

Qualifizierung der Qualifizierenden

Zum Wandel der Qualifizierungslandschaft für Tätigkeiten im Feld der Pädagogik der Kindheit und Sozialen Arbeit

Die Landschaft der sozialpädagogischen Qualifizierungsformate war immer schon und ist weiterhin sehr vielfältig und kann partiell sogar als diffus beschrieben werden. Neben fachlich, disziplinär und thematisch unterschiedlich ausgerichteten akademischen Studienprogrammen wird über berufsqualifizierende Formate auf pädagogische Tätigkeiten vorbereitet. An den Fachschulen, Berufsfachschulen, Akademien und Kollegs sollten Lehrer_innen unterrichten, die sich wiederum über ein Studium für diese Tätigkeit qualifizieren konnten. Geboten scheint somit, neben den weiter steigenden Ansprüchen und Fachkräftebedarfen auch die Qualifizierungen in den Blick zu nehmen, die darauf vorbereiten, die Lehr-Lernorte angehender Pädagog_innen zu gestalten.

In den erziehungswissenschaftlichen Diskursen um Möglichkeiten einer weiteren Professionalisierung kindheits- und sozialpädagogischer Berufstätigkeiten wird seit Beginn des neuen Jahrtausends auf die Bedeutung der Qualifizierungslandschaft aufmerksam gemacht und deren Ausbau gefordert (vgl. DGfE 2005). Aufgegriffen wurde die bereits 1973 formulierte Anre-



Jessica Prigge

Universität Kassel, Kassel, Deutschland
*1983, MA, wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Koordinatorin des Studiengangs „Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung“ im Institut für Sozialwesen der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der Kindheit, Professionalisierung und Evaluation, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.
jessica.prigge@ites-werkstatt.de



Werner Thole

Universität Kassel, Kassel, Deutschland
*1955, Prof. Dr. phil, seit April 2021 Hochschullehrer an der TU Dortmund und von 2000 bis 2021 an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Kindheits-, Jugend- und Professionalisierungsforschung, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, rekonstruktive, qualitative Sozialforschung.
wthole@uni-kassel.de



Mischa Engelbracht

Erfurt, Deutschland
*1987, Akademischer Rat an der Universität Erfurt, Vertretungsprofessor für Sozialpädagogik und ihre Didaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik an beruflichen Schulen, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Professionalität und professionelles Handeln in der Sozialpädagogik, Kasuistik und Fallverstehen.
mischa.engelbracht@uni-erfurt.de

Zusammenfassung Die wachsende Aufmerksamkeit für die Lebensphase Kindheit fordert die beruflichen Qualifizierungsformate wie die entsprechenden akademischen Studienprogramme. Die Bewältigung des diagnostizierten Fachkräftebedarfs und die damit eng verbundene Herausforderung der weiteren Professionalisierung sind unterdessen nach wie vor ungelöst. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag Wandlungsprozesse sozialpädagogischer Qualifizierungsformate skizziert und an bildungsorientierte Erwartungen erinnert, die eine Ausdifferenzierung spezifisch fachlicher Inhalte und didaktischer Überlegungen anregen.

Schlüsselwörter Professionalisierung, Fachkräftebedarf, Sozialpädagogische Qualifizierungen, Erzieher_innen-Ausbildung, Lehramt für Sozialpädagogik

gung der Kultusministerkonferenz (Cloos und Hoffmann 2001, S. 52), „die ein einschlägiges Lehramtsstudium für das Lehrpersonal an Fachschulen empfiehlt“, und diskutiert, dass nur über eine Verbesserung der berufsbezogenen Qualifizierung den Professionalisierungsprozess insbesondere in Kindertageseinrichtungen befördern kann (Diller und Rauschenbach 2006; Thole et al. 2008). Obwohl der in Studien referierte Befund eines mittelbaren Zusammenhangs zwischen der formal zertifizierten Qualität des beruflichen oder akademischen Abschlusses und der pädagogischen Qualität der Angebote (vgl. u. a. Oberhuemer 2006) nach wie vor gültig zu sein scheint, wird gegenwärtig angesichts des enormen Fachkräftebedarfs die weitere Akademisierung sozial- und kindheitspädagogischer Qualifizierungen kaum noch diskutiert (vgl. Fuchs-Rechlin und Züchner 2017).

Das empirisch verfügbare Wissen zu Fragen der Professionalität und Professionalisierung in den Institutionen der frühkindlichen Pädagogik wie auch in sozialpädagogischen Handlungsfeldern ist nach wie vor insgesamt unsicher. Die vorliegenden Befunde zu den pädagogischen, fachlichen und sachlichen Wissensdomänen, zur Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissen und Können, zu den Deutungs- und Handlungsfähigkeiten, pädagogischen Alltag zu gestalten sind insgesamt als nicht ausreichend anzusehen (vgl. u. a. Thole 2010; Cloos 2014). Umfangreiche Studien, die der Performativität pädagogischer Alltage nachgehen, scheinen weiterhin wünschenswert. Und obwohl davon ausgegangen wird, dass professionelles pädagogisches Handeln auch auf erworbenem Wissen basiert, ist ein pädagogisches „Kerncurriculum“, welches die unterschiedlichen Qualifizierungsformate grundiert und übergreifend Akzeptanz erfährt, kaum zu erkennen. Die oben bereits skizzierte Diffusität der Qualifizierungslandschaft spiegelt sich folglich auch in den unterschiedlichen Professionalisierungsdiskursen.

Sozialpädagogische, berufliche Qualifizierungen sind generalistische Ausbildungen

Sozialpädagogische Qualifizierungen verfügen über eine lange Tradition. Ohne an dieser Stelle vertiefend auf die Geschichte der Ausbildungen eingehen zu können, lässt sich doch anhand einiger Schlaglichter illustrieren, auf welche Weise westdeutsche, bildungspolitische Entscheidungen der 1960er- und 1970er-Jahre die Kontur der sozialpädagogischen Bildungslandschaft in der gesamten Bundesrepublik heute prägen. Die bereits damals zentrale Akteurin der Koordination, die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), beschloss 1967, die diversen sozialpädagogischen Bildungsgänge – wie Kindergärtner_innen und Jugendpfleger_innen – zur Erzieher_innenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik zu einer generalistischen Qualifikation zusammenzufassen (vgl. Ebert 2015, S. 405 f.). Die bereits zuvor an den Höheren Fachschulen angesiedelten Ausbildungen zur Jugendleiter_in (später Sozialpädagog_in) bzw. Sozialarbeiter_in erfahren durch die Reform der Institutionen zu Fachhochschulen eine akademische Aufwertung (vgl. Kruse 2004, S. 76). Seither, für ostdeutsche Bundesländer ab der Wendezeit, finden sozialpädagogische Qualifizierungen in der beruflichen oder beruflich-gymnasialen Bildung sowie in der akademischen Hochschulbildung statt, wobei in beiden Bereichen eine hohe Variation und Bandbreite vorzufinden ist (siehe auch Göddertz in diesem Schwerpunkt). Dabei können Tendenzen dahingehend ausgemacht werden, dass das Wissen und Können einer Pädagogik der

frühen Kindheit zunächst kaum Eingang in die akademische Soziale Arbeit fand und bis heute überwiegend an den Fachschulen für Sozialpädagogik realisiert wird (vgl. Eßer 2015, S. 37).

Veränderungen sind jedoch seit den 2000er Jahren unter dem Eindruck eines „doppelten italienischen Schwungs“ (Rauschenbach 2005) zu erkennen. So wurden Bildungsprozesse der Lebensphase vor Schuleintritt im Zuge der nationalen Aufarbeitung mittelmäßiger Ergebnisse in internationalen Schulleistungsvergleichen, den *PISA-Studien*, als förderungsbedürftig und -fähig herausgestellt und die *Bologna-Reformen* ermöglichten es den Hochschulen, flexibel neue Studienprogramme anzubieten. Studiengänge der Pädagogik der Kindheit wurden in Anknüpfung an sozialpädagogische Traditionen wieder und neu gegründet. Insgesamt können die Studienprofile, für die 2011 in einigen Bundesländern eine staatliche Anerkennung eingeführt wurde (vgl. Stieve et al. 2014), im Kontext von Akademisierungsbemühungen in der Pädagogik der Kindheit verortet werden.

Übergreifend wird positiv registriert, dass mit der Verortung einer Pädagogik der Kindheit an Hochschulen eine strukturelle Verbindung der Praxisfelder mit Orten der wissenschaftlichen Wissensproduktion ermöglicht wurde (vgl. Dittrich 2020) und sich ein Forschungsfeld weiter ausdifferenzieren konnte (vgl. Cloos und Betz 2015, S. 10). Verschiedene Wissenschaften, wie die Entwicklungspsychologie, Medizin oder Sozialwissenschaften, beteiligen sich an der Erforschung des Feldes und bieten ihr „Wissen als professionelle Deutungsfolie“ (Eßer 2015, S. 36) an und es werden Chancen dahingehend ausgemacht, dass die vielfältige Qualifizierungslandschaft kohärent aufeinander abgestimmt werden kann.

Dennoch wurde bzw. wird im Kontext von Professionalisierungsfragen die Notwendigkeit einer Ausbildung der Ausbilder_innen bzw. die Qualifizierung der Qualifizierenden für das schulische Handlungsfeld oft übersehen. Die Entwicklung der lehramtsbezogenen Studiengänge gestaltete sich lange Zeit zögerlich und uneinheitlich. Durch die Einrichtung von weiteren Studiengängen in verschiedenen Bundesländern sowie mit der Forderung von Organisationen der Fach- und Berufsvertretungen und der Wohlfahrtsverbände, nicht nur das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte sicherzustellen, sondern zusätzlich das der Lehrkräfte durch den Aufbau von lehramtsbezogenen Studienplätzen (vgl. BöfAE 2019; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2020), ist eine neue Dynamik zu erkennen.

Entscheidende Bedeutung erhalten die Studiengänge aus professionalisierungstheoretischen Blickwinkeln,



auch weil Fragen der Relationierung von Fachwissenschaft und Didaktik nun neu komponiert werden. Dass dabei nicht bei formalen Konzeptualisierungen von Lehr-Lernprozessen, Kompetenzen und didaktischen Prinzipien geendet werden sollte, legt Nina Göddertz (in diesem Schwerpunkt) unter Hinzuziehung gesellschaftskritischer Theorieperspektiven auf Erziehung und Bildung dar. Aus fachwissenschaftlicher Sicht identifiziert sie Anknüpfungspunkte, die – in der Didaktik häufig übersehen – die dringende Notwendigkeit der Thematisierung gesellschaftspolitischer Fragen im fachdidaktischen Handeln aufzeigen und damit auch auf eine besondere Vorbereitung der Lehrenden verweisen (vgl. auch Gängler und Wustmann 2004, S. 113 f.). Auf die Mehrdimensionalität sozialpädagogischer Qualifizierungen verweisend, beleuchtet Mischa Engelbracht (in diesem Schwerpunkt) die sozialpädagogischen Qualifizierungsangebote als Lernorte, die in der Wissensvermittlung in lehramtsbezogenen Ausbildungen jeweils zu differenzieren sind. Im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis gilt es, die Gestaltung von Lehr-Lernsettings und der Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden für das spätere sozialpädagogische Handeln zu berücksichtigen. Dieser Prämisse folgend untersucht

er Konsequenzen für eine Didaktik der Sozialpädagogik auch auf Ebene der Lernenden.

Sozialpädagogische Qualifizierungen zwischen Dynamik und Persistenz

Trotz aller Akademisierungsprozesse bilden Erzieher_innen nach wie vor die größte Berufsgruppe in den Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Zuweilen wird allerdings übersehen, dass Erzieher_innen zu etwa 22 % ebenfalls in den Handlungsfeldern der Frühen Hilfen, der Hilfen zur Erziehung oder Jugendsozialarbeit beschäftigt sind (vgl. Fuchs-Rechlin und Rauschenbach 2017, S. 588). In Kindertageseinrichtungen sind mit gut 750.000 Beschäftigten mittlerweile fast ebenso viele Personen beruflich engagiert wie an allgemeinbildenden Schulen, wovon 69 % der pädagogisch Tätigen eine Ausbildung zur_m Erzieher_in aufweisen (vgl. FKB 2021, S. 4). Auch weil für Absolvent_innen der kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge noch strukturelle Hürden identifiziert werden (vgl. Fuchs-Rechlin und Züchner 2017), verfügt lediglich ein Prozent des Personals über entsprechende Qualifizierungen (vgl. FKB 2019, S. 54). Die überwiegende Mehrzahl der Beschäftigten kann auf den erfolgreichen

Besuch von Berufsfachschulen (13 %) und Fachschulen (68 %) oder auf einen akademischen Abschluss (6 %) hinweisen (vgl. FKB 2021, S. 5) und damit auf eine einschlägige pädagogische Ausbildung. Zugleich wird ein Personalbedarf von 20.000 bis zu 72.500 zusätzlichen Fachkräften bis 2025 prognostiziert (je nach Berechnungsszenario, vgl. FKB 2021, S. 12). Quereinstiege und berufliche Qualifizierungen unterhalb des bisherigen Niveaus sollen dazu beitragen, den Personalbedarf zu decken. In dieser Entwicklung wird die „Gefahr einer Deprofessionalisierung“ (vgl. BAG-BEK 2018, S. 2) gesehen, auch weil die Ausbildungsformate im drastischen Kontrast zu den bildungsorientierten Ansprüchen stehen. Im Zuge der jüngsten Entwicklungen hat auch die Ausbildung zur_m Erzieher_in über die Lehrpläne der Bundesländer eine Modernisierung erfahren, die zu einer stärkeren Einheitlichkeit beitrug (vgl. Prigge et al. 2019) und Kompetenzen in der Ermöglichung, Begleitung und Anregung von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt rückt (vgl. KMK 2020).

Lehrkräften bieten diese Lehrpläne eine normative Handlungsorientierung. Forschungen zu deren Implikationen stehen hingegen erst am Anfang, verweisen aber bereits auf Ambivalenzen in Ansprüchen und Realisierungsmöglichkeiten. Jaqueline Veenker und Melanie Kubandt (in diesem Schwerpunkt) untersuchen in diesem Zusammenhang die Integration digitaler Bildung in die pädagogische Ausbildung von Erzieher_innen aus Sicht von Lehrkräften und Studierenden. Die Interviewdaten verweisen trotz curricularer Modernisierungen auf weiterführende fachliche und didaktische Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte bei der Aufgabe, Lernende auf die Begleitung von Kindern zu „aktiven und kritisch-reflexiven digitalen Mediennutzer_innen“ (Veenker und Kubandt in diesem Schwerpunkt) vorzubereiten.

Kindertageseinrichtung zwischen Bildungsanspruch und Betreuungsrealität

Dass Kindertageseinrichtungen Orte sein sollen, in denen es Kindern ermöglicht wird, Bildungsprozesse zu gestalten, darüber besteht inzwischen weitgehend Konsens. Insbesondere Kindern, die in familialen Kontexten aufwachsen, denen es nicht möglich ist, kontinuierliche, in den Alltag eingewobene Bildungsanreize anzubieten, sollte Bildung zu erwerben ermöglicht werden. Das gesellschaftliche System der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, so lauteten die politischen Botschaften, sollte dazu beitragen, soziale Ungleichheiten zu minimieren und Bildungsgerechtigkeit herstellen.

Inzwischen, so scheint es, wird dieser Anspruch zwar nicht verabschiedet, jedoch modifiziert. „Gerade in Kri-

senzeiten wird deutlich“, stellte Mitte 2020 die damals noch amtierende Bundesfamilienministerin Franziska Giffey fest, „wie wichtig eine verlässliche Betreuungsinfrastruktur nicht nur von Kleinkindern, sondern auch von Grundschulkindern ist. (...) Die Länder und Gemeinden stehen vor großen Herausforderungen.“ (BMFSFJ 2020). Die Umakzentuierung ist deutlich. Zu sichern und auszubauen ist nicht etwa eine verlässliche Bildungs-, sondern Betreuungsinfrastruktur. Die in den Diskussionen um den Ausbau von Bildungsangeboten nachvollziehbar mitschwingenden familien- und arbeitsmarktpolitischen Aspekte werden jetzt priorisiert. Die in diesem Statement lediglich durchschimmernde Umorientierung soll über die im Mai 2021 dem Bundesrat zur Verabschiedung vorgelegte Novelle zum Achten Sozialgesetzbuch Gesetzeskraft erlangen. „Die Förderung der Entwicklung und Erziehung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten, die Förderung der Teilhabe von Kindern, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern am Erwerbsleben sind wichtige gesellschaftspolitische Ziele. Ein wichtiges Element zur Erreichung dieser Ziele ist der Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder in Tageseinrichtungen und Grundschulen.“ (Bundesrat 2021). Zwar wird der „Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten“ adressiert. Dieser soll jedoch nicht etwa erfolgen, um die Chancen von Kindern zu erweitern, außerfamiliale Arrangements der Bildung in Anspruch nehmen zu können, sondern um die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern am Erwerbsleben“ zu sichern.

Die Bildungsanliegen außerunterrichtlicher Angebote an Schulen und Kindertageseinrichtungen werden zugunsten einer jetzt schon zu beobachtenden Betreuungswirklichkeit zweitrangig. Das könnte Konsequenzen haben für die Qualifizierungslandschaft. Von den an den gymnasialen und berufsorientierten Schulen qualifizierten Erzieher_innen würde vornehmlich erwartet, Betreuungssettings und nicht Bildungswelten zu arrangieren. Diejenigen, die an diesen Einrichtungen lehren, wären von der Aufgabe entlastet, mit den Schüler_innen die Modalitäten offener Bildungsangebote zu erarbeiten und zu verdeutlichen, dass auch offene Spielangebote, Morgenkreise, Sing- und Bastelangebote Bildungsanlässe sein können.

Betreuung, so wird argumentiert, lautet zwar die jetzt favorisierte Überschrift, im Kern bleibt aber Bildung der Inhalt. Dass veränderte Titel eine Modifikation der Inhalte zu Folge haben können, bleibt ignoriert. Ina Kaul zeigt anhand von Interviews, dass Bildung von den pä-

dagogischen Akteur_innen in Kindertageseinrichtungen schon jetzt schwer zu fassen ist (vgl. Kaul in diesem Schwerpunkt; auch Kaul 2019). Wenn Ideen von Bildung in den Interviews aufgerufen werden, dann werden diese mit bereichsspezifischen, formalisierten Vorstellungen von Bildung verknüpft. Diese Thematisierung von Bildung speist sich vornehmlich nicht über angeeignetes Wissen in der Qualifikationsphase oder Aus- und Fortbildungen. Die von den Fachkräften artikulierten Bildungsvorstellungen scheinen über biografische Erfahrungen und Erlebnisse geprägt zu sein und mit den jeweils subjektiven Vorlieben, Lebensentwürfe und -vorstellungen zu korrespondieren. Sollten zukünftig die an Kindertageseinrichtungen oder auch an die nicht unterrichtsbezogenen Angebote von Schulen übertragenen Aufgaben noch deutlicher über Betreuung und nicht über Bildung gefasst werden, dann besteht das Risiko, dass die Akteur_innen sich noch vorsichtiger gegenüber Bildungsanliegen artikulieren oder gar Bildung vollständig als eine zu orchestrierende Aufgabe suspendieren.

Eine Qualifizierungslandschaft im Wandel – zum Stand

Wünschenswert und notwendig scheint, dass diejenigen, die eine berufliche – oder auch akademische –, fachlich ausgewiesene Tätigkeit in Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit – oder auch der Sozialen Arbeit – anstreben, mit den neuen – und alten – pädagogischen und gesellschaftlichen Themen in ihrer Qualifizierungsphase konfrontiert werden. Fragen und Prozesse der Digitalisierung (vgl. Veenker und Kubandt in diesem Schwerpunkt), die Auseinandersetzung nicht lediglich mit formalen, sondern auch mit kritischen Bildungstheorien (vgl. Göddertz in diesem Heft) gehören ebenso dazu wie die Beschäftigung mit Fragen der Heterogenität, der Gendervielfalt, der gesellschaftlichen Herstellung von Lebenslagen und Armut (vgl. Simon et al. 2019). Dass diese Themen Gegenstand einer auch auf die Vermittlung von Wissen ausgerichteten Unterrichtspraxis werden können (vgl. hierzu Engelbracht in diesem Heft), erfordert, dass in der akademischen Qualifizierungsphase diese – wie auch andere – Themen inhaltlich unter Rückgriff auf jeweils vorliegendes theoretisches und empirisches Wissen prominent und nicht nur methodisch – unterrichtsgerecht – komponiert aufgegriffen werden.

Diese Herausforderung ist auch in den hochschulischen Studiengängen aufzugreifen. Angesichts der Diffusität der derzeit existierenden und in der Entwicklung befindlichen Lehramtsstudiengänge der Fachrichtung Sozialpädagogik bleibt allerdings unsicher, ob

dies gelingen kann. An den einzelnen Studienstandorten sind an die jeweils vorhandenen örtlichen Ressourcen angepasste, standortspezifische Profile anzutreffen oder werden momentan eingerichtet, die es Studierenden ermöglichen, eine formale Lehrbefähigung für eine pädagogische Lehrtätigkeit an beruflichen und in schulischen Bildungsgängen der Sozialpädagogik zu erwerben. Ob diese Qualifikation jedoch auch umfangreich fachlich, inhaltlich und methodisch-didaktisch für eine Übernahme einer entsprechenden Lehrtätigkeit qualifiziert, ist eine empirisch noch offene Frage. Erkennbar ist, dass das fachwissenschaftliche Studium an den verschiedenen Studienorten unterschiedlich modelliert ist. Keineswegs werden an allen Studienstandorten die Themen aufgegriffen, die aus einer fachdidaktischen Sicht als notwendig anzusehen sind. Die thematischen, fachwissenschaftlichen Lücken durch die Implementierung einer auf evidenzbasierten Wissen ausgerichteten Qualifizierung zu kompensieren, verschiebt, löst aber keineswegs die Frage, welches Wissen zu welchen Themen in der hochschulischen Qualifikationsphase den angehenden Lehrenden zu präsentieren ist, damit diese es erinnern, wenn sie aufgefordert sind, Unterricht zu prozessieren.

Unstrittig ist dennoch, dass der Anteil der über ein Lehramtsstudium qualifizierten Pädagog_innen, die an Fachschulen, Berufsfachschulen, Kollegs und berufsorientierten Gymnasien unterrichten, ebenso deutlich zu erhöhen ist wie die Zahl der qualifizierenden Studiengänge und Schulen der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, wenn der diagnostizierte Fachkräftebedarf in der zweiten Hälfte des gegenwärtigen Jahrzehnts auch nur annähernd aufgefangen werden soll. ❀

Eingegangen. 18. Juli 2021

Angenommen. 18. Juli 2021

Funding. Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten

Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

BAG BEK (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V.) (2018). Positionspapier „Fachkräftegewinnung und Qualitätsentwicklung in Kitas“ – Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft in der Kindheit (BAG BEK) e. V. <https://www.bag-bek.de/arbeitsgruppen/berufspolitik/>. Zugegriffen: 1. Juli 2021.

BMFSFJ (2020). Ministerin Giffey: Eine gute Investition für Kinder, Jugendliche und Familien. Ganztagsbetreuung wird beschleunigt. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/ministerin-giffey-eine-gute-investition-fuer-kinder-jugendliche-und-familien--158048>. Zugegriffen: 1. Aug. 2020.

BöfAE (Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e. V.) (2019). Frankfurter Appell. Erzieher*innen in der Ausbildung brauchen kompetente Lehrkräfte. <https://www.boefae.de/2019/12/frankfurter-appell-stellungnahme-zum-gesamtkonzept-zur-qualifizierung-von-fruehpaedagogischen-fachkraeften/>. Zugegriffen: 1. Juli 2021.

Bundesrat (2021). Entwurf eines Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grund-schulen-178966>. Zugegriffen: 1. Juni 2021. Bundesrat, Drucksache 348/21.

Cloos, P. (2014). Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession* (S. 100–114). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Cloos, P., & Betz, T. (2015). Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In P. Cloos & T. Betz (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 9–23). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Cloos, P., & Hoffmann, H. (2001). Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten* (S. 51–96). Neuwied u. Kriftel: Luchterhand.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.). (2020). Empfehlungen 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. Zugegriffen: 1. Juni 2021.

DGF (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (Hrsg.) (2005). Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“. In *Erziehungswissenschaft*, 16 (31), 16–17.

Diller, A., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2006). *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung*. München: DJI.

Dittrich, I. (2020). Qualifizierungswege in die Institutionen Früher Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (2. Aufl. S. 529–546). Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich.

Ebert, S. (2015). Kindergärtnerin – Erzieherin – Kindheitspädagogin: zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(4), 399–413.

Eßer, F. (2015). Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalisierung. In P. Cloos & T. Betz (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 36–48). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

FKB (Autorengruppe Fachkräftebarometer) (2021). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Präsentation auf dem 17. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag 2021. <https://www.fachkraeftebarometer.de/>. Zugegriffen: 15. Juli 2021.

FKB (Autorengruppe Fachkräftebarometer) (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.

Fuchs-Rechlin, K., & Rauschenbach, T. (2017). Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 579–608). Wiesbaden: Springer VS.

Fuchs-Rechlin, K., & Züchner, I. (2017). Pädagogische Handlungsorientierungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en im Übergang in den Beruf. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 257–286). Wiesbaden: Springer VS.

Gängler, H., & Wustmann, C. (2004). Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In B. Fegebank & H. Schanz (Hrsg.), *Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen* (Bd. 7, S. 95–115). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kaul, I. (2019). *Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege*. Wiesbaden: Springer.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020). Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf. Zugegriffen: 1. Apr. 2021.

Kruse, E. (2004). *Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtschule zum Bachelor-/Mastermodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oberhuemer, P. (2006). Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 367–376). Weinheim u. Basel: Beltz.

Prigge, J., Simon, S., Lochner, B., & Bastug, B. (2019). Professionelle Deutungs- und Handlungskompetenzen im Umgang mit Armut entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. *Pädagogischer Blick*, (4), 331–343. <https://doi.org/10.3262/PB1904230>

Rauschenbach, T. (2005). Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unübersichtliche Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. *Erziehungswissenschaft*, 16(31), 18–35.

Simon, S., Prigge, J., Lochner, B., & Thole, W. (2019). Deutungen von Armut. *neue praxis*, 49(5), 395–415.

Stieve, C., Worsley, C., & Dreyer, R. (2014). Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. In Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (Hrsg.), *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*. Köln: Eigendruck.

Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222.

Thole, W., Fölling-Albers, M., & Roßbach, H. G. (2008). *Die „Pädagogik der Kindheit“ im Fokus der Wissenschaften*. Opladen: Barbara Budrich.