de/download.php?id=141> (online abrufbar, 20.09.2020).

Schleicher, Andreas (2019): Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en> (online abrufbar, 20.09.2020).

Schmid, Melanie (2019): Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas: Auswertungsbericht zur Online-Befragung. Rheinland-Pfalz.

Schubert, Gisela/Eggert, Susanne/Lohr, Anne/Oberlinner, Andreas/Jochim, Valerie/Brüggen, Niels (2018): Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie. München. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16084/pdf/Schubert_et_al_2018_Digitale_Medien_in_Kindertageseinrichtungen_II.pdf (online abrufbar, 10.09.2020).

Sinus-Institut (2020): Sinus Jugendbefragung: Kindertagesbetreuung Pflege – attraktive Berufe? Qualitative und Quantitative Forschung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 14 bis 20 Jahren. <https://www.bmfsfj.de/blob/158240/dddec08758972ec83d43f233d90fc8d7/20200607-sinus-jugendbefragung-data.pdf> (online abrufbar, vom 01.10.2020).

Spanhel, Dieter (2002): Medienkompetenz als Schlüssel der Medienpädagogik? Forum Medienethik, 1, 4–5.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (2020): Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf (online abrufbar, 19.09.2020).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013): Statistische Berichte - Berufliche Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/13.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2019): Statistische Berichte - Berufliche Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2018/19.

Statistisches Landesamt Rheinlandpfalz (2013): Statistische Berichte – Berufsbildende Schulen im Schuljahr 2012/13.

Statistisches Landesamt Rheinlandpfalz (2019): Statistische Berichte – Berufsbildende Schulen im Schuljahr 2018/19.

StEG (2016-2019): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. <https://steg.dipf.de/steg-2016-2019> (online abrufbar, 09.10.2020).

Tietze, Wolfgang/Lasson, Andrea/Boekhoff, Jannes/Lambertz, Martina/Cremers, Michael/Krabbel, Jens (2016): Den Lernort Praxis entwickeln – Ein Weiterbildungscurriculum: <https://www.fruehe-chancen.de/themen/fachkraefte/aus-der-wissenschaft/weiterbildungscurriculum/> (online abrufbar, 29.03.2020).

Tømte, Cathrine-Edelhard (2013): Digital competence in teacher education. In Parmigiani, Davide/Pennazio, Valentina/Traverso, Andrea (2013): Learning & Teaching with Media & Technology. After-Sirem Winter Conference Proceeding 7 - 9 March 2013, Genoa, Italy. http://www.ateegenoa2013.sdf.unige.it/images/proceedings/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf (online abrufbar, 19.09.2020)

Vandenbroeck, Michael/Urban, Mathias/Peters, Jan (2016): Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care. Written in association with the European Early Childhood Education Research Association (EECERA).

Viernickel, Susanne (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in der Freien und Hansestadt Hamburg. Die Arbeit nach den Hamburger Bildungsempfehlungen im Kontext struktureller Rahmenbedingungen und zeitlicher Ressourcen in Kindertageseinrichtungen. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege Hamburg. https://www.agfw-hamburg.de/download/Hamburger_Schluessel-Studie_2014.pdf (online abrufbar, 24.09.2020).

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg, Basel, Wien. Herder Verlag.

Warning, Anja (2020): Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar, IAB-Kurzbericht, No. 2/2020, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216718/1/kb202002.pdf> (online abrufbar, 20.09.2020).

Züchner, Ivo/Schmidt, Thilo/Bröring, Manfred (2017): Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 150–178.

