



Tina Friederich | Helmut Lechner |
Helga Schneider | Gabriel Schoyerer |
Claudia Ueffing (Hrsg.)

Kindheitspädagogik im Aufbruch

Professionalisierung, Professionalität
und Profession im Diskurs

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Friederich u.a. (Hg.), Kindheitspädagogik im Aufbruch,
ISBN 978-3-7799-3282-6, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3282-6>

Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung

Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten

Tina Friederich und Gabriel Schoyerer

1 Ausgangslage und Herausforderungen

Immer mehr Kinder besuchen heute immer früher familienergänzende Betreuungsangebote und verbringen dort mehr Zeit denn je (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; BMFSFJ 2013). Diese Tatsache kann einerseits auf quantitativ stark gestiegene und ausdifferenzierende Betreuungsbedarfe von Eltern (Begemann/Kaufhold 2012) zurückgeführt werden.

Andererseits sind unter dem Paradigma einer „Bildung von Anfang an“ die gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber Angeboten der Kindertagesbetreuung als „Bildungsorte“ deutlich gestiegen. Daneben tragen eine zunehmende Heterogenität der Lebensformen und Lebenslagen von Familien zu einer größeren kulturellen, sozialen und milieubezogenen Vielfalt in Kindertageseinrichtungen bei (Bock-Famulla/Lange 2013; Otremba 2013; BMFSFJ 2010) und stellen diese vor neue Herausforderungen.

Auf diese Vielfalt und Veränderungen müssen Angebote der Kindertagesbetreuung eingehen, um den gesetzlichen Auftrag von Bildung, Betreuung und Erziehung umzusetzen, der in § 22 SGB VIII als Pflichtleistung der öffentlichen Jugendhilfeträger verankert ist. Dort ist festgelegt, dass Eltern eine bedarfsgerechte Unterstützung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf anzubieten ist, aber auch für Kinder ein entwicklungsangemessenes, förder- bzw. familienergänzendes Bildungsangebot bereitzustellen ist. Dies stellt das System der Kindertagesbetreuung vor Herausforderungen, geht es doch vor allem darum, allen Kindern und Familien Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.

Qualität und Professionalisierung

Insgesamt verweisen diese Entwicklungen auf die Notwendigkeit, dass Angebote der Kindertagesbetreuung systematisch und konsequent auf die aufgeführten Anforderungen reagieren. Die Ausrichtung von Kindertages-

betreuung und die damit verbundene Weiterentwicklung kann mit dem Begriff „Professionalisierung“ umschrieben werden, der in diesem Sinne die verschiedenen Ebenen des Systems der Kindertagesbetreuung umfasst. Häufig wird der Begriff „Professionalisierung“ jedoch nur auf die Verbesserung des individuellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte mit dem Ziel einer Qualitätssteigerung bezogen verwendet. Mehrfach ist jedoch darauf hingewiesen worden, dass die individuelle Ebene des pädagogischen Handelns allein nicht ausreicht, um die Qualität in der Kindertagesbetreuung zu erhöhen (Urban u.a. 2012, Tietze u.a. 2005).

Bereits in den 1990er-Jahren haben Wolfgang Tietze u.a. mit Untersuchungen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen darauf hingewiesen, dass Qualität ein multidimensionales Konzept ist (Tietze 1998). Neben der *Orientierungsqualität* (pädagogische Orientierungen, Leitvorstellungen und Werte der pädagogischen Fachkraft) und der *Prozessqualität* (pädagogische Prozesse und Dynamiken, z. B. auf das Kind abgestimmte Anregungen und Interaktionen) verweisen sie mit der *Strukturqualität* auf die Bedeutung von Rahmenbedingungen in einer Gruppe, beispielsweise auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel. Dieses Qualitätsmodell, das vereinzelt Ausdifferenzierung erfahren hat (Wertfein u.a. 2013; Tietze/Lee 2009), hat sich weitgehend durchgesetzt und macht deutlich, dass das Handeln der Fachkräfte lediglich ein wichtiges Element der Prozessqualität darstellt, zu dem weitere Elemente hinzukommen.

Tatsächlich zeigen empirische Untersuchungen, dass die Unterschiede in der Prozessqualität fast zur Hälfte auf „Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität“ zurückzuführen sind (Tietze u.a. 2005, S. 273). Dieser Befund konnte durch die NUBBEK-Studie (2013) grundsätzlich bestätigt werden, wurde allerdings relativiert, denn „je nach Kriteriumsmaß für die Prozessqualität werden zwischen rund einem Zehntel und einem Drittel der Prozessqualität durch die berücksichtigten Rahmenbedingungen bestimmt“ (Tietze u.a. 2013, S. 144).

Auch internationale Studien, in denen vergleichbare Messinstrumente verwendet wurden, kommen zu einem ähnlichen Ergebnis (Graue u.a. 2009; Cryer u.a. 1999). Zudem weisen Wolfgang Tietze u.a. (2013) darauf hin, dass beispielsweise die Gruppengröße, der Personal-Kind-Schlüssel oder die pädagogische Konzeption nur in Einzelfällen einen direkten Effekt auf die Qualität haben. Möglicherweise aber klammert diese Betrachtungsweise, die auf den Binnenraum der Kindertageseinrichtung beschränkt bleibt, relevante Bereiche aus, die außerhalb der Kindertageseinrichtung liegen, diese jedoch in Bezug auf Qualitätsaspekte bedeutsam mitbestimmen. Es stellt sich daher die Frage, welche weiteren Kontextfaktoren Einfluss auf die Qualität in Angeboten der Kindertagesbetreuung haben können.

Zum Aufbau dieses Beitrages

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was eine Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung bedeutet und setzt sich mit den Bedingungen für professionelles pädagogisches Handeln auseinander. Die Auseinandersetzung mit Professionalisierung zielt darauf ab, wie dadurch die pädagogische Qualität zu steigern und auf welche Faktoren dies zurückzuführen ist.

Ausgewählte Perspektiven auf den frühpädagogischen Professionalisierungsdiskurs bilden zunächst den Ausgangspunkt der Analyse. In einem weiteren Schritt wird die CoRe-Studie vorgestellt, die wichtige Hinweise für die Betrachtung des Systems Kindertagesbetreuung bietet.

Das dritte Kapitel entfaltet, ausgehend von der CoRe-Studie, mehrdimensionale Perspektiven auf Professionalisierung im System Kindertagesbetreuung und legt den Ist-Stand in Deutschland dar. Dabei ist es aufgrund des umfassenden Ansatzes nicht möglich, alle relevanten Aspekte zu thematisieren und zu vertiefen. Die Autoren haben sich daher für eine überblicksartige Darstellung entschieden, die ein „großes Bild“ entwirft. Möglicherweise bleiben aus diesem Grund einige Aspekte außen vor.

Der Beitrag schließt mit einer Zusammenschau und gibt einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten.

2 Professionalisierung und Kindertagesbetreuung

Die Diskussion um Professionalisierung in der Frühpädagogik dreht sich häufig um die Frage nach einer Verbesserung der Qualität von Kindertagesbetreuung, die formalrechtlich sowohl Kindertageseinrichtungen als auch die Kindertagespflege umfasst. Die Diskussion zur Professionalisierung bezieht sich jedoch fast ausschließlich auf die Qualifikation und Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Urban u. a. 2011).

In der Kindertagespflege dagegen wird ein überwiegend kinder- und jugendhilfebezogener Diskurs geführt, in dem auf die Professionalisierung sozialpädagogischer Handlungsfelder hingewiesen wird, beispielsweise auf die Ebene der fachlichen Beratung und Begleitung (Schoyerer 2014; Schoyerer/Weimann-Sandig 2015). Zudem scheint der Begriff der Professionalisierung für Tagespflegepersonen ungeeignet, da ein Großteil der tätigen Tagespflegepersonen (circa 70 %, Statistisches Bundesamt 2013) über keine fachpädagogische Ausbildung verfügt, diese jedoch als Voraussetzung von Professionalisierung angesehen wird (Thole 2010).

Hinsichtlich der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften lassen sich in der Diskussion verschiedene inhaltliche Schwerpunkte unterscheiden. Während es lange Zeit fast ausschließlich um die „richtige“ Quali-

fikation ging, hat sich seit einigen Jahren die Perspektive durchgesetzt, dass es weniger um die Qualifikation als um das pädagogische Handeln der Fachkräfte geht (Cloos 2014; von Balluseck 2008; Cloos 2008; Thole 2008).

Ziel der Professionalisierung ist eine Fokussierung auf und ggf. Verbesserung des Handelns der Fachkräfte im Hinblick auf die Qualität und letztlich auf die davon ausgehenden Effekte auf Kinder und Familien (Aktionsrat Bildung 2012; Thole 2008). Auf welchem Weg dieses professionelle Handeln erreicht werden soll, darüber besteht jedoch Uneinigkeit.

2.1 Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf Professionalisierung

Werner Thole (2008) hat verschiedene Perspektiven der Professionalisierung herausgearbeitet, die mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf diesen Bereich blicken.¹

Das *formale Modell* steht für Professionalisierung durch Akademisierung bzw. den Grad eines formalen Abschlusses. Es wird erwartet, dass eine (hochschulische) Ausbildung die Voraussetzung für kompetente Fachkräfte schafft, die wiederum zu einer hohen Qualität beitragen (Thole 2013).

Empirische Studien aus dem angloamerikanischen Raum sind jedoch nicht eindeutig in Bezug auf diesen Zusammenhang. Während Studienbefunde aus dem *Effective Provision of Pre-School Education Project* (EPPE) aus England von positiven Auswirkungen des Ausbildungsniveaus der Fachkräfte auf die pädagogische Prozessqualität berichten (Sylva u. a. 2004), vermuten Early u. a. (2007), dass vielmehr die Ausrichtung der Ausbildung, unabhängig vom Niveau des Abschlusses, ursächlich für eine hohe Prozessqualität steht.

In Deutschland gibt es noch keine Untersuchungen, die über diesen Zusammenhang Aufschluss geben könnten. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern diese Ergebnisse auf die deutsche Situation übertragbar sind (Aktionsrat Bildung 2012).

In der deutschen Diskussion wird derzeit vermutet, dass die Zusammenarbeit von Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen und Fachschulen zu einer höheren Qualität beitragen. Der *Aktionsrat Bildung* fordert vor diesem Hintergrund die mittel- bis langfristige Einstellung der berufs-

1 Werner Thole (2008, S. 273 ff.) führt aus, dass die klassischen Kategorien der Professions-
theorie für die Pädagogik der Kindheit nicht greifen, da die meisten Beschäftigten gemessen
an den Indikatoren von Professionen nicht als „professionell“ gelten können. Daher
konzentriert er sich auf fall- und feldbezogene Konzepte.

fachschulischen Ausbildung (ebd.). Vor dem Hintergrund des Personalman- gels und angesichts der geringen Absolventenzahl aus den frühpädagogi- schen Studiengängen erscheint dieses Szenario jedoch noch in weiter Ferne (Rauschenbach/Schilling 2013).

Diesen Überlegungen für den institutionellen Bereich der Kindertages- betreuung stehen Tagespflegepersonen gegenüber, die hinsichtlich der for- malen Qualifikation im Durchschnitt deutlich geringer qualifiziert sind. Auf der Grundlage der bislang vorliegenden empirischen Untersuchungen zu pädagogischer Qualität und kindlichen Entwicklungsparametern fallen sie jedoch nicht hinter Kindertageseinrichtungen zurück.

So zeigt sich in der NUBBEK-Studie (Tietze u. a. 2013) unter Berücksich- tigung messmethodischer Aspekte bei einem Vergleich der deskriptiven Er- gebnisse kaum ein Unterschied im Niveau der pädagogischen Qualität der Kindertagespflegestellen zu den Krippengruppen. Beide befinden sich in der mittleren Zone pädagogischer Qualität. Als möglichen Grund dafür weisen die Autoren auf eine mögliche Überrepräsentation von „eher großen Tages- pflegestellen und Tagespflegestellen mit höherer pädagogischer Qualifizie- rung“ hin (ebd., S. 15). Im Vergleich zu den Kindertagespflegestellen sind in Kindertageseinrichtungen zu einem deutlich größeren Anteil Personen mit einer fachpädagogischen Ausbildung tätig. Dieser Befund ist zunächst irri- tierend.

Folgt man den Studien von Lieselotte Ahnert (2012, 2010), so nimmt die Irritation noch zu. Sie konnte zeigen, dass bei einer Tagespflegeperson be- treute Kinder signifikant höhere Werte der Bindungsqualität (AQS) auf- weisen sowie durchschnittlich höhere Werte der kognitiven Entwicklung (BSID) als Kinder, die von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesein- richtungen betreut werden. Erstaunlich ist dabei, dass das gute Abschneiden von Kindern, die bei Tagespflegepersonen betreut werden, unterschiedliche Gründe haben kann, da in der Stichprobe verschiedene Typen von Tages- pflegepersonen in vergleichbarer Größenordnung repräsentiert sind (ebd.). Insofern ist dieses Ergebnis nicht allein auf den Grad der Verberuflichung bzw. Qualifikation bei den untersuchten Tagespflegepersonen zurückzufüh- ren.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass durchaus Zweifel an der Ange- messenheit der bisherigen Qualifikation im Hinblick auf Dimensionen päd- agogischer Qualität bestehen. Da sich die Diskussion mittlerweile von den Qualifikationen auf die Kompetenzen von Fachkräften und Tagespflegeper- sonen verlagert hat, kann das formale Modell von Professionalisierung hin- sichtlich qualitätsbezogener Zusammenhänge als überholt gelten.

Das indikatorengestützte Professionalisierungsmodell

Eine andere Perspektive auf Professionalisierung entwirft das *indikatorengestützte Professionalisierungsmodell*. Dieses Modell verweist auf einen Professionalisierungsprozess, der sich über die Phasen Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung erstreckt (Thole 2008).

Indikatoren sind neben der akademischen Ausbildung auch die Zugangsbarrieren, die Professionsethik, der Berufsverband sowie ein hoher Status (Combe/Helsper 1996; Daheim 1992). Eine Professionalisierung gilt danach als abgeschlossen, wenn „Personen mit einschlägigem akademischen Abschluss“ (Thole 2008, S. 273), also einem kindheitspädagogischen oder sozialpädagogischen Studium, die Deutungsmacht über das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen erlangt hätten. Dieses Indikatorenmodell gilt inzwischen ebenfalls als nicht mehr angemessen, da es sich auf die Entwicklung einer Profession bezieht, an deren Existenz in modernen Gesellschaften grundlegende Zweifel bestehen (Helsper/Tippelt 2011; Stichweh 1996).

Fall- und feldbezogene Professionalisierungsmodelle – Pragmatische Professionalisierungsmodelle

Vom indikatorengestützten Professionalisierungsmodell sind *fall- und feldbezogene Professionalisierungsmodelle* bzw. *pragmatische Professionalisierungsmodelle* (Thole 2013) zu unterscheiden; sie erfassen den Grad an Professionalität über Selbstauskünfte der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der von ihnen realisierten Fachlichkeit. Dabei wird die Autonomie der Fachkräfte betont und die pädagogischen Interaktionen stehen im Mittelpunkt. Beispiele für solche Zugänge sind etwa die WiFF-Studien (Behr/Walter 2012; vgl. dazu auch Cloos 2008).

Evidenz- bzw. effizienzbasierte Professionalisierungsmodelle

Ferner ist auf evidenz- bzw. effizienzbasierte Professionalisierungsmodelle zu verweisen, die die Wirksamkeit pädagogischen Handelns bzw. die Effizienz und Wirtschaftlichkeit im Sinne von Kosten-Nutzen-Relationen in den Vordergrund stellen. Die Effizienzperspektive ist jedoch im Hinblick auf die Verbesserung von Qualität, und insbesondere der Prozessqualität, nicht weiterführend (Thole 2013, 2008).

Das Qualitätsmodell von Wolfgang Tietze u.a. (2005, 1998) ist ein Beispiel für ein evidenzbasiertes Professionalisierungsmodell, da es anhand eines Evaluationskonzeptes die Qualität in den Kindertageseinrichtungen bestimmt und abhängig vom Ergebnis Verbesserungsvorschläge entwickelt. Diese wird dann als Professionalisierungsstrategie verstanden.

Kompetenzdiagnostische Professionalisierungsmodelle

Bei diesen Modellen werden bestimmte Merkmale von Kompetenz als Elemente von Professionalität verstanden (Thole 2013). Als fachliche Referenz dienen Kompetenzprofile, die theoretisch entwickelt werden und auf verschiedenen disziplinbezogenen Ebenen aufzeigen, welche Kompetenzen von Fachkräften benötigt werden, um die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu können (Kerl-Wienecke u. a. 2013; Fried 2008).

Die Kompetenzprofile sind jedoch idealistische Beschreibungen und Aufzählungen von zunächst „starr“ Kompetenzanforderungen, von denen nicht sicher ist, ob diese in der situativen Praxis pädagogischen Handelns relevant sind. Schließlich zeigt sich erst in der Performanz, d. h. im Handeln der Fachkräfte in einer konkreten Situation, inwieweit eine Fachkraft sich auf diese theoretisch abgeleiteten Kompetenzanforderungen bezieht und wie sich welche Art von Kompetenzen in der spezifischen Situation niederschlagen. Dazu müssten die Kompetenzen der Fachkräfte situativ erfasst sowie untersucht werden, welche Kompetenzen tatsächlich zu einer höheren Qualität führen. Bislang liegen jedoch kaum Instrumente für die Frühpädagogik vor (vgl. AWiFF-Projekt *Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in unterschiedlichen frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen*).

Auffallend ist, dass ein Großteil der Professionalisierungsmodelle ausschließlich auf die Fachkräfte als Faktor für die Qualitätsverbesserung in Kindertageseinrichtungen setzt. Es gibt jedoch inzwischen deutliche Hinweise, dass die Qualität des pädagogischen Handelns von vielen Faktoren abhängt.

2.2 Kompetente Systeme von Kindertagesbetreuung: Die CoRe-Studie

Mit einer multidimensionalen Betrachtung von Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Kindertagesbetreuung hat sich das CoRe-Projekt (Urban u. a. 2012, 2011) auseinandergesetzt.

Im Zentrum steht die Frage, wie ein kompetentes System der Kindertagesbetreuung beschaffen sein muss, um eine hohe Qualität zu gewährleisten. Auf der Basis eines empirisch fundierten europäischen Vergleichs von Systemen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wurden zentrale Aspekte eines kompetenten Systems abgeleitet, die auch Hinweise für eine Professionalisierung des Systems der Kindertagesbetreuung in Deutschland liefern können.

Kompetenzebenen nach der CoRe-Studie

Nach Urban u. a. (2011, S. 33) werden vier Ebenen unterschieden:

- Individuelle Ebene
- Institutionelle und Team-Ebene
- Interinstitutionelle Ebene
- Politische Ebene.

Die Autoren weisen darauf hin, dass der individuellen Ebene, also den Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, eine große Bedeutung für die Qualität des Systems zukommt. Sie betonen aber auch, dass sich die Qualität der Fachkräfte nur in einem System entfalten kann, das „kompetent“ ist (Urban u. a. 2011, S. 27). Ein kompetentes System setzt auf die reziproken Beziehungen zwischen Individuen, Teams, Institutionen und der politischen Ebene. Die Studie betont damit Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen, auf die pädagogische Fachkräfte notwendig angewiesen sind, um verantwortlich und kompetent mit den Bedürfnissen von Kindern und Eltern umzugehen (Urban u. a. 2012).

Mit diesem Verständnis von Kompetenz erweitern sie das vorherrschende individualisierte Kompetenzkonzept um eine institutionelle, interinstitutionelle und politische Ebene. Im Mittelpunkt eines kompetenten Systems steht insofern eine Orientierung, die sich an unterschiedlichen Bedarfen derer, die an diesem System beteiligt sind (Eltern, Gesellschaft und Politik), ausrichten muss: Eine Verbesserung der Qualität muss sich auf das gesamte System beziehen (Urban u. a. 2011, S. 33).

Dieses erweiterte Verständnis wird durch neue Kompetenzbereiche beschrieben, die darauf hinweisen, dass Kompetenz über die individuellen Wissensbestände, Fertigkeiten, Motivationen usw. hinausgeht. Die Autoren betonen, dass „a key finding of CoRe is that ‚competence‘ in the early childhood education and care context has to be understood as a characteristic of the entire early childhood system“ (ebd., S. 21). Um die Kompetenz des Systems beschreiben zu können, haben Urban u. a. die Kategorien „knowledge, practices and values“ gebildet, die für alle Ebenen relevant sind. Sie begründen diese Entscheidung folgendermaßen:

„... by referring to practices instead of skills we intend to distance ourselves from a technical conceptualisation of educational work (do I do things right?) to move toward its intrinsically reflective nature (do I do the right things?). Similarly, by referring to values instead of attitudes we intend to distance ourselves from an ‚individualised‘ conceptualisation of ECEC purposes to move toward a vision of early childhood education that underpins negotiated goals and collective aspirations“ (ebd., S. 33).

Ein Vorteil eines so verstandenen kompetenten Systems besteht darin, dass differenzierte Perspektiven auf Kinderbetreuungssysteme möglich sind, die lokale und regionale Bedingungen in transparenter Weise berücksichtigen und angemessene Orte für Kinder und Familien differenziert beschreiben können (Urban u. a. 2012).

Mit diesem erweiterten Blick auf das System der Kindertagesbetreuung wird zum einen der Blick auf jene Zusammenhänge von Individuum, Organisation und Institution sowie auf sie bestimmende politische Dimensionen gerichtet und zum anderen auf die damit verbundenen Erfordernisse hinsichtlich Wissen, Praxis und Wertebereichen hingewiesen. Die CoRe-Studie hebt damit ebenfalls hervor, dass die Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung von weit mehr abhängt als allein von den Kompetenzen der Fachkräfte.

Ergebnisse der CoRe-Studie

Im Sinne eines kompetenten Systems erlangen die zentralen Ergebnisse der Core-Studie Geltung:

1. Kinderbetreuungssysteme entwickeln sich zu kompetenten Systemen, wenn eine kohärente öffentliche Politik im Hintergrund agiert, die auf der Zusammenarbeit mit den wichtigsten Interessengruppen basiert. Darüber hinaus erreicht ein gemeinwohlorientiertes System leichter eine hohe Professionalität (Urban u. a. 2011, S. 46).
2. Curricula und Kompetenzprofile tragen dazu bei, dass über Werte, Zweck, Ziele und Inhalte von Ausbildung gesprochen wird. Nationale Qualifikationsrahmen vereinheitlichen zudem die Aus- und Weiterbildung als auch das informellen Lernen (Urban u. a. 2012, S. 518).
3. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse beeinträchtigen individuelles Lernen und somit die Professionalisierung des Feldes. „The quality of the workforce cannot be reduced to the sum of the individuals’ competences ... Among the more salient aspects of systemic conditions that allow for competence systems to flourish are good working conditions that reduce turnover of staff and continuous pedagogical support, aiming at documenting practice, critically reflecting upon it, and co-constructing pedagogy as an alternation between theory and practice. This requires time, team collaboration and continuous pedagogical support“ (Urban u. a. 2011, S. 27).
4. Einheitliche Kinderbetreuungssysteme befördern eine kohärente Politik, höhere Professionalität, höhere Qualifikationen und hö-

here Löhne. Die CoRe-Studie zeigt zudem, dass pädagogische Fachkräfte, die im Gegensatz zu spezialisierten Fachkräften breit aufgestellt sind, ein vertieftes inhaltliches Verständnis aufweisen. Als Beispiel werden die dänischen *Paedagoger* angeführt, die eine sozialpädagogisch orientierte Ausbildung auf Bachelor-Niveau durchlaufen und für eine Altersgruppe von null bis 99 Jahren zuständig sind (Urban et al. 2012, S. 519).

5. Es wird argumentiert, dass Investitionen in die Ausbildung dann effektiv sind, wenn daran eine kontinuierliche Weiterbildung bzw. fachliche Beratung und Begleitung der Praxis anknüpft, die durch gut ausgebildetes Personal unterstützt wird: „Continuous professional development, accompanied by specially qualified staff needs to take place over extended periods of time and to be focused on transforming collective and individual practices“ (ebd.).
6. Immer noch ist die Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte weiblich, was darauf hinweist, dass eine Überzeugung vorherrscht, Betreuungsarbeit sei eine genuin weibliche Arbeit. Langfristig sollte es Ziel sein, einen Männeranteil von 10% in Kinderbetreuungssystemen zu erreichen (Urban u.a. 2011, S. 48).

Das folgende Kapitel setzt sich mit den verschiedenen Ebenen eines kompetenten Systems am Beispiel der Kindertagesbetreuung in Deutschland auseinander und zeigt auf der Grundlage empirischer Befunde auf, inwieweit Ansatzpunkte eines kompetenten Systems zu beobachten sind.

3 Professionalisierung im Kontext eines multidimensionalen Systems

Bis hierher wurde deutlich, dass Professionalisierung im Handlungsfeld Kindertagesbetreuung weit über die Qualifikationsebene hinausgeht und unterschiedliche Dimensionen des Systems zu berücksichtigen sind. Auf dieser Grundlage werden entlang der sich als zentral herauskristallisierten Ebenen ausgewählte Zusammenhänge mittels empirischer Untersuchungen für die Situation der Kindertagesbetreuung in Deutschland dargestellt, die nach Einschätzung der Autoren einen Einfluss auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte haben können.

3.1 Individuelle Ebene: Pädagogisches Handeln, Biografie und Kompetenz

In den letzten Jahren wurden in Deutschland viele Anstrengungen unternommen, um die Qualifikation und die Kompetenzen der Fachkräfte² zu verbessern bzw. zu erweitern. Mit der Einführung der frühpädagogischen Bachelor-Studiengänge 2005 wurde der Forderung der OECD entsprochen, die formale Qualifikation der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen in Deutschland anzuheben, da sie im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern geringer war (OECD 2006).

Unberücksichtigt blieb in der Studie der OECD, dass in den meisten anderen europäischen Ländern neben den ausgebildeten Fachkräften auf Bachelorniveau Hilfskräfte beschäftigt sind, die ein weit geringeres Ausbildungsniveau aufweisen oder über keine Ausbildung verfügen (Friederich 2012; Urban u. a. 2011). In Deutschland werden Erzieherinnen und Erzieher beschäftigt, die eine insgesamt fünfjährige Ausbildungszeit angesiedelt auf Sekundarniveau II durchlaufen. Knapp 70% der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen verfügen über diese Ausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Zudem handelt es sich um eine Breitbandausbildung, die (nach Auffassung von Urban u. a. 2012) dazu beiträgt, eine höhere pädagogische Qualität zu erreichen als auf Frühpädagogik spezialisierte Kräfte.

Die Bemühungen in der Qualifizierungslandschaft

Der individuellen Ebene kommt auch politisch eine hohe Bedeutung zu; dies zeigt sich in den Bemühungen, die gegenwärtige Qualifizierungslandschaft zu erweitern:

- Die Rahmenlehrpläne für Erzieherinnen und Erzieher wurden überarbeitet und in ein kompetenzorientiertes Format übertragen (Autorengruppe Fachschulwesen 2011; KMK/JFMK 2010).
- Gezielt wurden berufsbegleitende Studiengänge eingerichtet, um ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern die Möglichkeit zur Weiterqualifikation zu geben.
- Es wird gefordert, die Ausbildung zur Kinderpflege oder Sozialassistenten abzuschaffen – immerhin die zweitgrößte Beschäftigten-

2 Wie bereits angedeutet, erstreckt sich die Betrachtung an dieser Stelle auf Personen mit einer fachpädagogischen Ausbildung.

gruppe in diesem Feld mit fast 14% (Autorengruppe Bildungsbe-
richterstattung 2014; Aktionsrat Bildung 2012).

- Zahlreiche Initiativen und Projekte, welche die Kompetenzen der beschäftigten Fachkräfte durch Weiterbildung erweitern und verbessern sollen, wurden und werden durchgeführt (z. B. die *Offensive Frühe Chancen*, die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* WiFF, das *Haus der kleinen Forscher*).

Für die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen besteht jedoch kein kohärentes Aus- und Weiterbildungssystem, in dem die erarbeiteten Qualifizierungsprofile ineinandergreifen und aufeinander aufbauen. Auch in der Kindertagespflege hat sich in den letzten Jahren durch das *Aktionsprogramm Kindertagespflege des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) viel bewegt, wenn es auch auf Landesebene bislang nur vereinzelt verbindliche Qualifizierungsvorgaben gibt (Pabst/Schoyerer 2015).

Diese Aktivitäten zeigen insgesamt, dass den Fachkräften und ihrer Ausbildung große Aufmerksamkeit zukommt. Inwieweit durch Prozesse einer insbesondere akademischen Form der Aus- und Weiterbildung die Qualität pädagogischen Handelns zu steigern ist, bleibt auf der Basis der aktuellen Forschungslage in Deutschland jedoch noch weitgehend offen. Allein die Höhe der formalen Qualifikation ist zumindest kein Garant. So wird zwar in mehreren Studien auf die positive Selbsteinschätzung von Erzieherinnen und Erziehern hinsichtlich der ihnen bevorstehenden beruflichen Aufgaben verwiesen (Helm 2011; Cloos 2008; Andermann u. a. 1996). Sie fühlen sich jedoch zunehmend unvorbereitet, wenn Aufgaben jenseits alltäglicher beruflicher Probleme zu bewältigen sind (vgl. zusammenfassend dazu: Thole 2010 und auch Dippelhofer-Stiem 1999).

Als Erklärung für diese Diskrepanz wird eine unzureichende reflexive Auseinandersetzung in Zusammenhang mit den biografisch geprägten Bereichen des Wissens und Könnens sowie der wissenschaftlichen Wissensformen der pädagogischen Fachkräfte angeführt (König 2009; Cloos 2008; Thole 2008), die im Rahmen der (hochschulischen) Ausbildung zu initiieren und von praxiseinmündenden und -begleitenden Prozessen im Sinne einer beruflichen Sozialisation zu begleiten sind.

Zu berücksichtigen ist auch, dass lediglich ein sehr kleiner Teil von geschätzt jährlich 1000 hochschulischen Abschlüssen (B.A.) einem weitaus größerem Teil von jährlich circa 19000 Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen bei einer Gesamtzahl von mehr als 310000 Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesbetreuung gegenüberstehen (Rauschenbach 2013). Demnach ist davon auszugehen, „dass sich das bislang abzeichnende Volumen akademisch ausgebildeter Fachkräfte das Arbeitsfeld bis auf Weite-

res weder qualitativ und erst recht nicht quantitativ nachhaltig verändern wird“ (ebd., S. 26).

Pädagogische Fachkräfte und Persönlichkeit

Es hängt von weiteren Faktoren ab, ob die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte tatsächlich zur Entfaltung kommen und ihre Wirkung zeigen können. Denn Fachkräfte sind Individuen, die nicht nur durch Ausbildung und ihre berufliche Praxis sozialisiert werden, sondern deren Praxis auch durch persönliche Überzeugungen und biografische Erfahrungen geprägt wird, die eine professionelle, qualifikations- und berufsbezogene Sozialisation bisweilen überlagern können. So gibt es mehrere Hinweise, dass pädagogische Orientierungen und Einstellungen der Fachkräfte zum einen in zugrunde liegenden Dispositionen der Persönlichkeit eingebettet sind, die aufgrund ihres biografischen Charakters relativ stabil sind (vgl. den Überblick bei Thole 2010; Cloos 2008; Dippelhofer-Stiem 1999).

Zum anderen hat sich gezeigt, dass dieser Zusammenhang möglicherweise dynamischer ist, als bislang angenommen und bestimmte „Hintergrundvariablen“ (z.B. Werturteile) Wirkungen auf pädagogische Orientierungen erlangen (Mischo u. a. 2012, S. 41 f.). Studien aus dem Bereich der Bewertungs- und Selektionsforschung bei Lehrkräften deuten darauf hin, dass insbesondere in herausfordernden (Dilemma-)Situationen die fehlende institutionelle und professionelle Rahmung mit eigenen moralischen Urteilen zu kompensieren versucht wird (Lüders 2001; Arnold 2001). Diese Befunde weisen darauf hin, dass neben den Fachkräften selbst die Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung auch in der Kindertagesbetreuung spielen können.

Pädagogisches Handeln und Professionalität

Eine weitere Schwierigkeit bei der Betrachtung von Kompetenzen im Hinblick auf die Verbesserung der Professionalität der Fachkräfte ist die Frage, entlang welcher Linien sich zwischen intuitivem und absichtsvollem pädagogischen Handeln Professionalität zeigen kann. Diese Frage scheint weitgehend ungeklärt, auch wenn bestimmte Wissensformen als notwendig erachtet werden (König 2009).

Auf grundlegende Zusammenhänge wurde bereits vielfach hingewiesen (Nentwig-Gesemann u. a. 2011). Interessant scheinen in diesem Zusammenhang deshalb auch die Hinweise der Biografieforschung zum Zusammenhang von biografischen Verläufen und wohlfahrtsstaatlichen Systemregulierungen. So weisen Karl Ulrich Mayer und Walter Müller (1989) ausgehend vom Konzept des „institutionalisierten Lebenslaufs“ (Kohli 1988, 1985) dar-