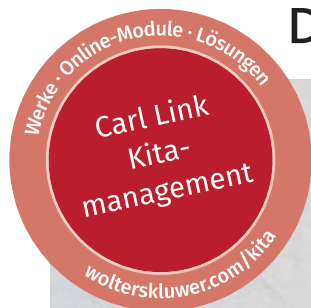


1|2025

KiTa aktuell^{spezial}

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR KITA-MANAGEMENT



Kita-Fachkräfte international

IM FOKUS

Andere Länder, gleiche Herausforderung?

FORUM

Schwedische Wege – Eine Studienreise nach Stockholm

PERSONAL & FÜHRUNG

Recruiting International

Lexikon Kindheitspädagogik

Entdecken Sie die vollständig aktualisierte Neuauflage des Lexikons Kindheitspädagogik – Ihr unverzichtbarer Begleiter für den Kita-Alltag! Dieses Buch ist nicht nur ein Nachschlagewerk, sondern Ihr Schlüssel zu einem tieferen Verständnis der Kindheitspädagogik und bietet darüber hinaus praxisnahe, aktuelle Informationen zu wichtigen Fachbegriffen.

Ob Sie schnell etwas nachschlagen oder Ihre pädagogischen Grundkenntnisse vertiefen möchten – das Lexikon Kindheitspädagogik ist Ihre Rückversicherung. Mit seinen übersichtlich aufgebauten Artikeln unterstützt es Sie dabei, Ihre Kita als Bildungsort und inklusiven Lebensraum zu gestalten und Ihre Verantwortung für das Kindeswohl stets informiert wahrzunehmen.

Jetzt in der 2. Auflage mit zahlreichen neuen Stichworten und aktualisierten Inhalten! Nutzen Sie die Chance und bereichern Sie Ihren Kita-Alltag mit dem Lexikon Kindheitspädagogik.

Nur in der Online-Version:

Dank praktischer Querverlinkungen noch schneller ans Ziel!



ISBN 978-3-556-09836-3, ca. € 69,-

Onlineausgabe ca. € 4,10 mtl.
(im Jahresabo zzgl. MwSt)

Auch im Buchhandel erhältlich

Mehr Infos:



Tijana Lujic, Birgit Riedel, Antonia Scholz, Daniel Turani (v. li. n. re.)

Hrsg. dieser KiTa aktuell spezial

Kita-Fachkräfte international – Geteilte Herausforderungen, verschiedene Wege

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist erstaunlich, wie rasch man in internationalen Gremien und Arbeitszusammenhängen auf gemeinsame Herausforderungen zu sprechen kommt, die sich in den verschiedenen Ländern stellen, auch wenn diese sich in ihren Systemen frühkindlicher Bildung sonst deutlich unterscheiden. Eine dieser drängenden Herausforderungen, mit denen derzeit alle Länder zu kämpfen haben, ist der Fachkräftemangel. Die Ursachen sind schnell identifiziert. Neben der Expansion der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der vergangenen Jahre sind dies: zu wenig gesellschaftliche Anerkennung, unterdurchschnittliche Bezahlung, fehlende Karrieremöglichkeiten. Das typische Vermächtnis eines traditionellen Frauenberufs eben. Die Strategien und Ansätze, um dem Fachkräftemangel zu begegnen, sind vielfältig, doch durchschlagende Erfolge waren ihnen bisher nicht beschieden. Ganz ähnlich verhält es sich mit einer zweiten Herausforderung, die nahezu allen Ländern gemeinsam ist: der Verringerung von Ungleichheiten beim Zugang zu frühkindlicher Bildung und der Erhöhung von Chancengleichheit. In einer Situation von gesellschaftlicher »Super-Diversität« sind Lösungen in großem Maßstab gefragt.

Voneinander zu lernen, ist dabei leichter gesagt als getan. Kein Land verspricht den »Königsweg«. Jedoch lassen sich

beim Blick über Ländergrenzen Inspirationen finden und Lösungswege identifizieren – oder auch eigene Stärken erkennen, auf die man aufbauen kann.

Als Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut haben wir uns daher vorgenommen, in diesem Heft internationale Perspektiven zu bieten und Entwicklungen, Debatten und Herausforderungen in Deutschland in einen breiteren Horizont zu rücken. Im Mittelpunkt stehen die Fachkräfte der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und die Herausforderungen, denen sie tagtäglich begegnen. Erfahrungen einzelner Länder kommen auf den Prüfstand. Aber auch die Frage der Möglichkeiten des internationalen Transfers wird nicht ausgeklammert, sondern in einigen Beiträgen explizit thematisiert. Der Fächer der Beiträge reicht dabei von Überblicksartikeln, die einen Vergleich Deutschlands mit anderen Ländern ermöglichen, über konkrete Länder- und Lösungsansätze, die einen genaueren Blick lohnen, bis hin zu »Nahaufnahmen« von Transformationsprozessen und Formen des internationalen und interkulturellen Lernens von Fachkräften. Wir hoffen, dass wir Ihre Neugier wecken können und wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen!

Tijana Lujic, Birgit Riedel, Antonia Scholz & Daniel Turani

KiTa aktuell spezial

Fachzeitschrift für Leitungen und
Fachkräfte der Kindertagesbetreuung
Sonderausgabe zu »KiTa aktuell«
Nr. 1 | 2025, ISSN 1437-4013

Herausgeber*innen:

Tijana Lujic
Birgit Riedel
Antonia Scholz
Daniel Turani

Redaktion:

Julian König, zeichnet mit (jk)
Wolters-Kluwer-Straße 1, 50354 Hürth
Telefon: +49 (2233) 3760 7790
julian.koenig@wolterskluwer.com

Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Carl Link
Wolters-Kluwer-Straße 1, 50354 Hürth
www.wolterskluwer-online.de
Deutsche Bank Neuwied
IBAN: DE 91 5747 0047 0202 8850 00
BIC: DEUTDE5M574

Leitung Media Sales:

Janosch Kleibrink

Anzeigenendisposition

Gabriele Wieneber
Telefon: +49 (0) 2233-3760-7608
anzeigen-kitamanagement@wolterskluwer.com
Zur Zeit gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 5 vom
1.1.2025

Kundenservice:

Telefon: 02233/3760-7201
E-Mail: info-wkd@wolterskluwer.com

Satz:

Newgen Knowledge Works (P) Ltd., Chennai

Druck:

Sowa Sp. z o.o., Piaseczno, Polen

Bildnachweise:

Titel: © Jose Calsina / Adobe Stock
Seite 2 © Susan / Adobe Stock
Seite 3 © Nicholas Felix/peopleimages.com / Adobe Stock
Seite 3 © Adisorn / Adobe Stock
Seite 4 © Susan / Adobe Stock
Seite 7 © annanahabed / Adobe Stock
Seite 8 © Krakenimages.com / Adobe Stock
Seite 8 © Michael / Adobe Stock
Seite 10 © Denys Rudyi / Adobe Stock
Seite 11 © Who is Santi / Adobe Stock
Seite 12 © Alexander Aboud / Adobe Stock
Seite 19 © StellaSalander / Adobe Stock
Seite 20 © iamjura / Adobe Stock
Seite 21 © Irina / Adobe Stock
Seite 26 © Sergey Novikov / Adobe Stock
Seite 27 © globalmoments / Adobe Stock
Seite 29 © Bohdan / Adobe Stock
Seite 30 © Tormod Rossavik / Adobe Stock
Seite 31 © Nicholas Felix/peopleimages.com / Adobe Stock
Seite 33: Foto Fukkink: (c) Monique Kooijmans
Seite 35 © Rafail / Adobe Stock
Seite 36 © svetlanaz / Adobe Stock
Seite 36 © Сергей Храмов / Adobe Stock
Seite 37 © josepperianes / Adobe Stock
Seite 38 © Monkey Business / Adobe Stock
Seite 39 © Monkey Business / Adobe Stock
Seite 40 © Monkey Business / Adobe Stock

INHALT



→ IM FOKUS

4 Andere Länder, gleiche Herausforderung?

Daniel Turani, Samuel Bader

Auch wenn sich Systeme Früher Bildung teils stark unterscheiden, herrscht in verschiedenen Ländern gleichermaßen Personalmangel. Diese länderübergreifende Herausforderung zeigt sich auch in der internationalen Forschung. Die TALIS Starting Strong-Studie ermöglicht einen Einblick in die Personalsituation in neun Ländern aus Sicht des Kita-Personals.



→ ORGANISATION & VERWALTUNG

15 Demokratische Führungskräfte als Agenten des Wandels

Jan Peeters

Vor 30 Jahren starteten die Open Society Foundations das Step by Step-Programm. Das groß angelegte Programm führte demokratische Ansätze in die frühkindlichen Bildungssysteme post-kommunistischer Staaten ein, um bessere Zukunftsaussichten für Kinder und Gesellschaften zu schaffen. Eine Studie dokumentiert diesen Aufbruch und fragt, was wir aus 30 Jahren Erfahrung mit dem SbS-Programm lernen können.

→ EDITORIAL

1 Kita-Fachkräfte international – Geteilte Herausforderungen, verschiedene Wege

Tijana Lujic, Birgit Riedel, Antonia Scholz, Daniel Turani

→ IM FOKUS

4 Andere Länder, gleiche Herausforderung?

Daniel Turani, Samuel Bader

→ PERSONAL & FÜHRUNG

7 Eine globale Perspektive auf Initiativen zur Aufwertung von FBBE-Berufen

Tijana Lujic

31 Recruiting International

Mathias Wendlandt

38 Internationale Kooperation stärkt Leitungskräfte im ländlichen Südafrika

Daniel Turani

→ WISSENSCHAFT & PRAXIS

10 Kita-Leitung im europäischen Kontext

Pamela Oberhuemer, Inge Schreyer

33 Lernerfahrungen von frühpädagogischem Fachpersonal

Franziska Egert, Ruben G. Fukkink

→ **FORUM**

- 28 Schwedische Wege – Eine Studienreise nach Stockholm
Veronika Bergmann

Wie das schwedische Vorschulsystem deutsche Fortbildner*innen nachhaltig beeindruckte. »Lasst uns nach Stockholm fahren«. So beginnt, was am Ende große Auswirkungen auf Denken und Handeln hat. Der zündende Satz fiel auf der Klausur vom Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e.V. 2021. Während dieser Artikel entsteht, befassen sich die Teilnehmenden der Bildungsreise mit Reflexion und Transfer der Auswirkungen.

→ **PERSONAL & FÜHRUNG**

- 31 Recruiting International
Mathias Wendlandt

In einer Zeit, in der der Fachkräftemangel im Bildungssektor allgegenwärtig ist, wird die Suche über Landesgrenzen hinweg zur vielversprechenden Strategie, um qualifiziertes Personal für Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Fröbel, einer der führenden Träger von Kindertageseinrichtungen in Deutschland, hat sich diesem Ansatz verschrieben. Im Jahr 2023 gelang es dem Unternehmen, zehn Fachkräfte aus Spanien anzuwerben – ein Projekt, das sowohl Herausforderungen als auch wertvolle Erkenntnisse mit sich brachte.

→ **FORUM**

- 35 Ein Vergleich des deutschen und russischen frühkindlichen Bildungssystems
Marina Decker

Seit meiner Ankunft in der BRD 2003 habe ich, geboren in der UdSSR, das hiesige frühkindliche Bildungssystem in verschiedenen (Bundes-)Ländern und zu unterschiedlichen Zeitpunkten kennengelernt, was mit meinen Wohnorten und dem Alter meiner drei Kinder und meinem beruflichen Werdegang zu tun hat. In diesem Beitrag möchte ich meine Erfahrungen mit dem frühkindlichen Bildungssystem in Deutschland teilen.

→ **FORUM**

- 13 Der Europäische Bildungsraum – eine Vision auch für die Frühkindliche Bildung?
Birgit Riedel
- 28 Schwedische Wege – Eine Studienreise nach Stockholm
Veronika Bergmann
- 35 Ein Vergleich des deutschen und russischen frühkindlichen Bildungssystems
Marina Decker

→ **ORGANISATION & VERWALTUNG**

- 15 Demokratische Führungskräfte als Agenten des Wandels
Jan Peeters

→ **QUALITÄT**

- 19 Die Kita in der Migrationsgesellschaft – Ländervergleich Deutschland – Schweden
Tabea Schlimbach, Antonia Scholz
- 22 Einsatz für Vielfalt – von der Theorie zur Praxis
Zorica Trikić, Aljosa Rudas
- 25 Mehrsprachigkeit in der Kita: Das Beispiel Luxemburg
Claudine Kirsch

→ **SERVICE & MEDIEN**

- 2 Impressum
- 40 Vorschau

Buchen Sie jetzt Ihre Anzeige in der nächsten Ausgabe!

So erreichen Sie den Anzeigenverkauf:
Tel.: 0351 424470-10 oder per E-Mail:
torsten.scharfe@scharfe-media.de

Andere Länder, gleiche Herausforderung?

Der Kita-Fachkräftemangel aus internationaler Perspektive ■ Auch wenn sich Systeme Früher Bildung teils stark unterscheiden, herrscht in verschiedenen Ländern gleichermaßen Personal­mangel. Diese länderübergreifende Herausforderung zeigt sich auch in der internationalen Forschung. Die TALIS Starting Strong-Studie ermöglicht einen Einblick in die Personalsituation in neun Ländern aus Sicht des Kita-Personals.



Daniel Turani

Wissenschaftlicher Referent & nationaler Projektmanager TALIS Starting Strong Deutschland



Samuel Bader

Wissenschaftlicher Referent & nationaler Datenmanager TALIS Starting Strong Deutschland

Die angespannte Personalsituation in vielen Kindertageseinrichtungen (Kitas) in Deutschland ist bekannt: Seit Jahren gibt es – besonders in den alten Bundesländern – weniger Fachkräfte als in den Einrichtungen gebraucht werden. Prognosen deuten darauf hin, dass dies auf Jahre so bleiben wird (Autor*innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024).

Die Gründe dafür sind vielfältig und lassen sich teilweise auf spezielle historische Weichenstellungen in Deutschland zurückführen: Stufenweise wurde ein Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung oder Kindertagespflege eingeführt, zunächst für Kinder ab dem dritten, seit 2013 auch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Dies führte, gemeinsam mit parallel dazu sukzessiv angewachsenen Elternbedarfen, zu einer stark erhöhten Nachfrage nach Kita-Plätzen. Trotz eines starken Ausbaus und Wachstums konnte der Sektor der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten.

Verschärft durch Krisen wie die Covid-19-Pandemie oder dem landesweiten Fachkräftemangel in verschiedensten Berufsfeldern hat die Situation aktuell ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht: Vielerorts fehlt Personal, vorhandene Fachkräfte erleben Überlastung und Stress; da-

durch entstehende Krankheits- und Ausfallzeiten verschärfen die Situation weiter.

Hierzulande strukturprägende Prinzipien wie Trägerautonomie, Subsidiarität und Länderverantwortlichkeit sind in anderen Ländern teilweise unbekannt, FBBE-Systeme werden dort teils grundlegend anders geregelt und organisiert. Auch die in Deutschland typische Durchmischung von Kindern verschiedener Altersgruppen zwischen null und sechs Jahren in vielen Kitas oder die systematische Abtrennung des FBBE-Systems vom Schulsystem sind international keine Selbstverständlichkeiten. Dennoch ist der Personal­mangel in der FBBE eine Herausforderung, die sich Deutschland mit vielen anderen Ländern teilt.

Ein länderübergreifendes Phänomen

Internationale Organisationen haben die FBBE seit geraumer Zeit als wichtiges Thema identifiziert und versuchen, deren Qualität zu fördern und weiterzuentwickeln. In ihrer länderübergreifenden Perspektive identifizieren sie in den verschiedensten Ländern das Problem des Fachkräfte- bzw. Personal­mangels. So konstatiert die OECD (Organisation für

wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), dass viele ihrer Mitgliedsstaaten mit einem erheblichen Personal­mangel konfrontiert sind. Sie führt dies vor allem auf die häufig mangelnde Attraktivität des Berufs zurück, bedingt durch im Vergleich zu anderen Berufsfeldern schlechte Arbeitsbedingungen, ein geringes Gehalt und fehlende Karriere­möglichkeiten (OECD 2019, S. 6). Die EU (Europäische Union) weist darauf hin, dass es schwierig ist, international vergleichbare Daten zu erheben, kommt aber dennoch zu dem Schluss, dass »in den meisten europäischen Ländern in diesem Sektor ein erheblicher Personal­mangel besteht« (Europäische Kommission 2024, S. 6).

Auch die Studie SEEPRO3, die in 33 europäischen Ländern detailliert die Situation des frühpädagogischen Personals untersucht, stößt in vielen von ihnen auf »einen – in einigen Fällen gravierenden – Personal­mangel« (Schreyer/Oberhuemer 2024, S. 5).

Das Problem ist dabei nicht auf den europäischen Raum beschränkt, auch aus dem asiatisch-pazifischen Raum wird von anhaltenden Personalengpässen berichtet (Li et al., 2022, S. 2).





Abb. 1: Belastungen durch Personalmangel aus Sicht der pädagogisch Tätigen, 2018.

Anmerkungen: Vollständige Frageformulierungen: »Ausfälle« – »Zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogisch Tätigen«; »Kinderzahl« – »Zu viele Kinder in meiner Gruppe«; »Ausstattung« – »Mangelnde Ausstattung (z.B. finanzielle und materielle Ressourcen)«. Länderdarstellung in alphabetischer Reihenfolge. Links bzw. rechts neben den Balkendiagrammen sind jeweils die kombinierten Werte von »Gar nicht« und »Eher wenig« bzw. von »Eher stark« und »Sehr stark« angegeben. Quelle: TALIS Starting Strong 2018 Database. Daten gewichtet. Eigene Berechnungen.

Das pädagogische Personal sowie Einrichtungsleitungen erleben die Auswirkungen dieser strukturellen Herausforderung an jedem Arbeitstag. Sie müssen ihre Aufgaben mit den Ressourcen bewältigen, die verfügbar sind – durch das fehlende Personal steigt bei ihnen die Arbeitsbelastung in vielerlei Hinsicht. Dies führt durch anschließende Personalausfälle mitunter zu einem Teufelskreis, der nicht nur Auswirkungen auf vorhandenes oder zukünftiges Personal haben kann: Auch strukturelle Gegebenheiten wie Öffnungszeiten sowie Qualitätsprozesse und somit die Entwicklung und das Wohlbefinden der betreuten Kinder können beeinträchtigt werden.

TALIS Starting Strong Studie – Kita-Alltag verschiedener Länder

Einen Einblick in die Perspektive des Kita-Personals auf dieses Phänomen erlaubt die OECD-koordinierte Studie *TALIS Starting Strong*. Die Befragung von pädagogischem Personal und Leitungskräften erfasste 2018 erstmals¹ im Kita-Bereich international vergleichende Daten im großen Maßstab. Insgesamt wurden im Rahmen der Studie in allen Teilnehmerländern über 18.000 pädagogisch und leitend Tätige befragt.

Die Studie behandelt ein breites Themenspektrum, das sich von Arbeitsbedingungen und -zufriedenheit über die Ausgestaltung pädagogischer Praxis und die Tätigkeits- und Ausbildungsprofile bis hin zu Einstellungen und Selbstver-

ständnis des frühpädagogischen Personals erstreckt.

2018 wurde TALIS Starting Strong in neun Ländern (Chile, Dänemark, Deutschland, Island, Israel, Japan, Norwegen, Südkorea und die Türkei) in FBBE-Angeboten durchgeführt, die sich an Kinder ab drei Jahren bis zur Einschulung richten (»Ü3-Teilstudie«). Neben Deutschland wurde in drei weiteren Ländern (Dänemark, Israel und Norwegen) auch Personal befragt, das mit Kindern unter drei Jahren arbeitet (U3-Teilstudie). Aufgrund der größeren Zahl an Vergleichsländern werden im Folgenden ausschließlich Ergebnisse der Ü3-Teilstudie berichtet.²

Kita-Personal in vielen Ländern von Personalmangel belastet

»Wenn Sie an Ihre Arbeit in dieser Kindertageseinrichtung denken, inwieweit stellen die folgenden Aspekte eine Belastung bei Ihrer Arbeit dar?« In allen Teilnehmerländern wurde dem pädagogischen Personal diese Frage gestellt. Unter den verschiedenen Stress- und Belastungsfaktoren, die hier berichtet werden konnten, waren auch verschiedene, die man in Zusammenhang mit einem Personalmangel erwarten würde: »Zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogischen Fachkräften« können besonders dort auftreten, wo beispielsweise krankheitsbedingte Ausfälle aufgrund einer dünnen Personaldecke nur schlecht aufgefangen werden können. Werden »zu viele Kinder

in meiner Gruppe« als Belastung erlebt, scheint es zu wenig Personal in der Kita zu geben, um allen Kindern gerecht werden zu können – was einerseits auf unzureichende Vorschriften zu erforderlichen Personalschlüsseln hinweisen kann, andererseits aber auch auf unbesetzte Stellen. Schließlich wurden die pädagogisch Tätigen auch direkt gefragt, ob sie eine »mangelnde Ausstattung (z.B. finanzielle oder materielle Ressourcen, zu wenig pädagogische Fachkräfte)« als Belastung erleben. Die Kombination dieser drei abgefragten Belastungsfaktoren erlaubt einen Einblick, inwieweit der Personalmangel im Arbeitsalltag in den Kitas der verschiedenen Länder spürbar ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Fachkräftemangel in Deutschland besonders belastend für die pädagogisch Tätigen ist: Alle drei Aspekte werden von mindestens 60% der Befragten als »eher starke« oder »sehr starke« Stressfaktoren erlebt, das trifft auf kein weiteres der neun Teilnehmerländer zu.

Doch auch in anderen Ländern wird häufig von Belastungen durch Personalmangel berichtet, in Norwegen sogar in allen drei Punkten von mehr als der Hälfte der Befragten. In Südkorea werden jeweils die finanzielle und personelle Ausstattung sowie die Anzahl von Kindern pro Gruppe als Stressfaktoren erlebt, während Abwesenheiten pädagogisch Tätiger ein vergleichsweise geringeres Problem zu sein scheinen. In Israel klagt jede zweite Person über zu viele Kinder in ihrer Gruppe – die Aus-

stattung der Einrichtung sehen immerhin 43% kritisch. Chile und die Türkei sind schließlich die einzigen Teilnehmerländer, in denen der Anteil derer überwiegt, die alle genannten Punkte »gar nicht« oder »eher wenig« als Stressfaktor erleben, wobei Belastungen des Personalmangels auch hier nicht unbekannt sind.

Kita-Leitungen verschiedenster Länder sehen Qualität gefährdet

Besonders kritisch wird Personalmangel dann, wenn er nicht nur das Personal belastet, sondern so gravierend ist, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit nicht mehr sichergestellt werden kann. Einrichtungsleitungen haben hierzu eine übergeordnete Perspektive in »ihren« Kitas. In TALIS Starting Strong 2018 wurden sie gefragt, inwieweit ein Mangel an qualifizierten Fachkräften oder Personalmangel generell in ihren Augen die Qualität beeinträchtigt.

Dabei zeigt sich, dass Kita-Leitungen die Auswirkungen der Personalengpässe überraschenderweise in teilweise anderen Ländern kritisch sehen als die pädagogisch Tätigen: Neben Deutschland sind es Israel, Südkorea und die Türkei, in denen jeweils rund ein Drittel der Kita-Leitungen die Qualität in ihren Einrichtungen durch einen Mangel an qualifizierten Fachkräften »eher stark« oder »sehr stark« beeinträchtigt sieht. In Norwegen – wo pädagogisch Tätige jeweils häufig von ihrer persönlichen Belastung durch den

Personalmangel berichtet hatten – sehen Kita-Leitungen dieses Problem hingegen gemeinsam mit Chile am seltensten.

Bei der Frage nach Qualitätsbeeinträchtigungen durch bezogen auf die Anzahl der Kinder schlichtweg zu wenige pädagogisch Tätige verändert sich das Bild erneut: Mit 53% der Kita-Leitungen wird dieses Problem in Deutschland am häufigsten als »eher starke« oder »sehr starke« Beeinträchtigung der Qualität angegeben, mit rund 45% folgt Israel vor der Türkei (34%).

Grenzen und Chancen des internationalen Vergleichs

Um solche Ergebnisse im Detail interpretieren zu können, müsste genauer auf die Situation in den untersuchten Ländern geblickt werden: Was verstehen Kita-Leitungen jeweils unter »Qualität«? Wie definieren sich Rollen und Begrifflichkeiten, z.B. hinsichtlich »Fach-« oder »Assistenzkräften«? Wie weit ist die Professionalisierung des frühpädagogischen Personals fortgeschritten? Welche Systemlogiken und Regelungen spielen in verschiedenen Ländern eine Rolle und beeinflussen die Situation und die Wahrnehmung des Kita-Personals?

Dennoch geben die Ergebnisse wichtige Hinweise: Mit der Herausforderung des Fachkräftemangels steht Deutschland keineswegs allein da. Trotz unter-

schiedlicher Kontexte erleben Befragte in verschiedenen Ländern ähnliche Probleme. Daher kann es lohnend sein, den Blick auf andere Länder zu richten, um zu fragen, wie dort mit dieser Problematik umgegangen wird – und um im Idealfall neue Ideen und Lösungsstrategien zu identifizieren (s. hierzu auch den Beitrag von Lujic in diesem Heft).

Fazit

Insgesamt hat nicht nur das Kita-System in Deutschland, sondern in vielen Ländern mit der Herausforderung eines Fachkräftemangels zu kämpfen. Die Auswirkungen sind hierzulande zwar besonders stark, dennoch oder gerade deshalb kann es lohnend sein, den Blick über den nationalen Tellerrand zu richten, um von anderen Ländern zu lernen. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Fußnoten

- 1 Die TALIS Starting Strong-Studie wurde 2018, angelehnt an eine Studie aus dem Schulbereich, erstmals im FBBE-Bereich durchgeführt; Studienergebnisse zu Deutschland und im internationalen Vergleich finden sich z.B. bei Bader et al., 2019/2021. In insgesamt 15 Ländern (darunter auch in Deutschland) wird sie im Jahr 2024 erneut implementiert (vgl. Warnatsch et al., 2023).
- 2 Die Ergebnisse für Dänemark und Island werden dabei nicht berichtet, da die Daten dieser Länder nicht Teil des offiziellen internationalen Datensatzes sind.

Das Lexikon Kita-Recht – aktuell und auf die Praxis zugeschnitten

Mit der 2. Auflage 2024 auf dem neuesten Stand in Kitas:

Die Kindertageseinrichtung gilt nicht mehr nur als Betreuungsort, auch Bildungs- und Erziehungsarbeit rücken immer stärker in den Vordergrund. Mit der Professionalisierung und Erweiterung der Aufgabenbereiche nimmt auch die Komplexität der Tätigkeiten zu. Leiter:innen in der Kindertagesbetreuung benötigen überblicksartiges Fachwissen, um sich bei Bedarf tiefer in einzelne Themenbereiche einarbeiten zu können. Ob zum einfachen Nachschlagen oder zum Vertiefen der rechtlichen Grundkenntnisse: das Lexikon Kita-Recht ist mit seinen übersichtlich aufgebauten Artikeln der ideale Begleiter für den täglichen Arbeitsalltag.

Auch im Buchhandel erhältlich



ISBN 978-3-556-09829-5,
ca. 69,00 €

Onlineausgabe
ca. € 2,45 mtl.
(im Jahresabo zzgl. MwSt)

Mehr Infos:

shop.wolterskluwer-online.de →



Eine globale Perspektive auf Initiativen zur Aufwertung von FBBE-Berufen

Beispiele aus OECD-Ländern ■ Die Rekrutierung und Bindung von pädagogischem Personal stellt seit geraumer Zeit eine Herausforderung in deutschen Kindertageseinrichtungen (Kitas) dar. Der daraus resultierende Fachkräftemangel ist ein häufig diskutiertes Thema in der Politik, die durch Investitionen und verschiedene Maßnahmen versucht, diesem entgegenzuwirken. Dabei können Erfahrungen aus anderen Ländern wertvolle Anregungen bieten und weitere Lösungsansätze zur Bekämpfung des Fachkräftemangels aufzeigen. In diesem Beitrag werden verschiedene Initiativen beleuchtet, die in anderen Ländern eingeführt wurden, um die Attraktivität von Berufen in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBBE) zu steigern. Diese Strategien konzentrieren sich auf drei zentrale Bereiche: verbesserte Bezahlung, höhere gesellschaftliche Anerkennung sowie bessere Aufstiegsmöglichkeiten für pädagogisches Personal.



Tijana Lujic

Mitarbeiterin des Internationalen Zentrums Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung am DJI.

Der Fachkräftemangel im FBBE-Bereich führt zu einem entscheidenden Anstieg des Stresses im Beruf. Nicht zuletzt liegt dies daran, dass knappe personelle Ressourcen die Qualität der Arbeit, aber auch die Zufriedenheit mit dem Job selbst verschlechtern können (Näheres hierzu im Beitrag von *Bader und Turani* in diesem Heft). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Kitas zunehmend mit der Personalgewinnung und -bindung zu kämpfen haben. Dabei hat die Unzufriedenheit im FBBE-Bereich oft weniger mit dem Beruf an sich zu tun,¹ als vielmehr mit den Arbeitsbedingungen (OECD 2019b). Hauptsächlich sind es Faktoren wie niedrige Bezahlung und Überbelastung, welche die Fachkräfte beschäftigen und ihre Entscheidung beeinflussen, in diesem Berufsfeld zu bleiben oder es überhaupt zu betreten.

Viele Länder bemühen sich derzeit, diese Herausforderungen anzugehen (EK 2021; OECD 2019a). In Deutschland wurde beispielsweise 2019 auf Bundesebene die »Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen und Profis binden« ins Leben gerufen, um gemeinsam mit dem 2023 in Kraft getretenen Gute-Kita-Gesetz Länder und Träger dabei zu unterstüt-

zen, pädagogische Fachkräfte zu gewinnen, bestehende Fachkräfte im Beruf zu halten und deren Kompetenzen zu stärken. Die Maßnahmen der Fachkräfteoffensive umfassten unter anderem die Förderung zusätzlicher Plätze in der vergüteten praxisintegrierten Ausbildung sowie einen Aufstiegsbonus für erfahrene Fachkräfte, die besondere, zusätzliche Tätigkeiten übernehmen.² Auch auf Landesebene gibt es zahlreiche Initiativen, wie beispielsweise die »Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher«, die aus eigenen Mitteln des Landes Hessen finanziert wird. Zu den Maßnahmen des Programms zählen ein umfangreiches Förderprogramm für die praxisintegrierte, vergütete Ausbildung sowie die groß angelegte Werbe- und Imagekampagne »Große Zukunft Erzieher«³ (Hessisches

Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales 2022).

Trotz dieser Maßnahmen bleibt die Herausforderung des Fachkräftemangels im Bereich der FBBE bestehen (s. Weltzien u.a. 2022). Daher lohnt es sich, einen Blick auf erfolgreiche und erfolgsversprechende Initiativen in anderen Ländern zu werfen. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und die Europäische Kommission (EK) haben bereits umfassende Übersichten verschiedener Initiativen und Praktiken erstellt. Aus diesen kristallisieren sich drei grundlegende Ansatzpunkte heraus: bessere Bezahlung, höhere gesellschaftliche Anerkennung sowie verbesserte Aufstiegsmöglichkeiten. Im Folgenden werden diese Strategien durch einige Beispiele veranschaulicht.





Bessere Bezahlung

Die Sicherstellung, dass Gehälter den Rollen und der Verantwortung des Personals entsprechen, kann die Personalbindung verbessern und den Beruf attraktiver machen. In 19 OECD-Ländern sind die gesetzlich festgelegten Einstiegsgehälter von Fachkräften im vorschulischen Bereich (für Kinder ab 3 Jahren) im öffentlichen Sektor mittlerweile identisch mit denen von Grundschullehrkräften (s. OECD 2019a).⁴ Neben generellen Gehaltserhöhungen haben manche Länder finanzielle Anreize wie Lohnzuschläge genutzt, um die Personalfuktuation zu reduzieren (OECD 2019a; Bretherton 2010; McDonald/Thorpe/Irvine 2018). Im Herbst 2016 startete Schweden das Programm »Mehr Gehalt für Lehrkräfte« (»Lönelöft«), um die Gehälter des pädagogischen Personals und der Grundschullehrkräfte durch staatlich finanzierte Zuschüsse zu erhöhen. Im Rahmen des Programms erhält ausgewähltes Personal monatliche Gehaltserhöhungen von durchschnittlich 2.500–3.500 SEK (ca. 230–330 EUR), wobei die Auswahl durch Kommunen und Schulleitungen getroffen wird. Diese Auswahl berücksichtigt sowohl die Kompetenzen und Qualifikationen des Personals als auch die Bedürfnisse der Kinder. Ziel des Programms ist es, dem Beruf mehr Anerkennung zu verschaffen, mehr Menschen für den Beruf zu begeistern und bestehendes Personal zum Verbleib zu motivieren. Eine erste Evaluierung 2017 zeigte eine hohe Beteiligung, doch äußerten sich die Verantwortlichen skeptisch, da die begrenz-

ten staatlichen Mittel und der eingeschränkte Anwendungsbereich den Nutzen des Programms schmälern könnten. Nichtsdestotrotz führten über die Hälfte der teilnehmenden Einrichtungen das Programm als dauerhafte Gehaltserhöhung oder -zuschlag ein. Dies trägt positiv dazu bei, das Ziel der schwedischen Regierung zu erreichen, langfristiges Gehaltswachstum für qualifizierte Lehrkräfte über ihr reguläres Einkommen hinaus sicherzustellen (OECD 2019a; Swedish Agency for Public Management (Statskontoret) 2017).

Höhere gesellschaftliche Anerkennung

Freude an der Arbeit zu finden fällt leichter, wenn Menschen wissen, dass sie von der Gesellschaft, ihren Arbeitgebern und ihren Kolleg*innen geschätzt werden (EK 2021). Die Ergebnisse der TALIS Start-

ing Strong-Befragung 2018 der OECD zeigen, dass das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen zwar die Anerkennung durch Kinder, deren Familien, Kolleg*innen und Vorgesetzte als zufriedenstellend empfindet, jedoch die gesellschaftliche Wertschätzung weitgehend als unzureichend wahrnimmt (OECD 2019b; für Deutschland siehe Bader 2022).⁵ Eine mögliche Lösung zur Steigerung der gesellschaftlichen Anerkennung ist die Akademisierung des Berufsfelds. In mehreren Ländern wurden daher die Qualifikationsanforderungen für pädagogische Fachkräfte erhöht. Als bewährtes Beispiel wird häufig auf Finnland verwiesen. Hier hätten FBBE-Berufe trotz immer noch geringer Bezahlung im Vergleich zu anderen (sozialen) Berufen ein sehr hohes gesellschaftliches Ansehen. Dies liege an dem hohen Ausbildungsniveau, das für die Arbeit in der FBBE erforderlich ist – eine Tätigkeit als Erzieher*in erfordert eine mindestens dreijährige Hochschulbildung. Infolgedessen bleiben rund 90% der ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte während ihrer gesamten Karriere in diesem Beruf (EK 2021; Graham 2019).

Andere Länder setzen zur Erhöhung des gesellschaftlichen Ansehens auf Werbekampagnen. Das norwegische Bildungsministerium führte von 2012 bis 2014 die nationale Rekrutierungskampagne »Der beste Job der Welt ist frei«⁶ durch, um das Ansehen der Arbeit in der FBBE zu verbessern. Die Kampagne umfasste die Teilnahme an Bildungsmessen, die Organisation von Karrieretagen für angehende pädagogische Fachkräfte und



eine enge Zusammenarbeit mit lokalen Medien, um die Arbeit in der FBBE als attraktiv und sinnvoll darzustellen. Ein zentrales Element war die Website »Der beste Job der Welt ist frei« mit Informationen, Videos und Blogs. Studierende und Mitarbeitende dienten als Vorbilder in diesen Inhalten. Durch diese Maßnahmen stieg die Zahl der Bewerbungen von 6.194 im Jahr 2011 auf 9.773 im Jahr 2020 (EK 2021).

Bessere Aufstiegschancen

Um die Berufszufriedenheit zu steigern, können verschiedene Weiter- und Fortbildungsangebote (Geiger 2019) sowie die Chance, neue und anspruchsvollere Aufgaben im Team zu übernehmen (EK 2021), hilfreich sein. Im Kern geht es darum, pädagogisch Tätigen die Übernahme neuer Funktionen oder Rollen zu ermöglichen. Dies kann sowohl durch Beförderungen als auch durch Spezialisierung geschehen. Als Beispiel hierfür sei Slowenien genannt, wo frühpädagogische Assistenzkräfte seit 2022 zu Mentoring- und Beratungskräften befördert werden können. Dies umfasst sowohl eine Gehaltserhöhung als auch die zusätzliche Verantwortung, andere Assistenzkräfte in ihrer Arbeit zu führen und zu beraten. Frühpädagogische Fachkräfte können ebenfalls zusätzliche Rollen und die Berufstitel Mentor*in, Berater*in und Supervisor*in erwerben. Mit einer sol-

chen Beförderung sind Weiterbildungsmöglichkeiten und Spezialisierungen verbunden. Diese Berufstitel und Beförderungsmöglichkeiten bieten Anreize für das Personal, ihre Fachkenntnisse weiterzuentwickeln und gleichzeitig verantwortungsvolle Positionen zu übernehmen (Rutar u.a. 2019; Jager 2024, S. 9).

Fazit

Die genannten Maßnahmen entfalten isoliert betrachtet nur begrenzte Wirkung. Nur als Teil eines ganzheitlichen Ansatzes können sie langfristig zur Bewältigung des Fachkräftemangels beitragen. Ob es um bessere Vergütung, höhere Qualifikationsanforderungen, Werbekampagnen zur Steigerung der gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs oder um Weiterbildungsmaßnahmen mit erweiterten Verantwortlichkeiten im Kita-Team geht – diese Ansätze zeigen zwar Erfolge, sind aber nicht ausreichend, um den Fachkräftebedarf dauerhaft zu decken. Es bedarf eines politischen Engagements zur engeren Zusammenarbeit zwischen Ländern, Kommunen und Kitas. Die Fachwelt ist gefordert, ihre Bedürfnisse und Vorschläge an die Politik heranzutragen. Gleichzeitig muss die Politik den Mut aufbringen, den Fachkräftemangel in der FBBE aktiv anzugehen. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Fußnoten

- 1 Die TALIS Starting Strong Fachkräftebefragung 2018 zeigt, dass die allgemeine Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals sehr hoch ist. Dennoch sind die meisten Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eher unzufrieden mit der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Arbeit und ihrem Gehalt. Zusätzlich empfinden sie ihre Arbeitsbelastung als sehr hoch, was unter anderem auf den Fachkräftemangel zurückzuführen ist (s. Bader 2022, S. 141–142, sowie den Beitrag von Bader und Turani in vorliegendem Heft).
- 2 Zusätzlich stellte der Bund im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes rund vier Milliarden Euro zur Verfügung, um die Qualität in den Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Den Ländern wurde hierbei die Freiheit gegeben, selbst zu entscheiden, in welche der Qualitätsbereiche sie investieren möchten.
- 3 Mehr zur Kampagne können Sie auf folgender Internetseite erfahren: <https://www.grosse-zukunft-erzieher.de/>
- 4 Begrenzte Ressourcen gehören zu den größten Hindernissen für eine Lohnerhöhung des frühpädagogischen Personals. Die verfügbaren Budgets sind häufig durch die Deckelung von Elternbeiträgen und/oder staatliche Zuschüsse eingeschränkt.
- 5 Die fehlende gesellschaftliche Anerkennung resultiert aus der Wahrnehmung, dass es sich bei FBBE-Berufen um »Frauenberufe« handelt, die eher als Berufung denn als Beruf verstanden werden. Diese Gegebenheit spiegelt sich wiederum in niedrigen Gehältern wider, sodass eine bessere Bezahlung des Personals ein möglicher Ansatzpunkt zur gesellschaftlichen Aufwertung des Berufsfelds sein kann (OECD 2019a; EK 2021; McDonald/Thorpe/Irvine 2018; s. auch Bader und Turani in diesem Heft).
- 6 Die Kampagne können Sie unter folgendem Link einsehen: <https://www.kreativforum.nolarbeider/verdens-fineste-stilling-er-fortsatt-ledig>

Kommunikation in der Kita

Eine Kitleitung nimmt nicht nur eine besondere Rolle in der Gestaltung der Erziehungspartnerschaft ein, sie ist auch Kolleg:in, Vorgesetzte:r und Angestellte:r. Auf all diesen Ebenen sollte eine Leitung souverän und kompetent, aber auch sensibel und achtsam kommunizieren können.

Mit hilfreichen Tipps ist dieses Werk der ideale Begleiter für alle Gesprächssituationen.

Auch im Buchhandel erhältlich



ISBN 978-3-556-09697-0,
ca. 29,00 €

Onlineausgabe
ca. € 1,40 mtl.
(im Jahresabo zzgl. MwSt)

Mehr Infos:

shop.wolterskluwer-online.de →



Kita-Leitung im europäischen Kontext

Einblicke in die SEEPRO-3-Studie ■ Wer sind Leitungskräfte in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in Europa? Wie sehen die Voraussetzungen für die Leitungstätigkeit aus und was sind die Kernaufgaben von Kita-Leitungen? Diese Fragen waren Teil einer umfassenden Studie über Personalprofile in den Kita-Systemen von 33 europäischen Ländern.



Pamela Oberhuemer

Honorary Senior Research Fellow, University College London, Thomas Coram Research Unit



Inge Schreyer

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz

→ LANDESSPEZIFISCHE BEDINGUNGEN DER KITA-SYSTEME

<i>Integriertes Kita-System:</i>	ein zuständiges Ministerium, ein rechtlicher Rahmen, ein curriculares Rahmenwerk, ein Haupteinrichtungstyp, ein Kernfachkrafttyp
<i>Teil-integriertes Kita-System:</i>	meist ein zuständiges Ministerium, aber die anderen vier Kriterien werden nicht gleichermaßen erfüllt
<i>Bi-sektorales Kita-System:</i>	zwei oder mehr zuständige Ministerien, verschiedene altersgruppenspezifische rechtliche Rahmen, curriculare Rahmenwerke, Haupteinrichtungstypen und Kernfachkrafttypen

Der vorliegende Beitrag basiert auf der SEEPRO-3¹-Studie, der letzten in einer Reihe von vier Forschungsprojekten, die seit über 30 Jahren am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) in gewissen Abständen durchgeführt wurden und sich speziell mit dem Personal in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Europa befassten. Alle vier Projekte wurden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und haben sich im Laufe der Jahrzehnte sowohl im Hinblick auf die teilnehmenden Länder als auch auf die präsentierten Inhalte deutlich erweitert. Allen SEEPRO-Studien war eines gemeinsam: Die frühpädagogischen Fachkräfte, Leitungs- und Assistenzkräfte, sowie die Darstellung ihrer Qualifikationen, Kompetenzen, Aufgaben- und Rollenprofile standen im Mittelpunkt der Forschungen. An der SEEPRO-3-Studie nahmen insgesamt 50 fachwissenschaftliche und fachpolitische Expertinnen und Experten aus 33 europäischen Ländern teil. Wie sich frühpädagogische Fach- und Leitungskräfte selbst als Berufsgruppe sehen oder wie sie ihre Rollen interpretieren, wird maßgeblich von den jeweiligen landesspezifischen Bedingungen der Kita-Systeme beeinflusst, in denen die Fachkräfte agieren. Diese können auf einem Kontinuum zwischen integrierten, teil-integrierten und bi-sektoralen Kita-Systemen für Kinder vom

ersten Lebensjahr bis zur Einschulung beschrieben werden. Zur weiteren Differenzierung dienen fünf Kriterien: zuständiges Ministerium, rechtlicher Rahmen, curriculares Rahmenwerk, Haupteinrichtungstyp sowie Kernfachkrafttyp.

Zehn der SEEPRO-3-Länder (Dänemark, Estland, Finnland, Kroatien, Lettland, Litauen, Norwegen, Schweden, Slowenien, Ukraine) erfüllen die Kriterien für ein *integriertes* Kita-System: Hier ist ein Ministerium für den frühpädagogischen Bereich zuständig, es gibt *einen* rechtlichen Rahmen, *ein* curriculares Rahmenwerk, *einen* Haupteinrichtungstyp und *einen* Kernfachkrafttyp für die Arbeit mit Kindern aller Altersgruppen.

Etwas komplexer stellt sich die Situation bei den 10 Ländern dar, die ein *teil-*

integriertes Kita-System haben (Deutschland, Italien, Luxemburg, Malta, Österreich, Rumänien, Russland, Serbien, Spanien und das Vereinigte Königreich). Hier ist – bis auf die drei föderalen Länder (Deutschland, Österreich, Russland) und das dezentral organisierte Vereinigte Königreich (mit vier Nationen) – zwar ein Ministerium für den frühkindlichen Bereich zuständig, einen gemeinsamen rechtlichen Rahmen haben jedoch nur fünf der Länder (Italien, Rumänien, Serbien, Spanien und Russland), ebenso wie ein gemeinsames Curriculum (Österreich, Rumänien, Russland, Serbien, Spanien). Lediglich in Serbien und Russland gibt es einen übergreifenden Einrichtungstyp und nur in Deutschland und Österreich arbeiten die gleichen



Fachkräfte mit Kindern aller Altersgruppen. Italien befindet sich bereits seit 2017 auf dem Weg von einem bi-sektoralen zu einem integrierten Kita-System, hier gibt es jedoch noch unterschiedliche Einrichtungs- und Kernfachkrafttypen.

In den letzten 10 Jahren hat zwar eine allmähliche Abkehr von den strikt bi-sektoralen Kita-Systemen stattgefunden, dennoch ist diese Art von Kita-System immer noch in mehr als einem Drittel (13) der 33 SEEPRO-3-Länder vorzufinden: Belgien, Bulgarien, Frankreich, Griechenland, Irland, Niederlande, Polen, Portugal, Schweiz, Slowakei, Tschechische Republik, Ungarn, Zypern. Hier sind teils bis zu drei Ministerien (Frankreich) für die frühe Bildung zuständig. Rechtliche und curriculare Rahmenwerke sowie Einrichtungsformate und Kernfachkrafttypen sind je nach Altersgruppe der Kinder unterschiedlich. Lediglich in Portugal arbeitet der gleiche Kernfachkrafttyp mit allen Altersgruppen.

» Es gibt keine einheitliche Definition von »Kita-Leitung«.

Bei einer Beschreibung der Qualifikationen, Funktionen und Verantwortlichkeiten von Kita-Leitungen sollte daher auch immer der Kontext dieser vielfältigen und unterschiedlichen Rahmenbedingungen mit bedacht werden.

Kita-Leitung: ein vielschichtiger Begriff

Es gibt keine einheitliche Definition von »Kita-Leitung«. Die ausgeprägte Bandbreite der frühpädagogischen Tageseinrichtungen, der Trägerschaften und Or-



ganisationsstrukturen im europäischen Kontext der frühkindlichen Bildung und Kindertagesbetreuung spiegelt sich auch in den Kita-Leitungsprofilen wider. In Ländern mit einem integrierten Kita-System sind die Leitungskräfte für altersübergreifende Tageseinrichtungen verantwortlich, die Kinder vom ersten Lebensjahr bis zur Einschulung aufnehmen. Das ist zum Beispiel der Fall in den nordischen Ländern, wobei in Dänemark und Schweden die Leitungskräfte oft für mehr als eine Tageseinrichtung zuständig sind. Ganz anders sieht die Situation in den getrennt organisierten, bi-sektoralen Kita-Systemen aus. Nicht nur die Leitungsprofile für die Tageseinrichtungen für Kinder unter und über 3 bzw. 4 Jahren sind unterschiedlich, sondern die Vorschulbildung findet im Rahmen des schulischen Bildungssystems statt. So haben in Frankreich meist paramedizinische Fachkräfte die

Leitung von den Kinderkrippen im Gesundheitssektor, während die Primarschulleitung die Verantwortung für die vorschulischen *écoles maternelles* für die 2/3 bis unter 6-Jährigen hat. Ähnliche Strukturen gibt es zum Beispiel in Belgien (wo die Alterstrennung mit 2 1/2 Jahren beginnt), Malta (mit 3 Jahren), den Niederlanden und der Schweiz (mit 4 Jahren).

» In Deutschland ist die Qualifizierung für die Kita-Leitung ein aktuelles Fachthema mit vielseitigen Facetten.

Voraussetzungen für die Aufnahme einer Leitungsposition

In Deutschland ist die Qualifizierung für die Kita-Leitung ein aktuelles Fachthema mit vielseitigen Facetten (siehe z.B. Wicker et al., 2024). Hinsichtlich der *formalen Ausbildungsqualifikation* für die Aufnahme einer Leitungsposition sind in den meisten europäischen Ländern – wie auch in Deutschland – die Erwartungen die gleichen wie für die gruppenleitenden frühpädagogischen Kernfachkräfte. In einigen Fällen gilt aber auch eine höhere formale Qualifikation. So wird in Finnland und der Ukraine für die Leitung von altersübergreifenden Tageseinrichtungen anstelle eines Bachelor-Abschlusses (ISCED 6)² ein Master-Abschluss (ISCED 7) vorausgesetzt. Auch in den Betreuungssektoren einiger Kita-Systeme gilt eine höhere Qualifikationsanforderung als für die Kernfachkräfte, wie z.B. in Malta (ISCED 5 statt 4). Insgesamt haben Kita-Leitungen in den

- Planung, Management, Monitoring und Entwicklung der Gesamtheit der Aktivitäten der frühpädagogischen Tageseinrichtung
- Aufsicht der Umsetzung der Einrichtungsziele und des Bildungsprogramms in Übereinstimmung mit den Anforderungen der staatlichen Behörden auf nationaler und lokaler Ebene
- Verwaltung der internen Organisation der Tageseinrichtung und Entscheidung über die zweckmäßige Verwendung von Finanzmitteln
- Organisation und Steuerung von systematischen Qualitätssicherungs-, Verbesserungs- und Entwicklungsmaßnahmen auf der Grundlage interner Selbstevaluation und unter Beteiligung der Eltern
- Erstellung eines jährlichen pädagogischen Supervisionsplans, Arbeitsplans, Kindergarten-Entwicklungsplans und Selbstevaluationsberichts
- jährliche Vorlage eines schriftlichen Berichts an die Kommune und den Trägerverband – über curriculare und finanzielle Fragen sowie über sämtliche Auflagen der betreffenden Aufsichtsbehörde
- Zusammenstellung von statistischen Daten und deren Übermittlung an die Aufsichtsbehörde
- Erledigung administrativer Kita-Arbeiten
- Vergabe von Aufträgen für Arbeiten, Dienstleistungen und Lieferungen von Material und technischer Ausstattung für die administrativen und pädagogischen Tätigkeiten
- Organisation der Aufnahmeverfahren

Tab. 1: Strategisches Management und Verwaltung – Aufgabenbeispiele.



zehn Ländern mit integriertem Kita-System eine Qualifikation der ISCED Stufe 6 oder 7, während in anderen System-Typen die formalen Mindestvoraussetzungen von ISCED 3 oder 4 bis ISCED 6 oder 7 reichen können.

In einigen Ländern wird eine *spezi-fische Leitungsqualifikation* verlangt. So müssen künftige Leitungen von alters-übergreifenden Tageseinrichtungen in Slowenien vor Antritt der Stelle oder innerhalb eines Jahres einen Kurs in Führung und Management absolvieren.

» Leitungsprofile in europäischen Tageseinrichtungen für Kinder unterscheiden sich nach dem jeweiligen Kita-System, in dem sich die Leitungskräfte befinden.

Sechs Module umfassen die Themen Organisationstheorie und Führung, Veränderungsmanagement; Planung und Entscheidungsfindung; Finanzen; Personalmanagement; Führungsstrategien für Lernen, Bewertung, Monitoring und berufliche Entwicklung; Rechtsvorschriften im Bildungswesen. Der Kurs richtet sich jedoch nicht speziell an Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung und Kindertagesbetreuung, sondern ist für alle konzipiert, die im Bildungssystem arbeiten. In Schweden wurde ein Universitätsangebot (bewertet mit 30 ECTS-Credits) eingeführt, das die Kita-Leitungen innerhalb von zwei Jahren

nach ihrem Dienstantritt beginnen und innerhalb von fünf Jahren abschließen sollen.

Jenseits der Qualifikations-Anforderungen wird grundsätzlich ausreichende Berufserfahrung im frühpädagogischen Arbeitsfeld vorausgesetzt. Diese variiert erheblich, von einem Jahr für die Leitung von Kinderkrippen in Malta oder für altersübergreifende Tageseinrichtungen in Litauen bis zu acht Jahren für eine Kindergarten-Leitung in Serbien oder sogar zwölf Jahre für die Leitung von größeren Kindergärten/Vorschulen für 4- und 5-Jährige in Griechenland.

Kernaufgaben von Kita-Leitungen

Über alle 33 Länder der SEEPRO-3-Studie und über alle Kita-Systemtypen und Bildungs- bzw.

Betreuungssektoren hinweg können die Kernaufgaben der Leitungskräfte, die von den SEEPRO-Kooperationspartnerinnen und -partnern genannt wurden, in vier Kategorien strukturiert werden: (1) strategisches Management und Verwaltung; (2) pädagogische und Programmqualität; (3) Personalunterstützung und Personalmanagement; (4) Partnerschaften und Zusammenarbeit. Hier können wir aus Platzgründen nur einige Aufgabenbeispiele zum Schwerpunkt »strategisches Management und Verwaltung« vorstellen. Weitere Beispiele sind in den einzelnen landesspezifischen Personalberichten zu finden (siehe Schreyer/Oberhuemer 2024;

Oberhuemer/Schreyer 2025; Schreyer/Oberhuemer 2025).

Eine drängende Frage für Kita-Leitungen ist: Wird erwartet, dass sie direkt in einer Kindergruppe arbeiten? In den Ländern der SEEPRO-3-Studie mit integriertem Kita-System ist dies überwiegend nicht der Fall. In den anderen Systemtypen waren die Ergebnisse eher gemischt. In Deutschland beispielsweise arbeitet etwa die Hälfte der Kita-Leitungen neben ihren Managementaufgaben mit Kindern, während sie dies im nicht-formalen Sektor Luxemburgs in der Regel nicht tun. In den griechischen Vorschulen tragen die Kindergartenfachkräfte mit Leitungsfunktion neben ihren Verwaltungs- und Aufsichtsaufgaben die volle Verantwortung für eine Gruppe von Kindern, ohne jegliche administrative Unterstützung und mit nur einer bescheidenen finanziellen Zuwendung.

Fazit

Leitungsprofile in europäischen Tageseinrichtungen für Kinder unterscheiden sich nach dem jeweiligen Kita-System, in dem sich die Leitungskräfte befinden. Personalkonzepte sind kontextspezifisch, wie auch die vielfältigen Kenntnisse und Fähigkeiten, die Unterstützungsmaßnahmen und die Arbeitsbedingungen, die für die professionelle Leitungsarbeit als erforderlich gesehen werden. Eine landesspezifische Kontextualisierung der Leitungskonzepte ist deshalb unerlässlich. Dafür bieten die SEEPRO-3-Personalberichte und Hintergrunddaten zu den Kita-Systemen eine informationsreiche Grundlage. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Fußnoten

- 1 Laufzeit März 2021 bis Februar 2024. Das Akronym SEEPRO steht für »Systeme der Elementarbildung und Professionalisierung« in Europa. Siehe: www.seepro.eu
- 2 ISCED = International Standard Classification in Education, ein Instrument zum Vergleich von Bildungsabschlüssen und Schulformen, siehe: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G293.html>

Der Europäische Bildungsraum – eine Vision auch für die Frühkindliche Bildung?

Ein gemeinsames Europa von Anfang an gestalten ■ Der Beitrag zeigt auf, wie die Europäische Union (EU) die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) fördert und welche Rolle diese bei der Umsetzung des »Europäischen Bildungsraums« spielt.



Birgit Riedel

Projektleitung Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am DJI.

Europa als Bildungsraum ist keine neue Erfindung, wenn man sich die Ausstrahlung der ersten in Europa gegründeten Universitäten oder die Wirkungsstätten eines Erasmus von Rotterdam vor Augen führt. In der Europäischen Union wurde die Idee neu belebt. Auf dem Sozialgipfel in Göteborg am 16. November 2017 kam die Idee eines europäischen Bildungsraums zur Sprache (Rat der Europäischen Union 2018). Europa machte sich auf den Weg, eine Vision für einen gemeinsamen Bildungsraum zu entwickeln, in dem sich Lehrende und Lernende frei bewegen und vernetzen und der zur Verbesserung der Qualität, Inklusion und Nachhaltigkeit der nationalen Bildungssysteme beiträgt. Diese Vision wurde in den Folgejahren konkretisiert und zur Grundlage der Zusammenarbeit zwischen den EU-Ländern auf dem Gebiet der Bildung.

Die Vision eines europäischen Bildungsraums

Getragen wird die Vision von dem Ziel, dass alle Bürger*innen der Europäischen Union – Kinder und Erwachsene – unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft oder der Region Zugang zu den besten Bildungsmöglichkeiten haben – angefangen von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die schulische und berufliche Bildung bis hin zur Hochschul- und Erwachsenenbildung. Darin spiegeln sich die hohen Erwartungen an Bildung: Zum einen wird sie als zentrale Investition gesehen, um Innovationsfähigkeit und damit Wachstum und Wohlstand in Europa langfristig zu sichern. Zum an-

deren wird der Bildung eine Schlüsselrolle eingeräumt, um die Menschen in der EU einander näherzubringen, sie für europäische Werte wie Demokratie, Toleranz, Solidarität und Achtung der Menschenrechte zu begeistern und sie zu befähigen, eine Zukunft mitzugestalten, die von diesen Werten geprägt ist.

In Beschlüssen des Rates der Europäischen Union wurden Prioritäten, Strategien und Maßnahmen ausbuchstabiert, um die Verwirklichung dieser europäischen Vision voranzubringen. Die frühkindliche Bildung und Betreuung wurde dabei von Beginn an als ein wichtiges Handlungsfeld markiert und stellt einen der priorisierten Arbeitsbereiche für die EU-Zusammenarbeit in den Jahren bis 2030 dar. Dies ist insofern hervorzuheben, als sich die Europäische Union Fragen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung lange nur unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsmarktpartizipation von Müttern und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie genähert hat. Erst mit der Rezession der 1990er Jahre, in der Themen sozialer Ausgrenzung und Benachteiligung die EU-Debatte dominierten, rückten die Kinder selbst und der Bildungsaspekt frühkindlicher Angebote in den Fokus. Frühkindliche Bildung wurde als wichtiges Instrument für den Abbau von Bildungsbenachteiligung und damit der Armutsprävention angesehen und propagiert. Mit der Strategie »Europa 2020«, die Europa wieder auf einen stabilen Wachstumskurs führen sollte, wurde der Paradigmenwechsel endgültig vollzogen: Der Bildungsgedanke war fortan ein eigenständiger Motor für die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auf europäischer Ebene.

Im Vordergrund der EU-Zusammenarbeit im Rahmen des Europäischen Bildungsraums stehen die Erhöhung der Qualität und die Schaffung eines gleichberechtigten Zugangs zu den Angeboten

frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Auch die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte als »Herzstück der Bildung« wird unterstrichen. Dazu heißt es in der Kommissionsmitteilung über die Vollendung des Europäischen Bildungsraums: »Die Vision für Bildungsberufe im Europäischen Bildungsraum besteht in hochkompetenten und motivierten Lehrenden, Auszubildenden und pädagogischen Fachkräften, die während ihrer vielfältigen beruflichen Laufbahnen von verschiedensten Möglichkeiten der Unterstützung und beruflichen Entwicklung profitieren können« (Europäische Kommission 2020: 13). Dazu sei es erforderlich, ihre Weiterbildung und Mobilität zu fördern und die Attraktivität und gesellschaftliche Wertschätzung des Berufsbildes zu steigern.

Der Europäische Qualitätsrahmen für die FBBE als Bezugsrahmen

Zentraler Bezugsrahmen für die Weiterentwicklung der FBBE im Sinne eines gemeinsamen Bildungsraums ist der Europäische Qualitätsrahmen, in dem die EU-Mitgliedsländer ein gemeinsames Qualitätsverständnis für die FBBE darlegen. Er basiert auf den Vorarbeiten einer EU-Arbeitsgruppe, der Repräsentanten aus 25 europäischen Ländern angehörten, in der Mehrzahl Vertreter*innen der zuständigen Ministerien. Der Entwurf der Arbeitsgruppe mündete in der Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (Rat der Europäischen Union 2019), mit der die Bestrebungen um eine gemeinsame europäische Qualitätsentwicklung in der FBBE ein starkes Momentum erhielten.

Der Qualitätsrahmen legt keine Mindeststandards fest, auf die man sich als kleinsten gemeinsamen Nenner einigte, sondern bietet Orientierungen, wie Systeme der frühkindlichen Bildung und Betreuung in einem demokratischen, so-

lidarischen und von Diversität geprägten europäischen Kontext gestaltet werden sollten. Er wird dabei von mehreren Überzeugungen geleitet: (1) dem Bild eines kompetenten, aktiv lernenden Kindes, dessen Rechte, Bedürfnisse und individuelle Entwicklungsprozesse geachtet und berücksichtigt werden müssen; (2) der Bedeutung von Partnerschaften zwischen frühkindlichen Angeboten, Familien und lokalen Gemeinschaften; sowie (3) dem Konzept eines kompetenten FBBE-Systems, in dem verschiedene Akteure und Ebenen die Verantwortung für die Gewährleistung guter Qualität tragen. Darüber hinaus wird der Fokus auf die Prozessqualität – die Qualität von Beziehungen und Interaktionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – gelegt. Dazu heißt es, dass die Angebote kindzentriert und partizipativ gestaltet sein sollen, den Kindern eine sichere, anregungsreiche und fürsorgliche Umgebung bieten und sollen auf der Einsicht beruhen, dass »Kindheit einen Wert an sich darstellt und dass Kinder nicht nur auf Schule und Erwachsenenleben vorbereitet, sondern auch in ihren ersten Lebensjahren unterstützt und geschätzt werden sollten« (Rat der Europäischen Union 2019: 6).

Von diesen Prämissen ausgehend werden Leitsätze zu fünf zentralen Qualitätsbereichen formuliert: Zugang, Fachkräften, Bildungsprogrammen, Evaluation und Monitoring sowie Governance und Finanzierung. Mit Blick auf Zugang wird die Bedeutung eines generellen Rechtsanspruchs auf qualitativ hochwertige und erschwingliche Angebote hervorgehoben, aber auch darauf hingewiesen, dass weitere spezifische Maßnahmen erforderlich sind, um einen besseren Zugang für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen zu schaffen. Zur Stärkung von Inklusion und sozialem Zusammenhalt wird dazu ermutigt, Eltern, insbesondere aus Minderheiten und Migrantenfamilien, aktiv einzubinden: ihre Bedürfnisse sollen bei der Konzeption der Dienstleistungen Berücksichtigung finden. Auch die Einstellung von Fachkräften aus Migranten- oder Minderheitengruppen wird empfohlen, um eine Umgebung zu schaffen, die den Sprachen und Kulturen der Kinder mit Wertschätzung begegnet. Mit Blick auf die pädagogisch Beschäftigten wird der Schwerpunkt auf förderliche Arbeitsbedingungen gelegt, die die Kooperation und Reflexion in den Teams fördern und berufliche Ent-

wicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten sowie eine angemessene Bezahlung bieten. Regelmäßige, maßgeschneiderte und kontinuierliche Weiterbildungsangebote sollten allen Mitarbeitenden einschließlich der Assistenz- sowie der Führungskräfte offenstehen. Weitere Empfehlungen des Qualitätsrahmens fokussieren die Bedeutung regelmäßiger (Selbst-)Evaluationen zur Qualitätsüberprüfung, einer kohärenten Systemsteuerung und verstärkter öffentlicher Investitionen in die FBBE.

Der Qualitätsrahmen gibt keine Benchmarks vor, sondern ist bewusst offen gestaltet, um für alle Mitgliedsstaaten Anknüpfungspunkte zu bieten – entsprechend ihrer jeweiligen nationalen Traditionen und Prioritäten. Er setzt auf ein Lernen von- und miteinander und auf die inspirierende Wirkung guter Praxisbeispiele und erfolgreicher Politikansätze. Obwohl er keine bindende Wirkung hat, fungierte der Qualitätsrahmen seither als Referenzrahmen für Reformen in mehreren EU-Mitgliedsstaaten und trägt so dazu bei, den Europäischen Bildungsraum zu verwirklichen.

Dialog, Offenheit und »Capacity building«

Da die EU keine Gesetzgebungskompetenz im Bereich bildungspolitischer Themen besitzt, stützt sie sich zur Umsetzung des Europäischen Bildungsraums primär auf Wissenstransfer und die freiwillige Koordination und Abstimmung zwischen den Mitgliedsstaaten. Dafür verfügt sie über erprobte Instrumente. Zu diesen zählen die thematischen Arbeitsgruppen und Peer learning-Aktivitäten, die den Erfahrungsaustausch der Länder untereinander fördern und auch kollegiale Beratung, etwa bei Reformprozessen, beinhalten.

Die Arbeitsgruppe »Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung«, in der für Deutschland Vertreter*innen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), der Länderebene und der Wissenschaft (Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) vertreten sind, setzt sich vertieft mit Herausforderungen auseinander, denen die Mitgliedsstaaten bei der Umsetzung des Qualitätsrahmens begegnen. So widmet sie sich aktuell dem Thema Leitung in Kindertageseinrichtungen und der Frage, wie diese nachhaltig gestärkt, professio-

nalisiert und unterstützt werden kann. In abschließenden Berichten werden jeweils die Ansätze und Erfahrungen der Länder gebündelt, wirksame Maßnahmen aufgezeigt und daraus Empfehlungen an die politischen Verantwortungsträger und die Praxis abgeleitet. Drängende Probleme, wie etwa die Integration von geflüchteten Kindern und Erzieher*innen aus der Ukraine, kommen auch kurzfristig auf die Agenda der Arbeitsgruppe.

Fachkräfte als Multiplikator der europäischen Vision

Neben diesen Koordinierungsmechanismen verfügt die EU über Werkzeuge, die ein Zusammenwachsen des Europäischen Bildungsraums an der Basis fördern. Allen voran das Förderprogramm Erasmus+, das auch von Erzieher*innen sowie pädagogisch Auszubildenden genutzt wird und noch stärker in Ausbildungsmodulen, in der Weiterbildung und als selbstverständlicher Baustein von Berufskarrieren in der FBBE verankert werden sollte (s. Beitrag von *Egert/Fukkink* in diesem Heft). Relativ neu ist das Programm »eTwinning«, das – aus dem Schulbereich kommend – auf Kitas ausgeweitet wurde: Auf der digitalen Plattform können Erzieher*innen verschiedener Länder gemeinsame Online-Projekte mit den Kindern durchführen und dabei die Neugier, Fantasie und Begeisterungsfähigkeit der Kinder nutzen, um grenzübergreifend zu kooperieren, interkulturelle Kompetenz zu erwerben und die Möglichkeiten digitaler Medien bei der Bearbeitung ganz unterschiedlicher Projektthemen auszuloten.

Fazit

Zum Europäischen Bildungsraum existieren inspirierende Texte und nachhaltige Arbeitsformen auf politischer Ebene, die den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in den Mittelpunkt rücken, und es gibt ermutigende Ansätze und Beispiele auf der Praxisebene. Allerdings sind die europäischen Maßnahmen in der Fachpolitik und Fachpraxis bisher oft wenig bekannt. Eine zentrale Aufgabe könnte darin bestehen, mehr Transparenz zu schaffen und die Möglichkeiten zur Vernetzung und Verständigung über Ländergrenzen hinweg auf allen Ebenen zu stärken. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Demokratische Führungskräfte als Agenten des Wandels

Vor 30 Jahren starteten die Open Society Foundations das Step by Step-Programm (SbS) ■ Das groß angelegte Programm führte demokratische Ansätze in die frühkindlichen Bildungssysteme postkommunistischer Staaten ein, um bessere Zukunftsaussichten für Kinder und Gesellschaften zu schaffen. Eine Studie dokumentiert diesen Aufbruch und fragt, was wir aus 30 Jahren Erfahrung mit dem SbS-Programm lernen können.



Jan Peeters

Senior Researcher, Fair Start Stories, Centre for Innovations in the Early Years

Nach dem Fall der Berliner Mauer und dem Zusammenbruch der Sowjetunion starteten die Open Society Foundations eines der größten von einer Stiftung finanzierten Projekte im Bereich der frühkindlichen Bildung: das Step by Step-Programm. Dieses groß angelegte Programm mobilisierte das Potenzial der Frühen Jahre, um eine bessere Zukunft für Kinder und Gesellschaften zu gestalten. Die Gründer waren davon überzeugt, dass die frühkindliche Bildung zum Aufbau demokratischer, inklusiver Gesellschaften beitragen kann. Sie führten demokratische Ansätze in die frühkindlichen Bildungssysteme ein und bemühten sich um die Einbeziehung von Kindern, die von Kriegen betroffen waren, von Flüchtlingsfamilien mit Kleinkindern, von Kindern, die Ausgrenzung erlebten, und von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eine von mir mitverfasste Studie dokumentiert in ausführlichen Interviews mit 43 Programmteilnehmenden die Wege und Erfahrungen des Step by Step-Programms. Zu Wort kommen Erzieher*innen, Einrichtungsleitungen, internationale Expert*innen, Vertreter*innen von Nichtregierungsorganisationen sowie politische Entscheidungsträger*innen aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung.

Was macht Menschen offen für Veränderungen ihrer Praxis?

Seit ich in der frühkindlichen Bildung arbeite, zuerst als pädagogischer Berater

und später als Forscher an der Universität Gent, haben mich zwei Fragen fasziniert: Was macht manche Menschen offen für eine Veränderung ihrer Praxis, um den Bedürfnissen von Kindern und Familien gerecht zu werden? Und was hindert andere daran, sich zu verändern und wirkliche Qualität hervorzubringen? In den verschiedenen Ländern, in denen ich gearbeitet und Feldbesuche durchgeführt habe, habe ich das immer gleiche Phänomen beobachtet: Für jede Kindertageseinrichtung, die auf die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft reagiert, gibt es eine andere, die Jahr für Jahr nur mittelmäßige Dienstleistungen anbietet. Das Step by Step-Programm bot eine Gelegenheit, dieser Frage tiefer nachzugehen.

Im Jahr 2004, dem Jahr, in dem acht osteuropäische Länder der Europäischen Union beitraten, nahm ich als Vertreter eines westeuropäischen Netzwerks an

der Konferenz der International Step by Step Association (ISSA) in Jerewan teil und kam erstmals mit dem Step by Step-Programm in Kontakt. Zu dieser Zeit bestand das ISSA-Netzwerk aus frühkindlichen Fachkräften aus den ehemals kommunistisch geführten Ländern Osteuropas und Zentralasiens. Vom ersten Moment an war ich fasziniert vom Engagement und der engen Verbundenheit der ISSA-Mitglieder untereinander. Als ich in den folgenden Jahren die Gelegenheit hatte, Step by Step-Programme in mehreren osteuropäischen Ländern zu besuchen, überzeugte mich vor allem, wie es gelang, Elternbeteiligung und kindzentrierte Ansätze auf den verschiedenen Ebenen frühkindlicher Systeme einzuführen. Ich war beeindruckt von der gelebten demokratischen Grundhaltung nicht nur bei den Führungskräften der Einrichtungen, die ich besuchte, sondern auch in der Art und Weise, wie



Abb. 1: Step by Step-Programm Georgien. Copyright Open Society Foundations.



Abb. 2: Step by Step-Programm Serbien. Copyright Open Society Foundations.

das Projekt in 30 verschiedenen Ländern konzipiert und verwirklicht wurde. Als Westeuropäer wollte ich mehr über dieses Programm erfahren, das so erfolgreich umgesetzt wurde.

Als die Open Society Foundations 2020 beschlossen, die Finanzierung ihrer frühkindlichen Arbeit einzustellen, entstand die Idee zu diesem Buch. Zusammen mit Sarah Klaus, der Direktorin des Frühkindlichen Programms der Open Society, und Tatjana Vonta, die das Step by Step-Programm in Slowenien geleitet hatte, beschlossen wir, die Erfahrungen der Hauptakteure aufzuarbeiten. Die Transkripte der Interviews und Fokusgruppen, die wir mit 43 Personen durchführten und die die Grundlage für das Buch wurden, umfassen über 600 Seiten.

» Als die Open Society Foundations 2020 beschlossen, die Finanzierung ihrer frühkindlichen Arbeit einzustellen, entstand die Idee zu diesem Buch.

Das Buch gibt einen Einblick in die besondere Form der Führung, die den Wandel der frühkindlichen Bildungssysteme von einem traditionell lehrerzentrierten Ansatz zu einem demokratischen und inklusiven Ansatz vorangetrieben hat. Im vorliegenden Artikel beschreibe ich den Kontext in der Region, als das Programm gestartet wurde, und die indi-

viduellen und institutionellen Faktoren, die zur systemischen Transformation von FBBE-Praktiken in den beteiligten Ländern beigetragen haben.

»Es war einfach eine magische Zeit« (Liz Lorant, damalige Direktorin des Kinder- und Jugendprogramms der Open Society Foundations)

Das Step by Step-Programm startete 1994 als Reaktion auf den sozialen und politischen Übergang zur Demokratie, der sich in Mittel- und Südosteuropa und der ehemaligen Sowjetunion vollzog, und entwickelte sich zu einer der größten Reforminitiativen in der frühkindlichen Bildung, die jemals unternommen wurden. Die Samtenen Revolutionen, die im Zuge des Zusammenbruchs der Sowjetunion alle Gesellschaftsebenen in Mittel- und Osteuropa und Eurasien beeinflussten, inspirierten Eltern und Erzieher*innen, demokratische Ansätze zur Erziehung und Bildung junger Kinder zu erkunden, um sie auf eine andere Art von Gesellschaft vorzubereiten. Die von kommunistisch geführten Regierungen geschaffenen frühkindlichen Bildungssysteme, die von der neuen demokratischen Führung übernommen wurden, waren zentralistisch und hierarchisch strukturiert. Die Lehrer waren verpflichtet, das zu tun, was im nationalen Lehrplan vorgeschrieben war.

Step by Step war eine völlig andere Art von Programm. Es beruht auf einem demokratischen Führungsstil und gibt

Praktiker*innen viel Autonomie, wie dieses Zitat zeigt:

»Wir waren nicht dogmatisch. Wir haben uns wirklich Mühe gegeben zu sagen: »Das ist etwas, das wir Ihnen an die Hand geben. Schauen wir mal, wie es funktioniert. Sie müssen das nicht genau so machen. Das gehört Ihnen. Es gibt bestimmte Grundlagen, aber das gehört Ihnen.« (Roxane Kaufman, SbS-Expertenteam)

Dieser demokratische partizipative Ansatz prägte auch die sechswöchige Ausbildung in den USA, an der Teams von jeweils zwei Expert*innen aus jedem der Teilnehmerländer teilnahmen. Die Teams, die nach der Ausbildung in ihre Länder zurückkehrten, wurden zu führenden Akteuren im Veränderungsprozess. Ihnen wurde viel Eigenständigkeit zugestanden und in den Interviews beschreiben sie, wie sehr sie sich die Werte und Grundsätze des Programms zu eigen gemacht haben. Aus den Interviews lernten wir auch, wie wichtig es ist, dass sowohl die Auszubildenden als auch die Führungskräfte von Anfang an in den Aufbau eines Klimas von Vertrauen und gemeinsamer Verantwortung investierten, sobald sie in ihren Ländern an die Arbeit gingen. Ein demokratischer Führungsstil, der auf Partizipation basiert und auf Vertrauen und Respekt beruht, erwies sich als wirksamer Weg, um die pädagogischen Fachkräfte zu motivieren, sich in der eigenen Arbeit auf einen demokratischen und kindzentrierten Ansatz einzulassen.

» Als ganz besonders wichtig erwiesen sich diese Qualitäten, wenn man mit Gruppen arbeitete, die von Ausgrenzung betroffen waren.

»Es kommt oft auf diese nicht greifbaren Dinge wie Vertrauen an. Können Sie als Lehrkraft die Kontrolle in Ihrem Klassenzimmer abgeben und den Kindern vertrauen, ohne das Gefühl zu haben, dass Ihre Rolle geschmälert wird? Ich denke, es war auch ein Beweis dafür, dass wir mit der Zeit Vertrauen zu den Leuten in den Ländern, den Direktoren und den Lehrplanverantwortlichen aufbauen konnten und dass sie uns vertrauten, damit wir solche heiklen Fragen stellen konnten.« (Kate Burke Walsh, US-Expertin, SbS-Team).

Der Aufbau von Vertrauen, die Förderung der aktiven Beteiligung von Fachkräften, Eltern und Kindern und Zugewandtheit in Verbindung mit einem hohen Maß an Professionalität und Erfahrung waren für den Erfolg des Programms von wesentlicher Bedeutung. Als ganz besonders wichtig erwiesen sich diese Qualitäten, wenn man mit Gruppen arbeitete, die von Ausgrenzung betroffen waren (ethnische Minderheiten, Kinder mit besonderen Bedürfnissen).

Das Step by Step-Programm basierte zwar auf dem amerikanischen Head Start Programm, ließ sich jedoch an verschiedene nationale Kontexte anpassen. Diese Offenheit und Flexibilität ermöglichte es den Praktikern und Ausbildnern, »Fehler zu machen«, über die tägliche Praxis nachzudenken und neue pädagogische Praktiken zu entwickeln, die unterschiedliche soziale und kulturelle Kontexte berücksichtigten.

»Man kann Dinge immer anders machen, aber man weiß nie, ob es funktionieren wird. Dieses Programm zeigte uns, wie wir weitermachen können, auch wenn der Weg nicht offensichtlich war und es keine eindeutige Lösung gab. Wir hatten so viel Freiheit, verschiedene Methoden auszuprobieren. Wir hatten die Chance, Fehler zu machen und von vorne zu beginnen.« (Alena Panikova, ehemalige Geschäftsführerin, OSF Bratislava)

Systeme ändern sich, wenn Menschen sich ändern

Das Step by Step-Programm wurde vom Netzwerk der nationalen Stiftungen der Open Society Foundations ins Leben gerufen. 5 Jahre später wurden im Rahmen des Programms nationale zivilgesellschaftliche Organisationen für die frühe Kindheit und ein regionales Netzwerk gegründet, die das Programm weiterführten. Sowohl die nationalen Stiftungen als auch die neu gegründeten zivilgesellschaftlichen Organisationen bedienten sich der Führungskräfte des Step by Step-Programms, um sich für demokratische Werte in den Systemen der frühkindlichen Bildung einzusetzen. Nationale Step by Step-NGOs wurden Teil des demokratischen Dialogs mit den Ministerien und werden in den meisten Ländern, die Step by Step umgesetzt haben, weiterhin für ihre Expertise anerkannt. Diese



Abb. 3: Step by Step-Programm Slowakei. Copyright Open Society Foundations.

Organisationen der Zivilgesellschaft wurden zu führenden Akteuren des Wandels. Während sie das Step by Step-Programm ausweiteten, verankerten sie zugleich die grundlegenden Werte in den Bildungssystemen ihrer Länder.

Auch die berufliche Weiterbildung wurde von diesen NGOs und von Weiterbildungseinrichtungen organisiert, die Schulungen von Step by Step erhalten hatten.

» **Die Zahl der Fachkräfte, die in diesem Rahmen – oft mit Unterstützung der Ministerien – fortgebildet wurden, war beeindruckend und überstieg in den ersten 10 Jahren die Zahl von 200.000.**

Die Zahl der Fachkräfte, die in diesem Rahmen – oft mit Unterstützung der Ministerien – fortgebildet wurden, war beeindruckend und überstieg in den ersten 10 Jahren die Zahl von 200.000. In jedem Land wurden Modellstandorte eingerichtet, um Kindern, Eltern und Fachkräften, die sich für das Programm interessierten, die Vorteile des kindzentrierten Ansatzes nahezubringen. Diese Modellstandorte wurden von vielen Fachkräften besucht und inspirierten sie dazu, ihre Praxis zu ändern und einen kindzentrierten und inklusiven Ansatz zu übernehmen. Die Qualität und Vielfalt der Ressourcen, der Ausbildner, der

Schulungen und Modellstandorte waren für die lokalen Gemeinden sichtbar und weckten ihr Interesse, die Ausweitung des Programms auf weitere Standorte mitzufinanzieren. Auf diese Weise wurde Step by Step nicht nur Kooperationspartner von Ministerien, sondern auch von Eltern und Gemeinden.

Demokratische und inklusive Praktiken sind heute wichtiger denn je

Die Finanzierung durch die Open Society Foundations wurde zwar eingestellt, das Vermächtnis des Step by Step-Programms lebt jedoch weiter. Gerade jetzt, wo die Demokratie bedroht ist, es in vielen Ländern eine Hinwendung zum Autoritarismus gibt und Ausgrenzung zunimmt, ist es von großer Bedeutung, aus den Erfahrungen dieses Projekts zu lernen, das zur Einführung einer demokratischen und inklusiven Pädagogik in mehr als 30 Ländern in Europa und darüber hinaus beigetragen hat. In einer immer stärker polarisierten Welt wird eine frühkindliche Bildung, die auf die Bedürfnisse vielfältiger Familien und Gemeinschaften eingeht, die die Eigenständigkeit der Kinder und den Erfindungsreichtum der Lehrer würdigt und die Gerechtigkeit, Inklusion und Teilhabe fördert, wichtiger.

Welche Lehren können wir aus dem SBS-Programm ziehen?

Welche Faktoren sind entscheidend für den Erfolg von integrativen und demo-

kratischen Programmen? Erstens ist es wichtig, ein breit angelegtes Programm zu wählen, das nicht zu beschreibend ist und den Lehrern nicht vorschreibt, was sie zu tun haben. Es ist äußerst wichtig, dass ein Programm an den lokalen Kontext angepasst werden kann. Darüber hinaus muss ein Programm, das umgesetzt wird, über ausreichende Kapazitäten verfügen, und zwar in Form von ausreichend gut qualifizierten Ausbildern und pädagogischen Fachkräften, aber auch in Form von didaktischem Material für Lehrer*innen und Kleinkinder. Modellstandorte, die zeigen, dass ein solcher erneuerter Ansatz effektiv funktioniert, sind sehr wichtig, nicht nur für Lehrer*innen und Praktikant*innen in der Ausbildung, sondern auch, um die politischen Entscheidungsträger*innen für den erneuerten Ansatz zu begeistern. Die Ausbilder*innen müssen über das nötige Fachwissen über integrative frühkindliche Pädagogik verfügen und auch in der

Lage sein, ein Klima des Vertrauens zu schaffen. Ein solches Klima des Vertrauens ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sich Lehrkräfte und politische Entscheidungsträger*innen das eingeführte Programm zu eigen machen. Wichtig ist auch, dass das Programm ein Klima der Offenheit und Flexibilität schafft, in dem die Lehrkräfte den Raum haben, über ihre tägliche pädagogische Praxis nachzudenken, und die Freiheit, neue Methoden auszuprobieren.

Fazit

Die Finanzierung des Programms für die frühe Kindheit durch die Open Society Foundations ist ausgelaufen, aber das Erbe des Programms Step by Step lebt weiter. Die Demokratie ist in vielen europäischen Ländern bedroht, daher ist es sehr wichtig, aus den Erfahrungen dieses Langzeitprojekts zu lernen, das zur Einführung einer demokratischen, integrativen Pädagogik in mehr als 30 Ländern in Europa und darüber hinaus

beigetragen hat. In einer zunehmend polarisierten Welt ist eine Vorschulerziehung, die auf die Vielfalt der Familien und Gemeinschaften eingeht, die das Engagement der Kinder und den Einflusreichtum der Lehrkräfte in den Mittelpunkt stellt und die Chancengleichheit, Einbeziehung und Beteiligung anstrebt, wichtiger denn je. ■

→ INFO

Das Buch »Early Childhood Education in Social and Political Transitions: The Legacy of the Open Society Foundations Step by Step Program« von Sarah Klaus, Jan Peeters und Tatjana Vonta wurde im Verlag Bloomsbury Academic veröffentlicht. Dank der Unterstützung der Open Society Foundations kann es auch kostenlos auf der Website des Verlags heruntergeladen werden: <https://www.bloomsbury.com/us/early-childhood-education-in-social-and-political-transitions-9781350257825/>

Organisation und Verwaltung in der Kita

Mit der 2. Auflage auf dem neuesten Stand im Kitamanagement:

Das **Handbuch Organisation und Verwaltung in der Kita** führt Sie in wesentliche Handlungsfelder der Kita-Administration ein und gibt Ihnen nützliche Tipps zur Bewältigung Ihrer Aufgaben an die Hand.

NEU in der 2. Auflage:

- Finanzen in der Kita
- Neue Gesetzgebungen werden berücksichtigt

Christa, Handbuch Organisation und Verwaltung in der Kita – neben vielen weiteren Werken enthalten im Modul Carl Link Kita Recht & Praxis auf Wolters Kluwer Online.

Jetzt Modul 30 Tage gratis testen.

Auch im Buchhandel erhältlich



ISBN 978-3-556-09945-2,
ca. € 79,-

Onlineausgabe ca. € 4,60 mtl.
(im Jahresabo zzgl. MwSt)

shop.wolterskluwer-online.de →

Die Kita in der Migrationsgesellschaft – Ländervergleich Deutschland – Schweden

Schnittstelle von Kita- und Integrationspolitik ausgestalten ■ Welche politischen Rahmenbedingungen die Kita-Teilhabe für Kinder aus Migrationsfamilien mitbestimmen, zeigt der Beitrag am Beispiel von Deutschland und Schweden.



Tabea Schlimbach

Wissenschaftliche Referentin,
Deutsches Jugendinstitut



Dr. Antonia Scholz

Wissenschaftliche Referentin,
Deutsches Jugendinstitut

Für Migrationsfamilien ist der Weg ihrer Kinder in deutsche Kitas immer noch schwieriger als für einheimische Familien. Das drückt sich auch in Zahlen aus: der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund¹ in Angeboten der Kindertagesbetreuung ist zwar in den letzten 10 Jahren um 35% gestiegen und liegt derzeit bei 29% insgesamt (Tiedemann/Ziesmann 2023, S. 24). Allerdings gehen sie immer noch seltener in die Kita als deutsche Kinder, auch weil es ihren Familien weniger gut gelingt, ihre Betreuungsbedarfe zu realisieren (Huebner et al., 2023). Gleichzeitig nimmt der Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache zu. Ähnliches lässt sich in Schweden beobachten: Auch das dortige Kita-System steht auch vor der Herausforderung, eine kontinuierlich wachsende Zahl an (neu) zugewanderten Familien und ihren Kindern aufzunehmen. Diese Gruppe ist dort bisher ebenfalls unterrepräsentiert (Lindgren/Puskás 2024). Angesichts oft unzureichender Sprachkenntnisse der Kinder zum Schuleintritt wird in Schweden aktuell eine »Kita-Pflicht« diskutiert (ebd.), wie auch schon in Deutschland (Süddeutsche Zeitung, 26.10.2022). Für Vorschulkinder gibt es in beiden Ländern teilweise schon Formate verpflichtender Sprachförderung. Welche Voraussetzungen braucht es aber bereits vorher, damit in Kinder-

tageseinrichtungen die Bildungsteilhabe von Kindern aus Migrationsfamilien gestärkt werden kann?

Dafür ist politisch nicht nur der Bereich der Kindertagesbetreuung, sondern auch der integrationspolitische Bereich (Bogumil/Hafner 2020) gefragt. Wie Deutschland und Schweden, die beispielhaft für zunehmend »superdiverse« europäische Gesellschaften stehen, mit integrationspolitischen Schnittstellenfragen für die Kita umgehen, untersucht derzeit die Studie »Lokale Steuerung und bedarfsorientierte Kindertagesbetreuung in Migrationsgesellschaften (LoKi)« am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Ein erster ländervergleichender Überblick über die Rahmenbedingungen zeigt, wie eine diversitätssensible Gestaltung der Kita-Praxis ermöglicht werden soll.

Die Schnittstelle Kita- und Integrationspolitik in Deutschland

In Deutschland liegt die Frühe Bildung als Teil der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene in der Zuständigkeit des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ). Im relevanten Rahmengesetz, dem Kin-

der- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), findet sich als migrations- bzw. integrationspolitischer Bezug lediglich die allgemeine Forderung, dass die ethnische Herkunft bei der Förderung von Kindern in Kindertagesbetreuung zu berücksichtigen sei (§ 22). Ganz explizit wird daneben die Teilhabeverbesserung im KiTa-Qualitätsgesetz adressiert, welches im Rahmen bedarfsgerechter Angebote eine »inklusive Förderung« sowie die sprachliche Bildung als zentrale Handlungsfelder benennt (KiQuTG, § 2). Auch der gemeinsame Rahmenplan der Länder für die Frühe Bildung enthält explizite Migrationsbezüge: demnach soll die Praxis Mehrsprachigkeit »als Ressource des Kindes« (S. 11) unterstützen. Außerdem wird Integration als »wegweisendes pädagogisches Handlungsprinzip« (S. 25) für Fachkräfte verankert.

Der Bund bearbeitet die Schnittstelle Kita-Integration darüber hinaus in seiner Initiativfunktion im Bildungsbereich und legt(e) wiederholt Programme mit unterschiedlichen Maßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund und ihren Familien im Kontext Früher





Bildung auf. Die Mehrheit der Bundesinitiativen setzt beim *Regelangebot* an. So wurden beispielsweise über das langjährige Bundesprogramm der »Sprach-Kitas« unter anderem zusätzliche Fachkräfte und Beratung im Kontext sprachlicher Bildung gefördert. Daneben wurden *zielgruppenspezifische* Zusatzangebote in Form von niederschweligen Angeboten für sozial benachteiligte Kinder, davon viele zugewandert, ermöglicht: das mittlerweile ausgelaufene Bundesprogramm »Kita-Einstieg« wird nach Ablauf 2022 teilweise kommunal weitergeführt. Zur inhaltlichen Schnittstellengestaltung gehören schließlich auch solche Ansätze, die zugewanderte Fachkräfte in den Blick nehmen. Zwar sind für die Anerkennung von deren Qualifikationen formal die Bundesländer zuständig (Grgic/Friedrich 2023); der Bund setzte jedoch explizit eine berufsbezogene Sprachförderung als Bestandteil des Bundesprogramms »Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher« ein.

Auch aus integrationspolitischer Sicht ergaben sich in jüngerer Vergangenheit wichtige Veränderungen an der Schnittstelle Kita-Integration: So wurde die Integration Zugewanderter erst 2005 mit dem Zuwanderungsgesetz als Bundesaufgabe festgeschrieben und institutionell dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugeordnet (Hanewinkel 2021), welches dem Bundesministerium des Innern untersteht. Mit dem 2016 in Kraft getretenen Integrationsgesetz wurde den Herausforderungen der zunehmenden Fluchtzuwanderung begegnet. Diese Gesetzgebung

beschränkt sich dabei auf Fragen von Aufenthalt und Erstintegration und enthält keine Bezüge zu Früher Bildung. Das Thema wird auf Bundesebene an anderer Stelle inhaltlich bearbeitet. So adressierte bereits der Nationale Integrationsplan (2007) die Rolle von Kindertagesbetreuung als interkulturelle und sprachbildende Begegnungsräume. Jüngere Integrationsberichte der Bundesregierung greifen Frühe Bildung in unterschiedlicher Weise auf. Sie betonen die Notwendigkeit eines chancengerechten Zugangs für migrantische Familien (Beauftragte der Bundesregierung 2012, 2019) und einer Auseinandersetzung mit Diskriminierung in der Kindertagesbetreuung (dies., 2023).

Auch der Integrationssektor adressiert in Form von Programmen Zugewanderte im Kita-Kontext. Diese setzen vor allem bei der Integration der Mütter an: So ziel(t)en die Bundesprogramme »Integrationskurs mit Kind« und das Folgeprogramm (BMFSFJ), sowie »MY TURN – Frauen mit Migrationserfahrung starten durch« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) auf die sprachliche und berufliche Integration von Migrantinnen mittels gezielter Unterstützung bei der Kinderbetreuung. Ersteres ist kürzlich vom Integrationsbereich (BAMF) in die Zuständigkeit des Fachressorts Frühe Bildung im BMFSFJ übergegangen. Das BAMF ist dabei formal weiterhin für Beratung und Vermittlung eines Betreuungsplatzes im Regelangebot für Integrationskursberechtigte zuständig (BAMF 2023).

Die häufig abstrakten Regelungen des Bundes werden in beiden Sektoren jeweils

in den Gesetzen der Bundesländer konkretisiert: Teilhabefragen in der Frühen Bildung werden in den Ausführungsgesetzen zum SGB VIII, den Bildungsplänen der Länder, aber auch in den Integrationskonzepten, -richtlinien und -gesetzen sowie in den Länderprogrammen ausformuliert und unterschiedlich ausgestaltet. Dabei findet sich eine enorme Heterogenität in der länderspezifischen Adressierung des Themas.

Die Schnittstelle Kita- und Integrationspolitik in Schweden

In Schweden ist der Elementarbereich (*förskola*) politisch dem Bildungsbereich zugeordnet und liegt in der Verantwortung des Bildungsministeriums und des Schulamtes (*Skolverket*) als der für die Umsetzung verantwortlichen nationalen Behörde. Die gesetzliche Grundlage bildet das Bildungsgesetz; das landesweit gültige Curriculum schreibt die pädagogischen Leitlinien fest. Im Bildungsgesetz wird allgemein ein »besonderer Bedarf« aufgrund der familialen Situation berücksichtigt sowie die Sprachförderung festgeschrieben. Das Curriculum sieht die Vermeidung von Diskriminierung, Maßnahmen der Sprachförderung (auch der Herkunftssprache(n), aber schwerpunktmäßig des Schwedischen), kulturelle Identitätsentwicklung und die Förderung von Diversitätssensibilität vor: »Education in the preschool should lay the foundation for children's understanding for different languages and cultures, including the languages and cultures of the national minorities« (Skolverket 2019). In Schweden sind mit diesen Rahmensetzungen zentrale integrationspolitische Aufgaben der Frühpädagogik auf nationaler Ebene verankert.

In seiner Integrationspolitik verfolgte Schweden lange einen konsequenten Mainstreaming-Ansatz. Dieser hatte 2014 zur Abschaffung des erst 2007 gegründeten Integrationsministeriums und 2017 zur Auflösung des 2010 in Kraft getretenen Integrationsgesetzes geführt, an dessen Stelle das Gesetz über die Aufnahme Neuzugewanderter getreten ist. Für die Umsetzung ist weiterhin die kommunale Ebene zuständig. Die Regelungen auf nationaler Ebene beschränken sich wie in Deutschland auf die Erstintegration. Vorschulische Bildung findet in diesen Dokumenten keine Erwähnung.

Dem Verständnis von Integration als Querschnittsthema folgend, liegt das Thema stattdessen im Fachressort Bildung. Dies zeigt sich an einer Gesetzesnovelle: 2023 wurde das Gesetz für die Frühe Bildung dahingehend erweitert, dass die Kommunen Familien mit Kindern ab 3 Jahren, die bislang zuhause betreut wurden, aktiv einen Betreuungsplatz in einer Vorschule anbieten müssen (Lindgren/Puskás 2024). Dieses Angebot richtet sich faktisch besonders an neuzugewanderte Familien und zielt auf die frühe Förderung der Sprachkompetenz im Schwedischen. Für die Lesart einer thematischen Aufteilung unter den Ressorts spricht auch die Tatsache, dass die für Zuwanderung zuständige nationale Behörde, das *Migrationsverket*, das Thema Bildungsintegration nach eigener Aussage kaum bearbeitet (Interview L_EG2_SE).

Neben den gesetzlich verankerten Rahmenbedingungen zum Zugang gibt es weitere Initiativen des schwedischen Staates an der Schnittstelle Kita – Integration. So werden derzeit vor allem zusätzliche sprachbezogene Maßnahmen finanziert (z.B. Einstellung und Qualifizierung zusätzlicher Assistent:innen mit anderer Muttersprache; Skolverket 2024; L_EG3_SE; und staatlich finanzierte Sprachkurse für zugewanderte pädagogische Fachkräfte mit Schwedisch als Zweitsprache). Auch in Schweden finden sich Ansätze an der Schnittstelle, die dem Arbeitsmarktbereich zugeordnet sind und auf die Beschäftigung von Migrant:innen abzielen: laut einer Expertin aus dem schwedischen Kommunalverband können Mütter, die mit ihren Kindern offene Spielgruppen besuchen, über ein staatlich gefördertes Modellprojekt Berufsberatung erhalten (L_EG1_SE).

Unterschiedliche Strukturen, gemeinsame Inhalte: der Ländervergleich

Es zeigt sich, dass sowohl in Deutschland als auch in Schweden die Teilhabe von Kindern aus Migrationsfamilien sowohl von bildungs- als auch integrationspolitischer Seite als explizites Ziel formuliert wird: Die Kita-Gesetze und Bildungspläne adressieren den Umgang mit Diversität in Kindertageseinrichtungen. Umgekehrt identifizieren die Integrationsdokumente – wo vorhanden



– die Frühkindliche Bildung zunehmend als integrationspolitisches Handlungsfeld. Auch die inhaltlichen Ansatzpunkte der Programme ähneln sich. Initiativen im Kita-Bereich (direkte Ansprache in Schweden, niedrigschwellige Angebote in Deutschland) fokussieren erstens darauf, den Zugang zu fördern. Zweitens wird auf die Qualifikation und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext von Superdiversität hingewirkt. Diese Aspekte in der Bildungsförderung zielen primär auf die Teilhabe der *Kinder*. Integrationspolitische Initiativen setzen in beiden Ländern hingegen stärker auf die *Mütter* als potentielle Arbeitskräfte.

Neben den inhaltlichen Gemeinsamkeiten sind jedoch strukturelle Unterschiede an der Schnittstelle festzustellen. Zwar wird Integration in beiden Ländern als Querschnittsthema betrachtet, das es in den verschiedenen Politikfeldern mit zu bearbeiten gilt. Die konkrete Ausgestaltung der Querschnittsarbeit fällt dabei aber unterschiedlich aus: in Deutschland lässt sich eine zunehmende Institutionalisierung von Integrationsaufgaben über die Integrationsgesetzgebung und separate Verwaltungsstrukturen auf Bundes- und Länderebene beobachten. Der Querschnittsgedanke wird über die Aufforderung zu Kooperation und Koordination umgesetzt. Die Schnittstelle ist damit in Deutschland durch eine parallele Bearbeitung in den verschiedenen Sektoren gekennzeichnet. In Schweden wird im Sinne des Querschnittsgedankens die Zuständigkeit konsequent an das zuständige Fachressort Bildung delegiert.

Zusätzliche integrationspolitische Regelungen werden direkt im nationalen Bildungsgesetz und damit im Fachgesetz verbindlich eingeführt. Die im schwedischen Bildungsplan verpflichtend vorgesehene Sprachförderung müssen die Fachkräfte ebenfalls direkt umsetzen. Die querschnittliche Bearbeitung wird also unmittelbar im Fachbereich rechtlich verankert.

Fazit

Insgesamt zeigt der Beitrag damit, wie die nationale Ebene in Deutschland und Schweden grundlegende, wenn auch zunächst eher abstrakte Impulse zum Umgang mit Superdiversität in der Kita-Praxis liefert. Diese bieten jeweils erhebliche Gestaltungsräume für die Art und Weise, wie lokal mit solchen kita-integrationspolitischen Vorgaben umgegangen wird. Wie die Kommunen als die zuständige Instanz sie dann vor Ort umsetzen und an der Schnittstelle koordinieren, gilt es im Rahmen der hier vorgestellten Studie noch näher zu beleuchten. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Fußnote

- 1 Derzeit erfolgt eine Umstellung in der statistischen Erfassung von Migration. Demnach werden zukünftig diejenigen Kinder als Kinder mit Einwanderungsgeschichte erfasst, deren Elternteile beide zugewandert sind (statt wie bisher beim »Migrationshintergrund« nur ein Elternteil) (vgl. Lochner et al., 2023).

Einsatz für Vielfalt – von der Theorie zur Praxis

Professionalisierung mit Diversity+ Tools in der frühkindlichen Bildung und Betreuung ■ Qualitativ hochwertige, inklusive frühkindliche Bildung und Betreuung (FBBE) trägt dazu bei, die Leistungslücke für gefährdete und benachteiligte Kinder zu schließen. Das Projekt Diversity+ stattet Führungskräfte und Fachkräfte mit einer Reihe von Instrumenten zur Förderung von Gleichheit und Inklusion aus.



Zorica Trikić

Leitende Programm-Managerin,
ISSA



Aljosa Rudas

Programmleiter, ISSA

Die »International Step by Step Association« (ISSA)¹ ist ein dynamisches Netzwerk mit 100 Mitgliedern in 41 Ländern, das die führenden Experten für Frühe Kindheit in Europa und Zentralasien vereint. Mit über 20 Jahren Erfahrung setzt sich die ISSA für qualitativ hochwertige, kindzentrierte Ansätze ein, die auf Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit beruhen.

Die ISSA bringt Interessenvertreter*innen zusammen, um die frühkindliche Entwicklung durch Zusammenarbeit, kollektives Lernen, Interessenvertretung und Innovation zu verändern. Mit über 25 Jahren Erfahrung befähigen wir Praktiker, Forscher, politische Entscheidungsträger und Geldgeber, inklusive Systeme zu schaffen, die das Wohlergehen jedes Kindes unterstützen. Durch die Bereitstellung evidenzbasierter Ressourcen, die Förderung grenzüberschreitenden Lernens und das Vorantreiben systemischer Veränderungen stärkt die ISSA die kollektiven Anstrengungen, um sicherzustellen, dass jedes Kind in einem förderlichen und gerechten Umfeld gedeiht. Um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, hat die ISSA eine Reihe von transformativen Instrumenten und Programmen entwickelt, um Fach- und Führungskräfte zu befähigen, sinnvolle

und nachhaltige Veränderungen mit und für Kinder und Familien zu bewirken.

Durch die Teilnahme am Erasmus+ Diversity+ Projekt, zusammen mit CIAPE (federführender Partner), Link Campus University, Skola Dokoran – Wide Open School (ISSA-Mitglied), The Opportunity Centre, Business Foundation for Education und Schola Empirica, hat sich die ISSA der Herausforderung gestellt, theoretische Konzepte auf praktische Szenarien in der frühkindlichen Bildung anzuwenden. Im Laufe von 3 Jahren hat das Projekt Fach- und Führungskräfte in der FBBE mit praktischen Instrumenten für die Steuerung, das Benchmarking und die berufliche Entwicklung ausgestattet, um Strategien und Praktiken zu fördern, die die Vielfalt von Kindern und Familien berücksichtigen.

» **Die ISSA bringt Interessenvertreter*innen zusammen, um die frühkindliche Entwicklung durch Zusammenarbeit, kollektives Lernen, Interessenvertretung und Innovation zu verändern.**

Das Projekt wurde von der italienischen Erasmus+ Nationalagentur INDIRE mit der perfekten Punktzahl von 100/100 ausgezeichnet. Damit wurden die außergewöhnlichen Beiträge zu Vielfalt und Inklusion in der FBBE sowie die Qualität der entwickelten Ressourcen gewürdigt.

Diversity+ Toolkit

In Kindertagesstätten sollten inklusive Praktiken integraler Bestandteil der Vision und der Ziele des Angebots sein und nicht nur eine zusätzliche Komponente. Um dies zu erreichen, kann ein Wandel in der institutionellen Kultur erforderlich sein, der politische Ansätze erfordert, die die Rekrutierung von Personal,

die Ausbildung, die Gestaltung von Aktivitäten, Einrichtungen und Unterstützungslösungen für Kinder und Familien umfassen. Letztlich geht es darum, eine vollständige, qualitativ hochwertige und unvoreingenommene Einbeziehung aller Kleinkinder zu erreichen.

Dieser Prozess ist komplex. Kindertageseinrichtungen, die eine hohe Qualität und Inklusivität anstreben, haben möglicherweise Schwierigkeiten, eine wirklich inklusive Kultur zu schaffen oder überhaupt zu verstehen, was Inklusivität bedeutet. Um Kindertageseinrichtungen, Führungskräfte und Fachkräfte dabei zu unterstützen, diese Herausforderungen zu erkennen und zu bewältigen, hat das Projekt Diversity+ das Toolkit Diversity+ entwickelt.

Das Hauptziel des Diversity+ Projekts war die Entwicklung eines umfassenden und übertragbaren Instrumentariums, das auf wichtigen EU-Dokumenten wie dem EU-Rahmen für die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (2014) aufbaut. Die Instrumente wurden im Rahmen eines partizipativen Prozesses entwickelt, bei dem Fach- und Führungskräfte aus verschiedenen Ländern wie Italien, der Slowakei, Bulgarien, der Tschechischen Republik, den Niederlanden, Slowenien und Kroatien die Möglichkeit hatten, ihre Bedürfnisse zu äußern, die Instrumente zu testen, Feedback zu geben und zusätzlichen Input zu liefern.

Dieses Toolkit unterstützt Einrichtungsleitungen und Fachkräfte

- Bei der Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses dafür, was Inklusion, Gleichberechtigung und Respekt für Vielfalt in Theorie und Praxis bedeuten.
- Effektive Umsetzung der Theorie in der effektiven Praxis.
- Überlegungen zu bestehenden Praktiken und zum Veränderungspotenzial.

Wichtige Diversity+ Ressourcen

(verfügbar in Italienisch, Slowakisch, Tschechisch und Englisch; nur die Charta Diversity+ wurde auf Wunsch der ISSA-Partner und -Mitglieder auch ins Niederländische übersetzt)

Diversity+ eBook

Das eBook bietet eine Analyse der FBBE-Systeme in sechs Ländern und hebt 29 inspirierende Praktiken aus 11 EU-Ländern hervor: Bulgarien, die Tschechische Republik, Italien, die Slowakei, die Niederlande, das Vereinigte Königreich, Belgien, Kroatien, Deutschland, Portugal und Slowenien. Es werden hochwertige Ansätze vorgestellt, die zeigen, wie die FBBE inklusiver werden und die Ausgrenzung gefährdeter Kinder und Familien bekämpfen kann. Diese Praktiken betonen, wie wichtig es ist, dass die FBBE flexibel und tief in die lokale Gemeinschaft eingebettet ist, dass sie ein Konzept für das ganze Kind und die ganze Einrichtung verfolgt, dass sie kontinuierliche berufliche Weiterbildung und forschungsbasierte Methoden anbietet, dass sie die Einbeziehung der Eltern fördert und dass sie eine vielfältige Belegschaft hat.

Das Diversity+ eBook wird als inspirierende Lektüre angesehen, die individuell oder während der Gruppenfortbildung, einschließlich professioneller Lerngemeinschaften, genutzt werden kann.

Diversity+ Charta

Erste Schritte auf dem Weg zu diversitätspositiven (Diversity+) Angeboten

→ BEISPIEL FÜR FRAGEN UND ANTWORTEN DES TOOLS

Bereich: Zugang

Frage: Ergreift Ihre Einrichtung aktiv Maßnahmen, um ein physisches und psychologisches Umfeld zu schaffen, das frei von Stigmatisierung und Diskriminierung ist und in dem sich alle Kinder, Familien und Mitarbeiter willkommen und wertgeschätzt fühlen?

- A. Ja, wir tun es täglich
- B. Ja, wir organisieren regelmäßig einige Aktivitäten
- C. Es geht mehr um die individuellen Bemühungen der Mitarbeiter.

Die Diversity+ Charta stellt eine Reihe von Mindestanforderungen dar, die Angebote und Einrichtungen der FBBE erfüllen müssen, um verschiedene Arten von Vielfalt zu berücksichtigen und als inklusiv und diversitätspositiv eingestuft zu werden. In Anlehnung an die Empfehlung des Europäischen Rates für qualitativ hochwertige frühkindliche Bildungs- und Betreuungssysteme vom 22. Mai 2019 ist die Charta Diversity+ in fünf Schlüsselbereiche unterteilt: Zugang, Arbeitskräfte, Curriculum, Monitoring und Evaluation sowie Governance für die Einbeziehung von Vielfalt.

Jeder Bereich enthält eine Reihe von Indikatoren, die definieren, was für Diversity+ FBBE vorhanden sein sollte. Die Charta lädt Führungskräfte und Fachkräfte zu einer kontinuierlichen Diskussion und kritischen Reflexion über ihre bestehenden Strategien und Praktiken ein, um sicherzustellen, dass sich alle Kinder, ihre Familien und das Personal willkommen, wertgeschätzt und respektiert fühlen.

In der Charta werden auch die zentralen Werte einer inklusiven FBBE hervorgehoben, darunter ein auf Rechten basierender, ganzheitlicher Ansatz, Partizipation, Partnerschaften und bereichernde Beziehungen im besten Interesse des Kindes, Vielfalt, Fairness und Gerechtigkeit sowie eine systemische Sichtweise.

Die Charta wurde als Checkliste auf der Ebene der FBBE verwendet, diente aber in erster Linie als Instrument zur Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses der Mindestanforderungen, die Einrichtungen erfüllen müssen, um verschiedenen Arten von Vielfalt gerecht zu werden und als inklusiv eingestuft zu werden. In vielen Fällen wurde dieser Prozess durch interne oder externe Fortbildner erleichtert.

Diversity+ Footprint Assessment Tool (FAT)

Mit dem FAT wurde eine innovative digitale Online-Ressource zur Selbsteinschätzung für Leitungen und Fachkräfte entwickelt. Es ermöglicht es ihnen, ihre Einrichtung zu bewerten, über Standardpraktiken nachzudenken und die konkreten Schritte zu verstehen, die notwendig sind, um ein vollständig inklusives Umfeld zu schaffen.

Dieses Instrument erleichtert sowohl die individuelle als auch die gruppenbezogene Reflexion über die Praktiken der Vielfalt und Inklusion in Kindertageseinrichtungen und konzentriert sich nicht nur auf einzelne Praktiken. Es motiviert und unterstützt die Einrichtungen und Mitarbeitenden auf ihrem Weg zur Erreichung der gewünschten Praxisqualität und stellt bei Bedarf zusätzliche Ressourcen zur Verfügung. Es kann auch unter Beteiligung der Eltern eingesetzt werden.

Das Instrument ist ebenfalls auf die Empfehlungen des EU-Rates für eine



qualitativ hochwertige FBBE und die Charta Diversity+ abgestimmt. Es enthält Fragen, die in die fünf Schlüsselbereiche unterteilt sind: Zugang, Arbeitskräfte, Curriculum, Monitoring und Evaluation sowie Governance für die Einbeziehung der Vielfalt. Jeder Bereich enthält eine Reihe von Fragen, die dazu dienen, den Fußabdruck der Einrichtung in Bezug auf die Einbeziehung von Vielfalt zu bewerten.

Das Gesamtniveau des Fußabdrucks wird mit 100 Punkten bewertet. Ähnlich wie beim CO₂-Fußabdruck deutet ein geringerer Fußabdruck in jedem Bereich und auch insgesamt auf ein höheres Maß an Einbeziehung von Vielfalt hin.

Die (individuellen oder gruppenbezogenen) Antworten erbringen bestimmte Punkte und werden von den Leitungen oder Trainern verwendet, um das Niveau des Diversity-Inclusion-Fußabdrucks der Einrichtung für jeden Bereich und insgesamt zu bestimmen und gemeinsam mit den Mitarbeitern die nächsten Schritte zu planen (z.B. Weiterbildung).

Das FAT bietet auch zusätzliche Lektüre und Informationen zur Unterstützung des Transformationsprozesses. Es ist ein wertvolles Hilfsmittel für alle, die sich für ein inklusives und hochwertiges Bildungsumfeld für alle kleinen Kinder einsetzen.

Es besteht ein großes Interesse an der Übersetzung des Tools in andere Sprachen, und die ISSA prüft derzeit Möglichkeiten, dies zu tun und technische Herausforderungen dabei zu überwinden.

Europäischer Qualifikationsrahmen für Diversity-Botschafter

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) für Diversity-Botschafter*innen beschreibt die wesentlichen Qualitäten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die Fachkräfte benötigen, um inklusive Ansätze in der FBBE zu fördern und ihre Kolleg*innen zu unterstützen. Er basiert auf drei Kernwerten: Wertschätzung der Vielfalt, Zusammenarbeit und Unterstützung aller Kinder, wobei für jeden Wert spezifische Fähigkeiten definiert sind.

Dieses Rahmenwerk, zusammen mit unterstützenden Ressourcen, hilft Kindertageseinrichtungen dabei, die Rolle des »Botschafters für Vielfalt« zu etablieren und zu professionalisieren, um die Integration von Vielfalt und die Gesamt-

qualität zu verbessern. Eine engagierte Mitarbeiterin oder ein engagierter Mitarbeiter, die oder der die Bemühungen um Vielfalt anführt, ist von entscheidender Bedeutung, fehlt aber in vielen Kindertageseinrichtungen. Die zur Verfügung gestellten Lernressourcen sollen eine effektive Entwicklung dieser Rolle gewährleisten, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden, einschließlich derer mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Behinderungen.

Unserer Erfahrung nach ist es oft sehr schwierig, eine separate Rolle des Botschafters für Vielfalt zu etablieren. Die Beschreibung von wesentlichen Qualitäten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die diese Fachkräfte benötigen, bündelt dafür jedoch wichtige Informationen über die Kompetenzen und Einstellungen von Fachkräften, die offen für Praktiken der Vielfalt sind.

Diversity+ Interaktive Szenarien: Das ernste Spiel

Dieses spielbasierte Tool bietet Erzieherinnen und Erziehern eine ansprechende Möglichkeit, Vorurteile zu erkennen und durch interaktive Szenarien zu Themen wie Sprache, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit zu bekämpfen. Die Spieler treffen kritische Entscheidungen, erhalten Feedback und erforschen verschiedene Ergebnisse, wodurch ein tieferes Verständnis von Inklusion gefördert wird. Es fördert Empathie, kritisches Denken und Respekt für Vielfalt und bietet Pädagogen die Möglichkeit, die Entscheidungsfindung in realen Kontexten zu üben und Kinder beim Hinterfragen von Vorurteilen zu unterstützen.

Die Szenarien decken neun Schlüsselthemen ab, die sich auf häufige Gründe für Etikettierung, Diskriminierung und Ausgrenzung beziehen:

1. Sprache
2. Unterschiede
3. Alter und körperliche Fähigkeiten
4. Physische Merkmale
5. Geschlecht
6. Familienzusammensetzung und sexuelle Orientierung
7. Sozioökonomischer Hintergrund
8. Ethnizität

Pädagogische Fachkräfte können das Spiel-Tool einzeln oder in Gruppen unter Anleitung von Ausbildern nutzen und auch Kinder und Eltern einbeziehen. Das

Lernen ist sehr fesselnd und erfahrungsorientiert, da die Spieler in den Spielkontext eintauchen und Entscheidungen zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen treffen. An der Erprobung dieses Tools haben 142 pädagogische Fachkräfte aus ganz Europa teilgenommen. 96% von ihnen gaben ein positives Feedback und bekundeten ihr Interesse daran, es in ihrer Praxis mit Kindern und in der Ausbildung einzusetzen.

Nutzung der Diversity+ Tools

Die Umsetzung der Charta Diversity+ und ihrer Instrumente erfordert einen strategischen Ansatz, der mit der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion auf allen Ebenen der FBBE beginnt.

Das Diversity+ Footprint Assessment Tool wurde verwendet, um die aktuelle Inklusivität zu bewerten, Stärken zu identifizieren und verbesserungswürdige Bereiche aufzuzeigen. Es wurde individuell von Forschenden oder von Leitungen und Fachkräften eingesetzt.

Das Spiel wurde als Teil von und im Rahmen von Organisationsentwicklung eingesetzt. Der Dialog über mögliche Lösungen und ergriffene Maßnahmen inspirierte Einrichtungen dazu, Maßnahmen in realen Situationen zu ergreifen oder sogar neue Lösungen und Ansätze zu entwickeln.

Die ISSA hat die Diversity+ Tools in ihre Embracing Diversity-Programme integriert. Diese Instrumente werden als Quellen zur Unterstützung von Fortbildung und Fortschrittsmonitoring betrachtet, die eine Kultur des Respekts, der Vielfalt und des kontinuierlichen Lernens fördern.

Fazit

Durch die Annahme der Diversity+ Charta und den Einsatz von Instrumenten wie den interaktiven Diversity+ Szenarien haben über 200 Kindertageseinrichtungen aus über 20 EU-Ländern ihre Fähigkeit zur Bewertung und Verbesserung der Inklusion verbessert. Dieses Engagement fördert kontinuierliche Verbesserungen und lebenslanges Lernen und stellt sicher, dass jedes Kind, unabhängig von seinem Hintergrund oder seinen Fähigkeiten, die besten Chancen hat, sich zu entwickeln. ■

Fußnote

1 <https://issa.nl>

Mehrsprachigkeit in der Kita: Das Beispiel Luxemburg

Translanguaging als wertvolle pädagogische Praxis ■ Luxemburg ist eines von wenigen europäischen Ländern mit einem Programm der mehrsprachigen Bildung für 1- bis 4-jährige Kinder. In diesem Kontext konnte ich als Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Luxemburg in den letzten Jahren Änderungen in der pädagogischen Praxis beobachten.



Prof. Dr. Claudine Kirsch

Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften, Universität Luxemburg

Als Forscherin, die seit Jahren Sprachenlehren und -lernen, Literacies und mehrsprachige Praktiken in Kitas, Schulen und zu Hause untersucht, erkannte ich, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Kinder nun häufiger wertgeschätzt und »Translanguaging« als pädagogische Praxis anerkannt wird. Translanguaging bezeichnet den Einsatz des gesamten semiotischen Repertoires einer Person (z.B. verbale und nonverbale Ressourcen), um zu kommunizieren, Bedeutung zu stiften und zu lernen (García u.a., 2017).

Gelebte Mehrsprachigkeit in Luxemburg

Im offiziell dreisprachigen Luxemburg, angrenzend an Deutschland, Frankreich und Belgien, haben etwa die Hälfte der Einwohner*innen die luxemburgische Staatsbürgerschaft und 180 Sprachen werden gesprochen. Im Alltag sind Sprachwechsel normal, denn man passt sich dem*der Gesprächspartner*innen an. In Vorschulen, staatlichen und privaten luxemburgischen Kindertageseinrichtungen lag der Schwerpunkt bis 2017 allerdings auf der luxemburgischen Sprache, die als Sprache der Integration gilt. Kinder sollten sie möglichst früh lernen, damit sie Kontakte knüpfen konnten und auf die Schule vorbereitet wurden, die in der deutschen Sprache alphabetisiert. Nicht selten kam es vor, dass Kindern

verboten wurde auf dem Pausenhof und in der Klasse eine andere Sprache, z.B. portugiesisch zu sprechen. Solche Sprachverbote, gegen die nur mehrsprachige Kinder verstoßen können, sind diskriminierend (Panagiotopoulou & Putjata 2020). In den Einrichtungen wurde weitgehend Luxemburgisch gesprochen. Eine Kollegin berichtete, dass die Kinder nur Butter auf ihr Pausenbrot von der mehrsprachigen Erzieherin bekamen, wenn sie mit dem schwierigen luxemburgischen Wort »wannechgelift« (auf Deutsch: »bitte«) darum baten. Generell wurden Familiensprachen außer Luxemburgisch ausgeblendet, es sei denn, man wollte gezielt Wörter lehren oder Lieder in mehreren Sprachen singen. Ähnlich war es in den vielen privaten französischsprachigen Kitas, die hauptsächlich französische oder belgische Fachkräfte einstellen, die weniger flexibel mit Sprachen als die mehrsprachigen Luxemburger umgehen. Hier dominierte die französische Sprache. Solche einsprachigen Praktiken beruhen auf monolingualen Sprachideologien, die man durchbrechen muss, um Bildungseinrichtungen inklusiver zu gestalten.

Die Regierung änderte die Sprachpolitik in frühkindlichen Einrichtungen in 2017, um einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten. Viele Kinder mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus benachteiligten Familien schnitten weniger gut als Kinder mit anderen sprachlichen und sozio-ökonomischen Hintergründen ab und deshalb sollte nun allen Kindern ein früher Kontakt mit Luxemburgisch und Französisch angeboten werden. Um die Diversität anzuerkennen, sollen außerdem die Familiensprachen wertgeschätzt werden. Laut einer Studie (SNJ 2023) sprechen ein Drittel der Kinder unter 4 Jahren zu Hause eine Sprache, ein Drittel zwei und ein Drittel drei oder mehr Sprachen. Dank der Familie und des mehrsprachigen Programms der Kitas haben 74% der Kinder nun Kontakt mit Luxemburgisch und Französisch, 28% mit Englisch, 23% mit Deutsch und 22% mit Portugiesisch. Unsere Fragebögen im Forschungsprojekt »Zusammenarbeit mit Eltern und Literacies in der frühen Kindheit« (Projekt COMPARE o.J.)¹ bestätigen den Gebrauch unterschiedlicher Sprachen in den Kitas. Laut der Grafik gaben 87% der Fachkräfte an, mit

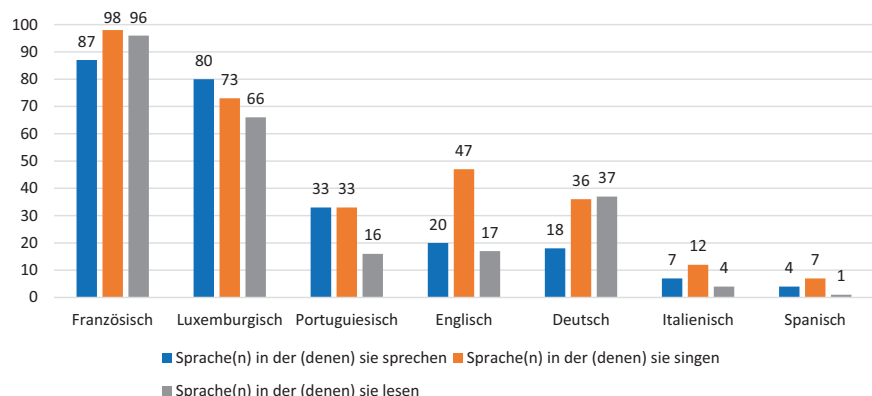


Abb. 1: In Prozenten angegebener Sprachgebrauch der Fachkräfte je nach Aktivität (N=452).

1	Erzieherin {zeigt auf die Frösche}	<i>Und seht, sie hängen hier und sie sind froh, dass sie fliegen.</i>
2	Gloria {begeistert, auf portugiesisch}	<i>Uma Foca, uma Foca. (Eine Robbe, eine Robbe.)</i>
3	Erzieherin	Meinst du?
4	Gloria	<i>Sim (Ja)</i>
5	Erzieherin	Sieht es wie eine Gabel aus?
6	Gloria {klatscht mit dem Händen und ahmt die Bewegungen der Flossen nach}	No (Nein). [unverständlich] <i>Focas, si. (Robbe, ja).</i>
7	Ygor	Nein, wie, wie
8	Erzieherin {liest weiter}	Oder vielleicht wie eine Schlange.
9	Erzieherin {öffnet die rechte Hand und tut, als ob etwas herunterfällt}	Und auf einmal, plitsch, platsch, plitsch, platsch. Wo sind sie denn?
10	Niklas	Im Wasser.
11	Erzieherin {dreht sich zu Etienne}	<i>Ils sont où? (Wo sind sie?)</i>
12	Gloria {begeistert, breitet ihre Arme aus}	Ein groß.
13	Étienne	<i>Poisson (Fisch).</i>
14	Erzieherin	<i>Ils sont chez les poissons? (Sind sie bei den Fischen?)</i>
15	Gloria	In einem groß
16	Erzieherin	In einem großen was?
17	Niklas	Großes Wasser.
18	Ygor	Großer Teich.

Abb. 2: Beispiel einer translingualen Geschichte (übersetzter Auszug).

Kindern Französisch zu sprechen, 47% auf Englisch zu singen und 66% auf Luxemburgisch vorzulesen.

In der Tat fordert der nationale Rahmenplan der non-formalen Bildung (MENJE u.a. 2021) das regelmäßige Vorlesen von Geschichten in unterschiedlichen Sprachen. Wie ein solches Vorlesen gelingen kann, zeigt das folgende Beispiel.

Beispiel einer translingualen Geschichte

Eine Erzieherin saß mit einer Gruppe von zwei- bis dreijährigen Kindern am Waldrand und erzählte ihnen eine Geschichte von Fröschen. Sie las, wie ein Vogel sich Vater Frosch schnappte, die Mutter sich schnell an den Vater hängte und die Kinder sich an der Mutter festhielten. Eine Schlange von Fröschen schwankte in der Luft! Im übersetzten Auszug sind (siehe Abb. 2) alle nicht-luxemburgischen Wörter kursiv gedruckt (vgl., Kirsch & Bergeron 2023).

Die dreijährige Gloria greift auf ihre sprachlichen und nicht sprachlichen Ressourcen zurück, um sich mitzuteilen. Sie macht Bewegungen und spricht anfangs auf Portugiesisch, wahrscheinlich weil sie das Wort *Robbe* nicht kennt und wohlwissend, dass die

portugiesisch-sprachige Erzieherin sie versteht (Zeilen 2, 3, 6). Aufgrund des Lärms eines vorbeifliegenden Flugzeuges war dies jedoch nicht der Fall und die Erzieherin fragte auf Luxemburgisch nach. In Zeilen 12 und 15 kommunizierte Gloria auf Luxemburgisch und machte aber auch hier Gesten, um sich verständlich zu machen. Der isländische Niklas fand das passende Wort »Wasser«, das der luxemburgische Ygor in das deutsche Wort »Teich« umwandelte (Zeilen 17, 18). Die Erzieherin sprach fast ausschließlich Luxembur-

gisch, außer hin und wieder, wenn sie mit dem zweijährigen französischsprachigen Étienne redete, der noch wenig Luxemburgisch verstand. Sie wollte sichergehen, dass er der Geschichte folgen und sich einbringen konnte. Etiennes Aussage in Zeile 13 zeigt, dass er verstanden hatte, dass die Frösche ins Wasser fielen und wußte, dass es dort Fische gibt. In dieser inklusiven Situation trugen alle Kinder aktiv zur Erzählung bei.

Translanguaging als diskursive Praxis

Das vorige Beispiel veranschaulicht Translanguaging als normale Praxis von mehrsprachigen Menschen: die meisten Kinder und die Erzieherin drückten sich mit Worten in mehreren Sprachen, Tönen, Gesten und Bewegungen aus. Étienne hörte der Geschichte auf Luxemburgisch und Französisch zu und dachte darüber in seiner Familiensprache nach. Zwei-/oder mehrsprachige Personen denken meistens in der Familiensprache. Anschließend äußerte er das Wort »poisson«, vielleicht, weil er das luxemburgische Wort noch nicht kannte oder er sich direkt an die Erzieherin wandte. Sprachwechsel weisen nicht auf Verwirrung hin, sondern sind ein Teil der Identität von zwei- und mehrsprachigen Menschen und weisen auf den Wunsch nach Partizipation hin. Studien aus der Neurolinguistik bestätigen, dass bereits junge Kinder Sprachen trennen können, und dass alle Sprachen permanent in unserem Gehirn »eingeschaltet« sind, was das »Switchen« ermöglicht. Auch die dreijährige Gloria schien ihre Sprachen



adressatengemäß zu wählen. Zu Hause sprach sie nur Portugiesisch, konnte aber schon ein wenig Luxemburgisch dank ihres Besuches in der Kita. Sie wählte Portugiesisch, um der Erzieherin etwas Kompliziertes mitzuteilen, und Luxemburgisch, um mit den Gleichaltrigen so gut es ging zu kommunizieren. Der Erzieherin gelang es, eine inklusive Situation zu schaffen, weil auch sie mehrsprachig handelte. Sie sprach Luxemburgisch, Französisch und Portugiesisch, äußerte sich im obigen Beispiel aber in zwei Sprachen und verstand Glorias portugiesische Antwort nicht. Trotzdem gelang die Kommunikation. Translanguaging öffnet eine Tür, um auf den Familiensprachen aufzubauen, bedeutet aber nicht, dass Kinder die Schulsprache(n) deswegen weniger oder weniger gut lernen. Im Gegenteil, Kinder erfahren, dass sie ernst genommen werden und bemühen sich, an gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen. Dies treibt ihre Sozialisation und den Spracherwerb voran.

Translanguaging als Pädagogik

Translanguaging ist ein Pfeiler einer mehrsprachigen Pädagogik, die die Positionen aller Lernenden versucht gleichzustellen und ihre Chancengleichheit zu erhöhen (García u.a. 2017). Hierzu müssen Lehrkräfte nicht mehrsprachig sein, allerdings müssen sie sich der negativen Auswirkungen der monolingualen Sprachpraktiken auf die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund bewusst sein und versuchen, einen partizipativen Unterricht zu gestalten. Da es um Inklusion, Integration und Transformation des Individuums, der jeweiligen Kita und der Gesellschaft geht, ist die Implementierung dieser Pädagogik schwierig. Sie erfordert, dass pädagogischen Fachkräfte sich mit dem inklusiven Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Sprachideologien und -hierarchien in Schule, Kita und Gesellschaft kritisch auseinandersetzen. Zu dieser inklusiven Pädagogik gehören eine bestimmte pädagogische Haltung (»stance«), die Unterrichtsgestaltung (»design«) und der flexible Sprachgebrauch (»shifts«).

In unserem Beispiel zeigte die Erzieherin Respekt und Offenheit gegenüber Sprachen sowie eine Bereitschaft, monolinguale Praktiken zu durchbrechen. Sie



baute auf den Interessen und Bedürfnissen der Kinder auf und versuchte sie aktiv in die Erzählung einzubinden. Zum »design« gehört die Planung und Gestaltung von Lehrplänen, Aktivitäten und Materialien, die es den Kindern ermöglichen, ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen einzubringen. Erstens konzipierte die Erzieherin Situationen, die translinguales Handeln ermöglichten. Dies erlaubte Gloria und der Erzieherin, die Sprache zu wechseln und gleichzeitig allen Kindern den Kontakt mit den Familiensprachen der Kameraden zu ermöglichen und den respektvollen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu erlernen. Zweitens organisierte diese Kita gemeinsame Aktivitäten mit Erziehungsberechtigten, um allen Familiensprachen Raum zu geben. Sie wurden gebeten, Grußworte in ihren Familiensprachen aufzuschreiben und Lieder auf dem Handy aufzunehmen und der Kita zum Vorspielen zu schicken. Die Erzieherinnen lernten ein paar Wörter sowie diese Lieder und zeigten somit den Kindern, dass sie an ihnen und ihrer Herkunft interessiert waren. Außerdem baten sie Eltern, die Kita zu besuchen, um Geschichten ein- oder mehrsprachig in der Familiensprache zu erzählen (Kirsch & Bergeron 2023). Der Vater von Niklas las in der Kita auf Isländisch und seine Mutter auf Luxemburgisch, während Etiennes Mutter der Gruppe auf Französisch vorlas, aber gleichzeitig auf Luxemburgisch zurückgriff, damit alle sie verstanden.

Flexibilität, der dritte Aspekt der Pädagogik, bedeutet, dass Fachkräfte (oder hier Eltern) die Sprache wechseln, wenn

Kinder Hilfe brauchen. Sprachwechsel sind wertvoll, müssen aber strategisch sein, damit alle Sprachen gleichberechtigt sind, Sprachhierarchien abgebaut werden können und Translanguaging lernförderlich ist. Würde die Erzieherin im obigen Beispiel nur Französisch mit Étienne sprechen, also auch dann, wenn es nicht nötig ist, könnte dies negative Folgen für seinen Spracherwerb und seine Sozialisation haben. Zum einen könnte Étienne denken, dass er Luxemburgisch nicht braucht und es deshalb wenig spricht, und zum anderen könnte er in die Position des »Anderen« oder »Andersartigen« gedrückt werden.

Fazit

Das Ziel einer translanguaging-Pädagogik ist es, allen Kindern, aber besonders denen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, beim Kommunizieren und Lernen zu helfen, indem man ihr gesamtes semiotisches Repertoire als Hebel zum Lernen benutzt. Damit die Pädagogik inklusiv und partizipativ und einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann, müssen Fachkräfte offen und flexibel sein und gleichzeitig den Sprachgebrauch mit Kindern planen und reflektieren. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Fußnote

- 1 <https://www.uni.lu/fhse-en/research-projects/compare>
Auf dieser Webseite finden Sie Informationen zum Forschungsprojekt, Publikationen, Filme zu Literacy und Partnerschaft mit den Eltern sowie einen Leitfaden zum dialogischen Lesen.

Schwedische Wege – Eine Studienreise nach Stockholm

Schwedisches Vorschulsystem beeindruckte deutsche Fortbildner*innen nachhaltig ■ »Lasst uns nach Stockholm fahren«. So beginnt, was am Ende große Auswirkungen auf Denken und Handeln hat. Der zündende Satz fiel auf der Klausur vom Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e.V. 2021. Während dieser Artikel entsteht, befassen sich die Teilnehmenden der Bildungsreise mit Reflexion und Transfer der Auswirkungen.



Veronika Bergmann

Dipl.-Pädagogin, Vorstandsvorsitzende Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e.V.

Das Bundesnetzwerk (BNW) ist das Fachforum für Fortbildung und Beratung. Die jährliche Bundestagung, regionale Netzwerke, AGs und Kollegiale Interventionen sind etabliert, alles im Inland, manches online. Ich selbst, Vorstandsvorsitzende des BNW hatte als Dozentin im Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum in Rheinland-Pfalz bereits gute Erfahrungen mit Studienreisen nach Stockholm und große Lust, dieses Erlebnis auch Menschen aus der Fortbildung und Beratung zu ermöglichen. Der Satz war der Zündfunke und er entflammte gleich weitere Schwedenliebhaber aus dem Vorstand.

Das Planungsteam, unterstützt durch Dr. Antonia Scholz vom ICEC am DJI und durch Ursula Armbruster, Regierungsrätin im schwedischen Bildungsministerium a.D. beginnt seine Arbeit Mitte 2022. Im Zentrum unseres Interesses steht die Bedeutung der Frühpädagogik in Bildungssystem, Gesellschaft und Demokratie. Schweden hat sich vor über 50 Jahren für einen konsequent familienunterstützenden Weg entschieden, der die Chancengerechtigkeit von Kindern und Erwachsenen gleichberechtigt in den Fokus nimmt. Die Auswirkungen dieser Politik sind allgegenwärtig und spiegeln sich z.B. in der Beschäftigungsquote der Eltern, im Umgang mit Kindern und im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten. Respekt vor allen Menschen und ihren Bedürfnissen, das Annehmen eines Kindes, egal mit welchen Voraussetzungen es in die Kita kommt, ist das

handlungsleitende Prinzip des Lehrplans für alle Kitas. So lautet die Ausschreibung.

Unzählige Planungstreffen, Vorabsprachen mit *förskolas* (Kitas) und Behörden, die schon vorab alle wissen wollen, was wir wissen wollen und wer wir sind: Freiberufliche Fortbildnerinnen? Das ist die erste Irritation, denn in Schweden werden Fortbildung und Beratung nicht »dem Markt« überlassen. Diese wichtigen Personen sind an die Träger angedockt. Die Ausschreibung geht über den Newsletter an die Mitglieder des Netzwerks und steht zeitgleich in unserem LinkedIn-Account. Innerhalb von vier Tagen ist die Reise aus-

gebucht, die Warteliste ist proppenvoll und niemand springt wieder ab.

Die Online-Vorbereitung gibt Fakten mit auf den Weg. Buchstaben und Worte, die die kognitive Ebene erreichen. Die *förskola* gehört zum Schulsystem: Aha. Schwedenweit gibt es nur einen 17-seitigen, verglichen mit unseren Bildungsplänen, überschaubaren Lehrplan für die *förskola*: Aha. 120 Tage pro Jahr und Kind Kinderkrankheitstage. Oha.

Das Programm gibt Gelegenheit zu Vormittagsbesuchen in verschiedenen Kitas, an den Nachmittagen gehen wir in zuständige Behörden, zu Trägern, hören



Eltern und weitere Akteure des Systems. Wir erfahren, was der schwedische Weg der Frühen Bildung und der Familienpolitik für das Aufwachsen von Kindern bedeuten kann. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Unterstützungssystem der Fortbildung und Beratung.

Aus sechs Bundesländern kommen die Teilnehmenden nach Stockholm. Wir treffen uns im Hotel auf Kungsholmen, lernen uns persönlich kennen und stimmen uns auf die Woche ein. Die Gruppe teilt sich an den Kita-Vormittagen auf, um die Einrichtungen nicht zu überfordern und wir einigen uns auf das »AHA«, was ein wertfreies Urteil dessen ist, was wir sehen und hören werden. Ein schlichtes »Aha, so machen die das also« soll erstmal genügen, bis wir in die Reflexion gehen und Beobachtungen besprochen werden. Wir schauen mit weitem Blick und gleichzeitig zoomen wir rein, denn wir wollen verstehen, was in Schweden anders ist. Schon auf dem Weg zu den Einrichtungen ist etwas bemerkenswert anders. Wir sehen deutlich mehr Väter als in vielen deutschen Städten mit ihren kleinen Kindern.

Zeit für Kinder als selbstverständliches Element in der Gesellschaft

Zoom auf die Familienpolitik: Männer und Frauen bzw. beide Elternteile sind gleich engagiert für ihre Kinder. Und nicht nur die Eltern sind engagiert, es ist die schwedische Gesellschaft, die alle Kinder als »ihre« Kinder betrachtet und nicht als private Angelegenheit der Eltern. Es gibt so gut wie keine Arbeitssitzungen nach 16:30, die Eltern sollen Zeit für ihre Kinder haben. Elternzeit kann tageweise genommen werden, wenn man mal einen freien Tag für das Kind braucht. Eltern bleiben bei ihrem kranken Kind zuhause und niemand aus dem Kollegium rümpft die Nase. Franziska, die als Deutsche seit 7 Jahren in Schweden lebt, erzählt von ihrem Vorstellungsgespräch als Tierärztin in einer Klinik. Die Chefin wollte hören, ob Kinder geplant sind und freute sich sehr, als Franziska das bejahte. »Wir brauchen Kinder!« so die frohlockende Chefin. Franziska hat den Job bekommen – und zwei Kinder. Der Kita-Platz kommt verlässlich, die Gebühr liegt bei max. ca. 144 Euro pro Kind, ohne weitere Kosten. Wenn Kinder Väter und Mütter in Gleichberechtigung sehen, wird das für sie zum normalen Rollenmodell.



Zoom auf den Bildungsplan: Vor der Reise haben wir uns bereits mit dem verpflichtenden Lehrplan der *förskolas* beschäftigt. Schon während der Ausbildung ist dies der Leitfaden und bildet somit von Beginn an die Orientierung für das pädagogische Handeln. 17 Seiten Inhalt für ganz Schweden. Wir zählen nicht die Seiten, der 16 verschiedenen Bildungspläne in Deutschland, aber wir zeigen unseren Gastgebern bei *Skolinspektionen* auf einer Folie die 16 Cover der deutschen Bildungspläne. Das sieht jetzt auch für uns absurd aus.

Der schwedische Lehrplan fußt auf der Demokratie, den Menschenrechten und den Grundwerten der schwedischen Gesellschaft. Jede einzelne in der Kita tätige Person soll den Respekt vor der Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens, der individuellen Freiheit und Integrität, der Gleichwertigkeit aller Menschen, der Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen und der Solidarität zwischen den Menschen fördern. Alle im Vorschulbereich tätigen Personen sollen die im Bildungsgesetz und im Lehrplan niedergelegten Grundwerte wahren und sich klar von allem distanzieren, was im Widerspruch zu diesen Werten steht.¹

1993 ernannte die schwedische Regierung eine Ombudsperson, deren Aufgabe es ist, die Rechte der Kinder zu schützen und ihre Interessen zu vertreten. Die Ombudsperson hat die Pflicht, die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 einzuhalten und für deren Umsetzung in der schwedischen Gesellschaft zu sorgen.² Kinder werden – und auch das sehen wir in jeder *förskola* – wirklich ernst genommen.

Trygghet: Verständnis und Mitgefühl für andere

Zoom auf das Zusammenleben: Franziska schätzt die schwedische Gesellschaft so ein: »Alle wollen, dass es allen gut geht« sagt sie und beschreibt das konfliktarme Miteinander im Alltag. Dieses Grundgefühl wird auch für uns immer wieder erkennbar. Im Bus steht, dass Kinder zuerst aussteigen dürfen. Da hat sich ein kluger Mensch in ein Kind zwischen vielen Erwachsenen versetzt. In den Kitas hören wir nichts Lautes. Die Erwachsenen sind nicht laut, sie sind nah bei den Kindern, gehen in die Hocke, wenn sie mit ihnen sprechen und hören lange zu. Niemand ruft auf dem Außengelände Kindern etwas zu und auch die Kinder sprechen in normaler Lautstärke miteinander. Überhaupt sind die Kinder in den Kitas fast den ganzen Tag draußen. Die Pädagog*innen sehen das Draußen als vorbereitete Umgebung. Eine Reggio-Kita zeigt uns eine von Kindern erstellte digitale Präsentation, in der die Kinder beschreiben, zeichnen oder schauspielern, was sie unter *trygghet* verstehen. Wörtlich ins Deutsche übersetzt könnte man »Sicherheit« sagen, aber das trifft es nicht. Es geht um »sich sicher fühlen«, aufgehoben sein, sich wohl und erwünscht fühlen. Langsam verstehen wir, was mit diesem Grundwert im Lehrplan gemeint ist: Verständnis und Mitgefühl für andere.

Die Besuche bei den Behörden sind weitere Puzzleteile. Gut vorbereitet werden wir empfangen: bei der Stadtverwaltung Stockholm, der Inspektionsbehörde *Skolinspektionen*, der Kommune Vaxholm und der Kommune Huddinge.



Selbstverständlich ist für alle Gastgeber, dass wir eine *Fika* machen. Die *Fika* ist die schwedische Kaffeepause, ein unverzichtbares soziales Element auf der Arbeit und in der Freizeit. Professionell und selbstverständlich werden wir informiert und all unsere Fragen beantwortet. Wir wollen wissen, ob und wie die *förskolas* Fortbildung und Beratung bekommen: Wenn es um besondere Bedürfnisse von Kindern geht, gibt es immer Unterstützung. Aber: Erwachsenen, gut ausgebildeten Menschen wird grundsätzlich zugetraut, dass sie fachlich Lösungen finden. Im Austausch mit anderen, durch Lektüre und Recherche. Wenn es eng wird, gibt es dennoch Hilfe vom Träger.

Qualitätsmonitoring wird veröffentlicht

Zoom auf die Qualität: Die Orientierung am Lehrplan und an den Gesetzen ist so selbstverständlich, dass wir manchmal erstaunt angeguckt werden, wenn wir fragen, wie die Vorbereitung auf die Arbeit gelingt oder woher die Ideen kommen. »Der Lehrplan ist unser Handlungsrahmen« heißt es dann. Eine häufige Antwort ist auch »Wir beobachten doch die Kinder«. Regelmäßig überprüft die staatliche Behörde *Skolinspektionen* die Kommunen und ihre Kitas und die Kommunen prüfen die freien Träger und ihre Einrichtungen. Im Zentrum sind die Einhaltung der staatlichen Vorgaben sowie themenzentrierte Qualitätsfragen. Probleme werden benannt und Lösungen gefordert. Die Ergebnisse aller Untersuchungen zu den Einrichtungen werden im Internet veröffentlicht und sind für

alle zugänglich. Wir sehen an einer Kita den Aushang der obligatorischen Elternbefragung der letzten 3 Jahre – auch im Vergleich mit anderen Kitas im Bezirk und in der ganzen Stadt. Selbstverständlich wird öffentlich Rechenschaft abgelegt über das Tun – Erwachsene sind selbstverantwortlich für ihr Handeln und tragen ihren Teil der Verantwortung für die ganze Gesellschaft.

Zoom auf Pragmatismus: Wir stauen über Matratzenlandschaften, Enge in den Räumen, Lagerflächen im Waschraum: Die Pädagog*innen finden praktische Lösungen. Wir stellen fest, dass in Schweden nicht das Gesundheitsamt zufrieden sein soll, sondern die Kinder.

Zoom auf die Personal-Kind-Relation: »Der Personalschlüssel ist es also nicht« ist eine ernüchternde Erkenntnis in der Reflexion. Weniger als 40% des Personals hat eine akademische Ausbildung als *förskollärare* (Vorschullehrer), mehr als 60% sind *Barnskötare*, vergleichbar mit Sozialassistenten oder Kinderpflege. 2022 war die durchschnittliche Personal-Kind-Relation bei 1:5,1 ungeachtet der Ausbildung. Rechnet man nur die Vorschullehrer, dann ist die Relation bei 1:12. Wöchentliche, zweistündige Planungszeiten sind verbindlich für die Pädagog*innen, die *Barnskötare* unterstützen die Pädagog*innen bei der Umsetzung der Arbeit. Unsere tradierte Sicht auf Ausbildung und Aufgaben gerät immer mehr ins Wanken und bislang Selbstverständliches wird hinterfragt.

Zoom auf die Leitung: Jetzt wollen wir es wissen und fragen die Leitungs-

kräfte, die in Schweden Rektoren heißen, wieviel Prozent ihrer Arbeitszeit sie mit den Kindern arbeiten. Sie verstehen die Frage nicht. Wir wiederholen und erklären, dass Leitungskräfte bei uns erst ab einer bestimmten Größe der Einrichtung ein volles Deputat für die Leitungsaufgaben haben. Das finden sie befremdlich. Rektoren hätten doch andere Aufgaben, wie gezielte Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung und Verwaltung. Das sehen wir genauso – nur wird es bei uns leider nur unter bestimmten Bedingungen umgesetzt.

Fazit

Schwedische Kitas haben für die Gesellschaft eine fundamentale Bedeutung. Sie sind die Basis der Demokratie, vermitteln Verantwortung für sich selbst und andere. In allen Teilnehmenden reifte die Erkenntnis, dass klarere Aufgabenbeschreibungen, mehr Pragmatik sowie verbindliche Standards in Ausbildung und Pädagogik auch unser System stabilisieren könnten. Diese Reise ist wirksam im Denken und Handeln: in der Arbeit mit Kindern wie auch in der Fortbildung hin zu stärkerer Selbstverantwortung. Das Bundesnetzwerk e.V. wird weitere Reisen anbieten – es lohnt sich immer. ■

→ INFO



Das Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e.V. (BNW) ist ein Zusammenschluss von Menschen aus den Bereichen Fortbildung, Fachberatung, Supervision, Coaching, Ausbildung, Forschung und Wissenschaft. Er wurde gegründet, um für eine Verbesserung der Qualität in Einrichtungen in denen Kinder betreut werden einzutreten, sowie qualitativ gute und wirksame Beratungs- und Fortbildungsangebote im Bereich der Frühpädagogik voranzutreiben und weiter zu entwickeln.

Fußnoten

- 1 vgl.: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/curriculum-for-the-preschool-lpfo-18>
- 2 <https://www.dsg-hd.de/files/4-Kinder-in-Schweden.pdf>

Recruiting International

Herausforderungen und Erfolge beim Onboarding von europäischen Fachkräften bei Fröbel ■ In einer Zeit, in der der Fachkräftemangel im Bildungssektor allgegenwärtig ist, wird die Suche über Landesgrenzen hinweg zur vielversprechenden Strategie, um qualifiziertes Personal für Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Fröbel, einer der führenden Träger von Kindertageseinrichtungen in Deutschland, hat sich diesem Ansatz verschrieben. Im Jahr 2023 gelang es dem Unternehmen, zehn Fachkräfte aus Spanien anzuwerben – ein Projekt, das sowohl Herausforderungen als auch wertvolle Erkenntnisse mit sich brachte.



Mathias Wendlandt

Fröbel Bildung und Erziehung
gGmbH, Leiter Personalgewinnung

→ ERFAHRUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

»Wir sind weiterhin sehr daran interessiert, Fachkräfte aus dem Ausland zu gewinnen. Dabei lernen wir ständig dazu und verbessern unsere Prozesse, um die Integration zu erleichtern. Es ist uns wichtig, dass es für beide Seiten passt – sowohl für die neuen Fachkräfte als auch für unsere bestehenden Teams. Die Herausforderungen sind groß, aber wir sind überzeugt, dass sich die Anstrengungen lohnen.« *Mathias Wendlandt, Leiter der Personalgewinnung bei Fröbel.*

Der Einstieg in das Rekrutierungsprojekt begann in Kooperation mit einer auf spanische Fachkräfte spezialisierten Personalvermittlung. Die Agentur spielte eine zentrale Rolle bei der Identifikation geeigneter Kandidat*innen in Spanien, die ein abgeschlossenes Studium in der Kindheitspädagogik »Máster en Educación Infantil« vorweisen konnten. Neben der fachlichen Qualifikation legte Fröbel besonderen Wert darauf, den potenziellen neuen Mitarbeitenden einen realistischen Eindruck von der Arbeit und dem Umfeld in Deutschland zu vermitteln. Ein zweisprachiges Informationsangebot, das die Arbeitsbedingungen sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch darlegte, half dabei, Vertrauen aufzubauen und Klarheit zu schaffen.

Zur Vertiefung dieses ersten Kontakts organisierte Fröbel eine Kennenlernreise nach Deutschland. Diese Reise bot den spanischen Fachkräften die Gelegenheit, ihre zukünftigen Kolleg*innen kennenzulernen und die Kindertagesstätten in Köln zu besichtigen. Der persönliche Eindruck des Arbeitsalltags und das Kennenlernen des Teams spielten eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung der Fachkräfte, nach Deutschland zu kommen.

Formale Voraussetzungen: Sprachkenntnisse und Anerkennung

Ein wesentlicher Schritt im Rekrutierungsprozess war die sprachliche Vorbereitung der neuen Mitarbeitenden. Die Sprachschule der Personalvermittlung bot intensive Deutschkurse an, die be-

reits in Spanien durchgeführt wurden. Ziel war es, das Niveau B2 zu erreichen, um den Fachkräften einerseits eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit im Kita-Alltag zu ermöglichen und andererseits die Bildungsqualität für die Kinder zu sichern. Diese Kurse waren eine entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Start in Deutschland und trugen dazu bei, die anfänglichen Sprachbarrieren zu verringern.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Anerkennung der spanischen Abschlüsse in Deutschland. Der formale Prozess der Zeugnisbewertung und Anerkennung durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) sowie die örtlichen Jugendämter erwies sich als zeitauf-

wändig und benötigte mehrere Monate. Hier zeigte sich, wie wichtig es ist, die neuen Fachkräfte bereits im Vorfeld über diese bürokratischen Hürden zu informieren und eng zu begleiten.

Herausforderungen und Lösungen im Onboarding-Prozess

Die Integration der neuen Fachkräfte stand vor verschiedenen Herausforderungen, von denen die Wohnungssuche eine der größten war. Der deutsche Immobilienmarkt, besonders in Großstädten wie Köln und Universitätsstädten wie Münster, stellt für ausländische Fachkräfte eine erhebliche Hürde dar. Fröbel unterstützte die Fachkräfte mit einem umfassenden Leitfadens und arbeitete



→ KINDER PROFITIEREN VON ANDEREN SPRACHEN UND KULTUREN

»Unsere spanischen Fachkräfte bringen wertvolle kulturelle und sprachliche Vielfalt in unsere Kitas. Es ist wichtig, den neuen Teammitgliedern zu zeigen, dass die anfänglichen Herausforderungen wie Sprachbarrieren zwar anstrengend sein können, aber auch überwindbar und unglaublich bereichernd sind. Die Kinder profitieren enorm davon, andere Sprachen und Kulturen kennenzulernen.« *Alison Mannion-Ghanbari, Referentin für Personalentwicklung und interkulturelle Angelegenheiten bei Fröbel.*

mit Wohnungsvermittlern zusammen. Dennoch mussten viele der spanischen Kolleg*innen vorübergehend in Hotels oder Jugendherbergen unterkommen, bis sie eine dauerhafte Unterkunft fanden. Die Teams der lokalen Kitas waren eine wichtige Hilfe. Sie standen ihnen dabei unterstützend zur Seite, halfen bei der Organisation von Unterkünften und holten sie sogar vom Flughafen ab.

Überwindung von Sprach- und Kulturbarrieren

Neben der Wohnungssuche stellte auch die Überwindung von Sprach- und Kulturbarrieren eine zentrale Herausforderung dar. Fröbel bot den Fachkräften weiterführende Sprachkurse an, die speziell auf den pädagogischen Bereich zugeschnitten waren. Zudem wurden Einzelcoachings und Seminare zu Themen wie »Deutsch für den pädagogischen Beruf« und »Bilinguale Erziehung« angeboten. Diese Angebote zielten darauf ab, die sprachlichen Fähigkeiten der Fachkräfte zu verbessern und sie besser in die Kita-Teams zu integrieren.

Kulturelle Unterschiede im Arbeitsalltag wurden durch interkulturelle Trainings und regelmäßige Teamtreffen thematisiert. Diese Veranstaltungen förderten nicht nur den Austausch zwischen den deutschen und spanischen Kolleg*innen, sondern schufen auch ein Bewusstsein für die Vielfalt, die durch die neuen Mitarbeitenden in die Kitas gebracht wurde.

Erfahrungen aus der Integration spanischer Fachkräfte bei Fröbel

Die Integration der spanischen Fachkräfte bei Fröbel war in vielerlei Hinsicht eine wertvolle Erfahrung, die sowohl Erfolge als auch Herausforderungen mit sich brachte. Ein positives Beispiel ist María, eine der Fachkräfte, die seit

ihrer Ankunft in Köln nicht nur das Kita-Team, sondern auch die Kinder bereichert hat. Ihre Mehrsprachigkeit hat maßgeblich zur Förderung der Sprachkenntnis aller Kinder beigetragen – sei es durch das Vorlesen von Kinderbüchern auf Spanisch oder die bilinguale Interaktion im pädagogischen Alltag. Gleichzeitig konnten die Kinder hautnah erleben, dass kulturelle Vielfalt eine wertvolle Ressource ist, von der sie profitieren.

Alison Mannion-Ghanbari, Referentin für Personalentwicklung und interkulturelle Angelegenheiten bei Fröbel, unterstreicht die Bedeutung dieser interkulturellen Arbeit: »Als Träger sind wir Abbild der Gesellschaft. Viele Kinder wachsen in Familie auf, in denen Deutsch als Zweitsprache gesprochen wird. Unser Ziel ist es, auch als Unternehmen Abbild der Gesellschaft sein. Diese Arbeit eröffnet den Kindern und allen Mitarbeitenden neue Perspektiven und fördert ein offenes und inklusives Miteinander.«

Gleichzeitig hat Fröbel bei dieser Integration auch wichtige Erkenntnisse gesammelt. Die enge Zusammenarbeit der lokalen Kita-Teams mit den neuen Fachkräften hat sich als ein entscheidender Erfolgsfaktor erwiesen. Durch gemeinsame Aktivitäten und gezielte Unterstützung, etwa bei bürokratischen Angelegenheiten oder der Wohnungssuche, kann ein starkes Gemeinschaftsgefühl geschaffen werden. Dies trug zum Wohlbefinden der neuen Kolleg*innen bei und unterstützte ihre Integration in die Teams. Die gewonnenen Einsichten werden uns helfen, zukünftige Integrationsprozesse noch gezielter und effektiver zu gestalten.

Best Practices für die Integration internationaler Fachkräfte

Aus den Erfahrungen bei Fröbel lassen sich mehrere Praktiken ableiten, die

anderen Organisationen bei der Rekrutierung und Integration internationaler Fachkräfte als Orientierung dienen können:

- **Intensive sprachliche Vorbereitung:** Sprachkurse sollten bereits im Heimatland beginnen und in Deutschland fortgeführt werden. Eine fundierte Sprachkompetenz ist unerlässlich für die erfolgreiche Arbeit im pädagogischen Bereich.
- **Kulturelle Sensibilisierung:** Interkulturelle Workshops und Seminare helfen dabei, kulturelle Barrieren abzubauen und das Verständnis für unterschiedliche Arbeitsweisen zu fördern.
- **Unterstützung bei der Anerkennung von Abschlüssen:** Der bürokratische Prozess der Anerkennung von ausländischen Abschlüssen erfordert eine enge Begleitung durch den Arbeitgeber, um Verzögerungen zu minimieren.
- **Praktische Hilfe bei der Wohnungssuche:** Wohnraum in deutschen Großstädten ist knapp, daher ist eine praktische Unterstützung durch den Arbeitgeber oftmals notwendig.
- **Soziale Integration durch gemeinsame Aktivitäten:** Gemeinsame Erlebnisse und ein starkes Teamgefühl fördern die Integration und das Wohlbefinden neuer Mitarbeitender.

Fazit

Die Rekrutierung und Integration von Fachkräften aus dem europäischen Ausland erfordert eine sorgfältige Planung und zahlreiche unterstützende Maßnahmen. Die Erfahrungen von Fröbel zeigen, dass eine erfolgreiche Integration nicht nur von den fachlichen und sprachlichen Qualifikationen abhängt, sondern auch von der Bereitschaft, kulturelle Unterschiede anzuerkennen und in den Arbeitsalltag zu integrieren. Mit einem umfassenden Onboarding-Programm und gezielter Unterstützung hat Fröbel den Weg für eine nachhaltige Integration internationaler Fachkräfte ebnet. Zukünftig wird das Unternehmen weiterhin daran arbeiten, diesen Prozess zu optimieren und weitere Fachkräfte aus dem Ausland erfolgreich in die Kitas zu integrieren. ■

Lernerfahrungen von frühpädagogischem Fachpersonal

Studie über deutsch-niederländischen Austausch ■ »Europäischer Austausch beginnt im Kindergarten« lautet der Slogan des ERASMUS+-Programms, bei dem sich Fachpersonal aus Kindertageseinrichtungen bis hin zur Trägerebene vernetzt und voneinander lernt. Dies geschieht durch Auslandsaufenthalte, gemeinsame Hospitationen und Onlineangebote. Anregungen aus Nachbarländern sollen einen Beitrag zu innovativen Praktiken, zu kreativen Lösungen sowie zur Organisationsentwicklung und Professionalisierung des frühpädagogischen Feldes leisten (<https://erasmusplus.schule/erasmus-fuer/kitas>).



Prof. Dr. Franziska Egert

Professorin für Pädagogik, KSH München



Prof. Dr. Ruben G. Fukkink

Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Programmgruppe Präventive Jugendhilfe, Universität von Amsterdam

Verschiedene Gelingensbedingungen für internationale Austauschprogramme sind erforscht. So sollen Teilnehmende während der internationalen Erfahrung systematisch angeleitet werden und Gelegenheiten haben, über Überzeugungen und Praktiken zu diskutieren (Akpovo & Nganga, 2018). Während Vorab-Aktivitäten mit einführenden Informationen hilfreich sind, die Teilnehmenden auf mögliche desorientierende Erfahrungen vorzubereiten, benötigt es Follow-Up Angebote, um die Teilnehmenden zur Reflexion und Umsetzung neuer Ideen anzuregen (Anderson & Fees, 2018). Auch teambasierte Strategien, bei denen die gesamte Organisation bis hin zur Managementebene einbezogen werden, sind nützlich (Romijn et al., 2021).

Transformatives Lernen innerhalb von Austauschprogrammen

Das Eintauchen in andere Settings innerhalb von Austauschprogrammen kann dazu beitragen, dass eingeprägte Muster gelöst und transformative Lernprozesse angeregt werden. Transformati-

ves Lernen ist ein Prozess des kritischen Bewusstwerdens über unsere psychokulturellen Annahmen, die dazu führen, die Art und Weise einzuschränken, wie wir unsere Welt wahrnehmen. Dadurch können wir auf diese neuen Erkenntnisse reagieren und bei der Integration von Erfahrungen differenzierter vorgehen. Während ältere Theorien (z.B. Mezirow, 1991) noch von einem desorientierenden Dilemma als Ausgangspunkt für transformative Lernprozesse ausgehen, zeigen neuer Studien aus der Kindheitspädagogik (u.a. Bonnett, 2015; Brown & Englehardt, 2016), dass dies bereits durch Hospitationen oder Fortbildungen möglich ist. Die kritische Reflexion (auf individueller oder Gruppenebene) sowie der diskursive Austausch werden als zentrale Elemente, die zu Veränderungen am Arbeitsplatz führen können, identifiziert (Hyde, 2021).

Es wird angenommen, dass Transformatives Lernen in 4 Phasen verläuft: (1)

Teilnehmende erhalten ein Bewusstsein für Unterschiede der frühkindlichen Praxis (Was habe ich beobachtet, das anders ist?), (2) sie generieren ein Verständnis für Unterschiede (Warum wird dies auf unterschiedlicher Weise gemacht?), (3) sie passen beruflicher Überzeugungen an (Was bedeutet das für meine berufliche Orientierungen/Vorstellungen?) und (4) sie setzen neue Praktiken um (Was bedeutet das für mein Handeln?).

Das ERASMUS+-Programm

Am Austauschprogramm und der Studie nahmen 29 Personen von zwei niederländischen Kita-Dienstleistern in Den Haag und Schiedam sowie von einem deutschen Kita-Träger aus Berlin teil. Es umfasst verschiedene Programmpunkte, die analog zu den empirisch abgesicherten Gelingensbedingungen geplant und durchgeführt wurden:

- (I) *Vorbereitung*: Zwei vorbereitende Online-Meetings vor den Ausland-

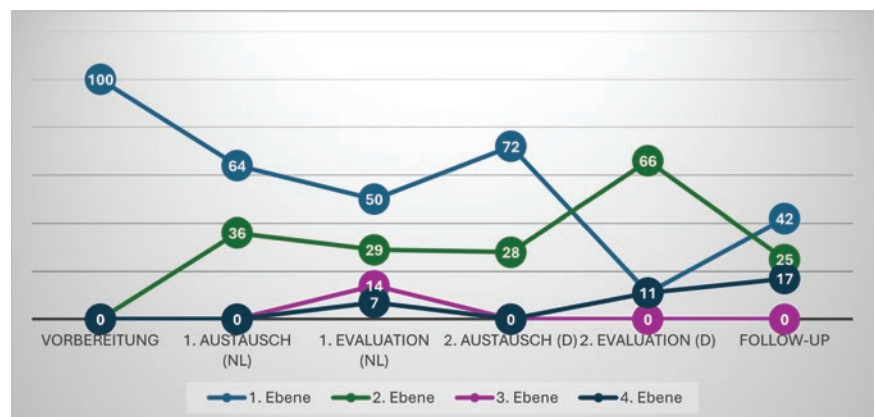


Abb. 1: Die Ebenen des Transformativen Lernens während des Austauschprogramms in Prozent.

Anmerkung: Note: Ebene 1= Bewusstsein; 2= Verständnis für Unterschiede; 3= Anpassung beruflicher Überzeugungen; 4= Umsetzung neuer Praktiken.

aufenthalten wurden genutzt, um sich gegenseitig die Einrichtungen kurz vorzustellen und organisatorische Fragen zu klären.

- (II) *Der erste Auslandsaufenthalt (Niederlande):* In der Austauschwoche hospitierten die deutschen Teilnehmenden ganztägig zu zweit oder dritt in niederländischen Kindertageseinrichtungen, meist kombiniert mit einer kleinen Einführungspräsentation zur Einrichtung.
- (III) *Die erste Evaluation:* Nach der Hospitationswoche folgte ein Evaluationsworkshop mit individuellen Rückmeldungen und Gruppendiskussionen.
- (IV) *Der zweite Auslandsaufenthalt (Deutschland):* In der Woche besuchten die niederländischen Teilnehmenden mehrere Kindertageseinrichtungen in Berlin und erhielten eine Einführung in das Berliner Bildungsprogramm.
- (V) *Die zweite Evaluation:* Analog zum Evaluationsworkshop in den Niederlanden, strukturierten die Koordinatoren die Diskussion, um die in der letzten Woche gemachten Eindrücke und Lernerfahrungen zu reflektieren.
- (VI) *Follow-up:* Ca. 2 Wochen nach dem Aufenthalt in Berlin fand ein Online-Meeting statt, bei dem im Nachgang die gesamten Erfahrungen des Programms evaluiert wurden und Raum dafür war, bereits getätigte Praxiserprobungen neuer Ideen zu teilen.

Die Berlin-Den Haag-Schiedam-Studie

Diese Studie (Fukkink & Egert, 2024) analysierte die Lernerfahrung der 29 Teilnehmenden des ERASMUS+-Austauschprogramms, das in den Niederlanden und Deutschland stattfand, um die Forschungsfrage zu beantworten, wo und auf welchen Ebenen im Rahmen des Austauschprogramms transformatives Lernen stattfand?

Die Mixed-Methods-Studie (Tashakkori & Teddlie, 2003) umfasste eine Dokumentanalyse, teilnehmende Beobachtungen sowie Befragungen. Alle Projektdokumente, die Aufschluss zu Lernerfahrungen der Teilnehmenden und Themen gaben (u.a. Powerpoints, Blogs, Protokolle des Forschers), wurden in die Analyse einbezogen. Die Triangulation der qualitativen und quantitativer Daten erfolgte auf Gruppenebene über alle Teilnehmenden.

Ergebnisse zu den Lernerfahrungen im internationalen Austausch

Die transformativen Lernerfahrungen variierten während des Programms (siehe Abbildung 1). So fand aufgrund der Planung beim Vorbereitungstreffen (I) transformatives Lernen überwiegend auf der ersten Ebene statt, bei dem ein Bewusstsein für Unterschiede von den Teilnehmenden entwickelt wurde. (II) Bereits in der ersten Austausch- und Hospitationswoche in den Niederlanden wurde neben der Bewusstseinsbildung, die u.a. auf desorientierenden Erfahrungen beruhte (Bsp. »Die Gitterbetten sind schockierend«), auch ein erstes Verständnis für Unterschiede thematisiert (Bsp. »In den Niederlanden gibt es einen starken Fokus auf Sicherheitsaspekte«, »Hygiene ist sehr wichtig in Holland«). (III) Bei der ersten Evaluationsrunde mit angeleiteter Reflexion zeigten sich auch erste Ansätze der Anpassung der beruflichen Überzeugungen sowie Ideen für die Umsetzung neuer Praktiken. (IV) Zu Beginn der zweiten Austauschwoche in Berlin wurden den Teilnehmenden wieder zunehmend Unterschiede, u.a. zur Autonomie der Kinder, bewusst (Bsp. »Wir scheuchen die Kinder aus den Büschen raus, aber hier darf man sie in den Sträuchern spielen lassen«; »Die Kinder dürfen zuerst den Schokoladenpudding essen«). Zudem wurde ein Verständnis für diese Unterschiede aufgebaut (»Die Gruppen sind größer, das beeinflusst, wie man die Kinder während Aktivi-

täten unterstützt«). (V) Erst bei der zweiten, angeleiteten Evaluation wurden Umsetzungsideen für neue Praktiken sichtbar (Bsp. »Wir unterstützen und leiten mehr an« »Vielleicht helfen wir zu früh«). Die Bewusstseinsbildung für Unterschiede geriet in den Hintergrund (Bsp. »Hier sind alle sehr geduldig«), aber dafür wurde ein neues Verständnis über die Praxisdifferenzen bezüglich der Stärkung von Demokratie und Autonomie der Kinder entwickelt (»Ich mag ihre Struktur, eines demokratischen, offenen Systems«). (VI) Im Follow-up Meeting waren Lernprozesse auf der vierten Transformationsebene sichtbar, da einige Teilnehmenden von der Umsetzung neuer Praktiken berichteten (Bsp. »wir haben ein Mittagessen nach Berliner Art mit mehr Freiheiten und Wahlmöglichkeiten für die Kinder organisiert«; »wir nutzen jetzt auch die Schlafräume für ruhige Aktivitäten«). Dabei thematisierten die Teilnehmenden, wie schwierig es ist, die neuen Ideen umzusetzen (Bsp. »Sobald man wieder zuhause ist, schlägt der Alltag wieder zu«). Im Follow-up wurden zudem das Bewusstsein für Unterschiede geschärft und Verständnis für diese Differenzen formuliert.

Fazit

Ein ausgewogenes Austauschprogramm, das die Teilnehmenden zu aktiven Lernenden macht, ermöglicht transformative Prozesse. Die Schaffung des Bewusstseins für kulturelle Unterschiede dominierten die Lernerfahrungen der Teilnehmenden. Ein vertieftes Verständnis frühkindlicher Praxis sowie Veränderungen der beruflichen Überzeugungen wurden, wenn auch deutlich seltener, erzielt. Erst gegen Ende des Programms wurde die Umsetzung neuer Praktiken thematisiert, wodurch auf einen längerfristigen Prozess geschlossen werden kann. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Ein Vergleich des deutschen und russischen frühkindlichen Bildungssystems

Ein Bericht aus der Sicht einer Zugewanderten aus der Russischen Föderation (RF) ■ Seit meiner Ankunft in der BRD 2003 habe ich, geboren in der UdSSR, das hiesige frühkindliche Bildungssystem in verschiedenen (Bundes-)Ländern und zu unterschiedlichen Zeitpunkten kennengelernt, was mit meinen Wohnorten und dem Alter meiner drei Kinder und meinem beruflichen Werdegang zu tun hat. In diesem Beitrag möchte ich meine Erfahrungen mit dem frühkindlichen Bildungssystem in Deutschland teilen.



Marina Decker

Erzieherin, Kindheitspädagogin,
Referentin für Mehrsprachigkeit
und biculturelle Erziehung.

Zunächst gehe ich auf die Erwartungen an frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sowie die jeweiligen Einrichtungs- und Organisationsformen beider Länder und anschließend auf die Ausbildungsmöglichkeiten ein. Zuletzt werde ich auf den Fachkräftemangel und staatliche Reglementierungen zu sprechen kommen.

Unterschiedliche Erwartungen

Deutschland und Russland haben sowohl unterschiedliche Strukturen in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von null bis sechs bzw. 7 Jahren als auch unterschiedliche Erwartungen an diese. Da ich nach meiner Ankunft in Berlin 2003 Deutsch lernen wollte, um anschließend ein sprachwissenschaftliches und psychologisches Studium aufzunehmen, wollte ich einen Betreuungsplatz für mein Krippenkind in einer nächstgelegenen Krippe in Anspruch nehmen. Dies war für mich selbstverständlich, da in der UdSSR, in der ich geboren und aufgewachsen bin, Betreuungsplätze für alle Kinder ein integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens sind: für alle sozialen Gruppen, alle Berufe, Gemeinden, mit den für hiesige Verhältnisse unvorstellbar langen Öffnungszeiten (dazu noch später). Mein Berliner Bezirk Friedrichshain war seinerzeit in der sowjetischen Besatzungszone, dementsprechend gab es ausreichend Einrichtungsgebäude und pädagogisches Personal für die umfassende Kinderbetreuung.

Die Tatsache, dass das frühkindliche Bildungssystem in Deutschland keinen Teil des allgemeinen Bildungssystems darstellt, sondern zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gehört, spielte für mich damals keine Rolle. Ich bin einfach davon ausgegangen, dass pädagogische Mitarbeiter*innen aus Liebe zu den Kindern und aus ihrer Berufung heraus das machen, was unsere Sprösslinge nach vorne bringt und sie auf das (schulische) Leben vorbereitet. Erst später habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Trennung nach unterschiedlichen Zuständigkeiten auch dazu führt, dass zwei Welten – Elementar- und Primarbereich – nebeneinander existieren, und sich ersterer als eigenständige Bildungsphase im Leben der Kinder betrachtet, ohne den verbindlichen Auftrag, sie gezielt und umfassend auf die Grundschule vorzubereiten – wie dies in der Russischen Föderation der Fall ist.

Auch erst später habe ich erfahren, dass Länder für ihre vorschulischen Bildungseinrichtungen ihrem Umfang und ihrer methodischen Ausarbeitung nach

unterschiedliche Bildungspläne erarbeitet haben, die aber nicht unbedingt verbindlich sind. Demgegenüber gilt der Föderale Staatliche Bildungsstandard für frühkindliche Bildung in der Russischen Föderation als eine gemeinsame gesetzlich verpflichtende Grundlage für die pädagogische Tätigkeit.

Traditionell erfüllt die frühkindliche Bildung in der Russischen Föderation ein großes Aufgabenspektrum: die Förderung der umfassenden Entwicklung (physische, kunstbezogen-ästhetische, intellektuelle, kreative, sprachliche, kommunikative usw.), eine Heranführung an kulturelle Werte, die Entwicklung von Weltanschauung, Interessen, der eigenen Meinung sowie das Beibringen von Sittlichkeit und Etikette (Limar 2019: 89). Wir können die russische Programmausrichtung auch danach unterscheiden, ob eine Einrichtung nach dem Föderalen Staatlichen Bildungsstandard für Frühkindliche Bildung tätig ist oder sich als »Zentrum der kindlichen Entwicklung« (z.B. für Kinder ab dem 10. Monat) Zu-





satzziele setzt. Zentren der kindlichen Entwicklung bieten z.B. ein Kunststudio, ein Kindertheater, ein Schwimmbad, eine PC-Klasse an und legen Wert auf die intellektuelle und ästhetische Entwicklung der Kinder (vgl. <https://mgaps.ru/news/138>).

Ohne Zweifel ist das pädagogische Aufgabenspektrum in beiden Ländern umfangreich. Es wird aber meiner Meinung nach unterschiedlich wahrgenommen, nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Verbindlichkeit der gesetzlichen Basis. Dies betrifft z.B. auch die Sprachförderung: Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung kann ich mich nicht des Eindrucks erwehren, dass die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland eher stiefmütterlich behandelt wird und der Fachkräftemangel oft dafür verantwortlich gemacht wird. Häufig werden Bausteine wie Vorkurs Deutsch und die Zusammenarbeit mit externen Logopäden eingesetzt, wobei eine systematische ergänzende Sprachförderung auf täglicher Basis durch die angestellten pädagogischen Fachkräfte mehr Gewinn bringen könnte.

Trotz der begrenzten Anzahl der Betreuungspunkte in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen und der teilweise gänzlich fehlenden Sprachkenntnisse werden Kinder mit Migrationshintergrund in der RF in alle pädagogischen Aktivitäten einbezogen, wodurch ihr gesetzlich verankertes Recht auf Bildung (auf Russisch) geltend gemacht wird. Angesichts des geplanten Gesetzes, wonach Kinder mit Migrationshintergrund ohne russische Sprachkenntnisse nicht

eingeschult werden, wächst die Rolle der frühkindlichen Bildungseinrichtungen, die sich ihres Bildungsauftrags bewusst sind und sich tagtäglich den Herausforderungen stellen.

Strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Neben den konzeptionellen Unterschieden bestehen auch strukturelle Unterschiede, die auffälligsten betreffen die Gruppenstruktur und die Öffnungszeiten. Die Altersmischung betreffend sind Gruppen in der Russischen Föderation strenger nach Altersstufen eingeteilt. Dadurch soll die bestmögliche Förderung der Kinder ermöglicht werden. Im Vergleich zu Deutschland herausragend sind die langen Öffnungszeiten. Es gibt Ganztagsgruppen (12 Stunden), Gruppen mit reduzierter Buchungszeit (8–10 Stunden), Gruppen mit verlängerter Buchungszeit (14 Stunden), Kurzzeitgruppen (3–5 Stunden) und

24-Stunden-Gruppen (Limar 2019: 90). Es wird ersichtlich, dass durch angepasste bequeme Buchungszeiten eine erweiterte bzw. umfassende Erwerbsbeteiligung von Eltern, vor allem Müttern, und eine umfassende Entwicklungsunterstützung aller Kinder ermöglicht wird.

Bezüglich der Trägerschaft überwiegen auf den ersten Blick die Ähnlichkeiten: So können deutsche und russische frühkindliche Einrichtungen staatlich, städtisch, privat oder Eigentum eines sozialen Vereins bzw. ausländischer Investoren sein (Limar 2019: 90). Fraglich ist allerdings, ob eine ausländische Beteiligung oder Trägerschaft in der Russischen Föderation angesichts des »Agentengesetzes« seit 2012 weiterhin möglich ist.

Die Qualifikations- und Berufsprofile des pädagogischen Personals

Nach vielseitigen Erfahrungen im Personalwesen wollte ich meinen sprachwissenschaftlichen Hochschulabschluss nutzen und Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Familien dabei helfen, sich im (mehrsprachigen) Alltag zurechtzufinden sowie die Kinder besser auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten. So kam ich in den sozialen Bereich, in dem ich meine ganze Persönlichkeit und das dank der eigenen Kindern erworbene Wissen über bikulturelle Erziehung, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung nutzbringend einzusetzen hoffte. Ich machte jedoch die Erfahrung, dass in Bayern so gut wie keine anderen Qualifikationen als die hierzulande absolvierte Kinderpfleger*innen- und Erzieher*innenausbildung für die Arbeit im Kita-Bereich anerkannt werden. So wurde ich trotz meines erfolgreichen Stu-



dienabschlusses als Sprachwissenschaftlerin und Psychologin an der Ludwig-Maximilian-Universität München und vielfältiger beruflicher und persönlicher Erfahrungen als Mutter von damals zwei zweisprachigen Kindern, freiberufliche Referentin für Mehrsprachigkeit und biculturelle Erziehung, sowie Deutschtrainerin für diverse Sprachkurse lediglich als Kinderpflegerin eingestuft und mit der Aussage getröstet, man könne bzw. solle sich auch berufsbegleitend weiterbilden. Die Erzieher*innenausbildung scheint somit bis heute der Königsweg für angehende pädagogische Fachkräfte zu sein, obwohl die Fachkräftekatologe in den Bundesländern viel mehr Möglichkeiten beinhalten. Vor allem bin ich fest davon überzeugt, dass die Öffnung des Fachkräftekatologes nach oben und damit die Zulassung von Fachkräften mit akademischen Abschlüssen dazu beitragen könnte, vorhandene Probleme zu lösen. Meiner Meinung nach bringen Kindheitspädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Heilpädagogen u.v.m. einen nicht zu überbietenden Mehrwert in die frühkindlichen Bildungseinrichtungen, der noch zu wenig ausgeschöpft wird.

Vergleichbar mit der Situation in Deutschland wird die Ausbildung und die Qualifikation des pädagogischen Personals in der Russischen Föderation anhand eines »Professionellen Standards« stark reglementiert. Um als pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung zu arbeiten, ist es nach der 9. bzw. 11. Klasse möglich, eine (post-sekundäre) Erzieherausbildung in einem College aufzunehmen, wobei die Ausbildungsdauer 3–3,5 Jahre beträgt. Darüber hinaus bieten diverse Institute, Akademien, Zentren und Universitäten ein Erzieherstudium an, das ebenfalls zur Tätigkeit als pädagogische Fachkraft berechtigt. Dabei ist es notwendig, auf eine staatliche Akkreditierung des jeweiligen Anbieters zu achten, um einen anerkannten Abschluss zu erlangen.

Darüber hinaus sind in russischen Kindertageseinrichtungen Bildungsmethodiker tätig. Für diese Aufgabe bedarf es eines pädagogischen oder geisteswissenschaftlichen Studiums. Ein in einer Einrichtung angestellter Bildungsmethodiker (*Воспитатель-методист*), dessen Tätigkeit mit der einer stellvertretenden Schulleitung vergleichbar ist,



ist für die Supervision der Bildungs- und Erziehungsprozesse in der jeweiligen Einrichtung zuständig, erstellt methodische Handreichungen, organisiert und koordiniert die Tätigkeiten von Fachkräften, führt kulturelle und sportliche Veranstaltungen durch, berät Erziehungsberechtigte, überprüft die Implementierung der Bildungsstandards und leitet angehende Fachkräfte an (ooo-ado.ru abgerufen am 23.05.2024). Es scheint in der Russischen Föderation gleichzeitig einfacher zu sein, als Quereinsteiger in der frühkindlichen Bildung Fuß zu fassen und ans Ziel zu kommen, z.B. im Rahmen einer Kurzeitzausbildung von 5 Monaten. Das bedeutet, dass sich Fachkräfte mit einer beliebigen Ausbildung oder einem Studium für den Lehr- bzw. Studiengang »Bildung und Pädagogik« entscheiden können. Hierin zeigt sich eine große Flexibilität und Durchlässigkeit des Ausbildungs- und Studienspektrums sowie die Bemühung seitens der Gesellschaft und Politik, den Fachkräftemangel in den Dörfern und kleineren Städten abzumildern.

Fazit

Es scheint mir mit Blick auf Deutschland überaus wichtig zu sein, die Fachkräftezusammensetzung nach oben zu öffnen, um die professionellen Standards zu erhalten, die Kompetenzen zu erweitern und den Fachkräftemangel zu reduzieren. Darüber hinaus könnten mehr Möglichkeiten für Quereinstiege geboten werden. So scheinen verkürzte Kurse für die berufliche Umorientierung für Bewerbende mit einem Diplom aus einem beliebig anderen

Bereich in der Russischen Föderation eine attraktive Option zu sein. Selbstverständlich muss über die inhaltliche Tiefe solcher Kurse sowie über die Gerechtigkeit bei der tariflichen Eingruppierung beim Berufseinstieg diskutiert werden. Um den Fachkräftemangel zu bekämpfen, sollten die beiden Regierungen auch Qualifikationen aus dem Ausland anerkennen, wobei informell oder non-formal erworbene Kompetenzen der Bewerber*innen berücksichtigt werden könnten (vgl. Friederich et al., 2020: 41, 45). Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung kann die gesamtgesellschaftliche Situation nicht außer Acht gelassen werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit in den russischen Kindertageseinrichtungen unkonventionelle pädagogische Ausrichtungen und Meinungen zugelassen bzw. toleriert werden. Zu vermuten ist, dass die propagierten Bildungsprinzipien wie z.B. »die Entwicklung von Erkenntnisinteressen und -handlungen des Kindes in diversen Aktivitäten« und Aufgaben wie z.B. eine »Individualisierung der Bildung« nach dem Föderalen Staatlichen Bildungsstandard im eng reglementierten gesetzlichen Rahmenkorsett erst gar nicht denkbar werden. Pädagoginnen, die Wert auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit legen, werden frühkindliche Bildungseinrichtungen in Russland meiden, weil diese als Teil des Systems der Allgemeinbildung aktuelle politische Narrative in den pädagogischen Alltag einbauen müssen. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

Internationale Kooperation stärkt Leitungskräfte im ländlichen Südafrika

Grenzüberschreitender Wissenstransfer aus vier Ländern ■ In Südafrika stehen Einrichtungsleitungen in der Frühen Bildung vor besonderen Herausforderungen, insbesondere in ländlichen Gebieten. Diese reichen von unzureichenden Ressourcen, fehlendem Wissen bis hin zu mangelnden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Um Leitungen dabei zu unterstützen, wurde in Zusammenarbeit von Forschenden aus Aserbaidschan, Deutschland, Finnland und Südafrika ein Fortbildungsprogramm ins Leben gerufen. Dieses Praxisbeispiel für internationalen Wissenstransfer gibt Einblicke in die Projektumsetzung und den Lernprozess der teilnehmenden Leitungskräfte, um zukünftige grenzüberschreitende Initiativen anzuregen.



Daniel Turani

Wissenschaftlicher Referent
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Der Ursprung des Projekts findet sich auf einer internationalen Konferenz im Jahr 2022 in Baku, Aserbaidschan. Dort hoben Mitglieder des »International Leadership Research Forum« (ILRF) die Bedeutung pädagogischer Leitung hervor und lenkten die Aufmerksamkeit auf die Herausforderungen, die in ländlichen südafrikanischen Kitas bestehen. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist in Südafrika für Kinder im Alter von null bis acht Jahren organisiert und fokussiert auf eine ganzheitliche Entwicklung. Zudem hat die Regierung Richtlinien eingeführt, um den Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zu fördern. Eine zentrale Maßnahme ist die Registrierung einer Einrichtung bei den zuständigen Behörden, die sicherstellt, dass alle Einrichtungen den festgelegten Standards für Qualität entsprechen und vergleichbare Dienstleistungen bereitstellen.

Die »National Integrated ECEC Policy« definiert Qualitätsstandards für verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung und stellt sicher, dass die Bildungsangebote die Bedürfnisse der Kinder abdecken. Darüber hinaus legen lokale und regionale Behörden Standards für die Infrastruktur fest, um das Wohl der Kinder zu schützen, insbesondere das von benachteiligten Kindern. Diese politischen Maßnahmen zielen darauf ab,

den Zugang zur Frühen Bildung auszuweiten, insbesondere für marginalisierte Gruppen, was jedoch nur mit ausreichenden Ressourcen realisierbar ist. Gleichzeitig erschweren strenge Registrierungsanforderungen vielen ländlichen Kitas den Zugang zu finanzieller Unterstützung und anderen benötigten Ressourcen. Zusätzliche Vorschriften wie der »National Building Standards Act« benachteiligen diese Einrichtungen zusätzlich, da sie hohe Anforderungen an die bauliche Infrastruktur stellen, die gerade für unterfinanzierte Kitas schwer zu erfüllen sind. Mehr als 40% der Kitas sind nach wie vor nicht registriert und damit von staatlicher Finanzierung ausgeschlossen. Infolgedessen haben viele, v.a. ländliche Einrichtungen, aufgrund fehlender staatlicher Unterstützung Schwierigkeiten, qualitativ hochwertige Bildungsangebote bereitzustellen. Diese Mängel wirken sich besonders auf das pädagogische Wissen,

die Ausbildung von Leitungen und die notwendige Infrastruktur aus. Eine Studie von Matjokana (2021) zeigte, dass es vielen Leitungen an formalen Qualifikationen oder Weiterbildungen und damit pädagogischem Wissen fehlt. Die meisten nehmen eher eine Inhaber-Rolle mit einem wirtschaftlich orientierten Führungsstil als die einer inhaltlich ausgebildeten Leitung ein. Darüber hinaus gibt es oft nur unzureichend Lehrmaterial und Ressourcen für die tägliche Praxis der Einrichtungsleitungen und pädagogischen Fachkräfte.

Aktuelle Studien betonen die entscheidende Rolle der (pädagogischen) Leitung in der FBBE, die sich auf die Arbeit von Teams und das Lernen und Wohlbefinden der Kinder auswirkt (Fonsén et al., 2022; Keung et al., 2019). Pädagogische Leitung unterstützt das Lernen und die Entwicklung, indem sie das Personal und die berufliche Weiterbildung fördert (z.B.



Turani 2022; OECD 2020). Vielen Leitungen in Südafrika mangelt es jedoch an pädagogischem Wissen und sie konzentrieren sich stattdessen aufgrund von Ressourcenproblemen z.B. auf das Finanzmanagement. Diese Diskrepanz zwischen der Leitungsausrichtung und den pädagogischen Bedürfnissen erfordert eine Neubewertung der Leitungsprioritäten.

Feedback und Lerntagebücher: Der maßgeschneiderte Ansatz des Projekts

Ziel des Projekts war die Stärkung von Einrichtungsleitungen in Südafrika durch ein maßgeschneidertes Fortbildungsprogramm, das in Zusammenarbeit mit internationalen Forschenden entwickelt wurde, um das Wissen über Leitungsthemen zu verbessern. Teilnehmenden wurde die Möglichkeit eröffnet, individuelle Herausforderungen einzubringen, eigenständig ein effizientes und nachhaltiges Lernumfeld und förderliche Arbeitsbedingungen für ihr Personal mitzugestalten und gleichzeitig Eltern bzw. Familien in wichtige Angelegenheiten miteinzubeziehen.

Es gab zwei Projektphasen: Zunächst wurde eine Umfrage zu verschiedenen Bereichen durchgeführt (z.B. Qualifikation, Kenntnisse und Fähigkeiten, Registrierung, Finanzierung) und der Bedarf an der Entwicklung von Leitungskompetenzen ermittelt, was zur Konzeption verschiedener Fortbildungssitzungen führte. Die Abfrage wurde unter 40 weiblichen Leitungen im Alter von 26 bis 69 Jahren in ländlichen Gebieten Südafrikas durchgeführt, die über unterschiedliche Berufserfahrung (3 bis 27 Jahre) verfügten, jedoch keine formale Ausbildung im Bereich Leitung erhalten hatten.

In der zweiten Phase erstellten die Teilnehmenden nach jeder Sitzung Lerntagebücher, die es ihnen und dem Projektteam ermöglichten, die weiteren Sitzungen in einem zyklischen Ansatz kontinuierlich an ihre Bedürfnisse und das bereits Gelernte anzupassen. Diese Phase umfasste Fortbildungssitzungen (je sechs Stunden) an zwei südafrikanischen Universitäten, die jeweils aus Expert*inneninput und Gruppenarbeit bestanden. Teilnehmende wurden danach sowohl gebeten, die Vorträge zu diskutieren, als auch über Bewertungsbögen und Lerntagebücher Feedback zu geben, um das Training auf dieser Grundlage anzupassen bzw. zu verbessern.



Das Programm war in vier Sitzungen unterteilt und zielte auf spezifische Bedürfnisse in den Bereichen Leitung, Registrierung und Mittelbeschaffung sowie Elternbeteiligung und pädagogische Leitung ab. Die Planung war jeweils herausfordernd, da Forschende aus vier Ländern und Zeitzonen teilnahmen, außerdem mussten logistische Aspekte wie der Transport der Teilnehmenden zu den Veranstaltungsorten (Universitäten von Pretoria und Südafrika) berücksichtigt werden. Forscherinnen aus Südafrika organisierten Shuttlebusse, um sicherzustellen, dass Teilnehmende aus ländlichen Gebieten vor Ort teilnehmen konnten. Vor und nach jeder Sitzung besprachen die Forschenden jeweils die vorherige Session und ihre Ergebnisse, um anschließend weitere Fortbildungsinhalte für die nächsten Trainings zu entwickeln.

» **Forscherinnen aus Südafrika organisierten Shuttlebusse, um sicherzustellen, dass Teilnehmende aus ländlichen Gebieten vor Ort teilnehmen konnten.**

Ergebnisse: Leitung ist weit mehr als nur Management

Auf der Grundlage der Lerntagebücher wurden von den Teilnehmenden verschiedene Lernbereiche beschrieben, die neben landesspezifischen Aspekten bzgl. Finanzierung und Registrierung auch pädagogische Leitung, organisatorische Aspekte und Personalführung, aber auch innovative Konzepte wie geteilte Führung hervorheben.

Pädagogische Leitung

Die Leitungen dokumentierten in ihren Lerntagebüchern den praktischen Nutzen, den sie aus der Fortbildung ziehen konnten, insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Leitung. Zu den gewonnenen Erkenntnissen gehört die Schaffung einer positiven Kultur und Vision sowie die Inspiration von Teams bzgl. gemeinsamer Ziele: »Ich habe gelernt, dass Leitung mehr ist als nur Management, sie erfordert eine gute operative Schaffung von Visionen und die Motivation, sich auf die Erreichung der angestrebten Ziele zu konzentrieren«.

Außerdem illustrierten sie, dass die Rolle einer Führungskraft auch darin besteht, sich für den FBBE-Bereich einzusetzen: »Durch die Fortbildung von Leitungsqualitäten können Einrichtungsleitungen lernen, wie sie eine Vision für ihr Team entwickeln und andere dazu inspirieren können, diese zu erreichen. Eine effektive Leitung gibt den Ton vor und schafft eine positive Kultur, die Wachstum und Lernen für die Gemeinschaft fördert. Sie ist auch Fürsprecher für den Bereich der frühkindlichen Bildung.«

Administrative Leitung

Die Leitungen beschrieben auch Aspekte administrativer Leitung. So lernten sie, Pläne für Mitarbeiter*innenschulungen oder Finanzen zu erstellen, aber auch, ihre eigene Arbeit besser zu planen und zu organisieren. Allgemein betonten die Leitungen die Notwendigkeit, nationale Vorgaben einzuhalten und ein grundlegendes Verständnis für Finanzfragen zu haben. Die Reflexionen zeigen die



Komplexität und die Feinheiten auf, mit denen die Leitungen in diesen Prozessen konfrontiert sind und verdeutlichten die vielfältigen Herausforderungen, denen sie bei der Beantragung einer Registrierung oder finanzieller Unterstützung gegenüberstehen.

Dazu hoben die Leitungen ihre Rolle bei der Motivation und Entwicklung des Personals sowie bei der Unterstützung der beruflichen Weiterbildung hervor: »Die Rolle von Leitungen besteht allgemein darin, andere zu coachen, anzuleiten und zu inspirieren. Sie motivieren Teams in schwierigen Zeiten und begleiten Individuen in ihrer beruflichen Entwicklung. Eine Leitung managt Einzelpersonen, um Teams auf gemeinsame Ziele auszurichten und zusammenarbeiten zu lassen.«

Geteilte Führung & Elterneinbezug

In ihren Tagebüchern äußerten sich die Leitungen auch zu Perspektiven geteilter Führung als Ergebnis des Projekts.

Geteilte Führung wurde insbesondere unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Führung und der Delegation (z.B. Fachkraft als pädagogische Leitung) beschrieben: »Ich habe gelernt, dass eine demokratische Art der Leitung ein Fokus ist« und »die Fähigkeit [erlernt], Aufgaben effektiv zu delegieren und zu managen«.

» Eine Leitung managt Einzelpersonen, um Teams auf gemeinsame Ziele auszurichten und zusammenarbeiten zu lassen.

Die Leitungen hatten das Gefühl, dass sich ihre Kommunikationsfähigkeiten durch die Fortbildung verbessert haben, insbesondere im Umgang mit den Eltern, was zu effektiveren Gesprächen führte. Sie beschrieben auch, wie sie die Zusammenarbeit fördern und den Einbezug der Eltern als einen der wichtigsten Aspekte ihres Leitungsansatzes verstehen: »Was ich gelernt habe, ist, dass Eltern in die

Bildung ihrer Kinder einbezogen werden müssen, dass sie ein ganzheitliches Engagement für das Lernen brauchen, das Eltern und Fachkräfte als Partner zusammenbringt. Elterliches Engagement ist eine der relevantesten Interventionen in Bezug auf Bildung. Die meisten Eltern und Fachkräfte sind sich dessen zwar bewusst, ignorieren es aber.«

Fazit

Das Projekt identifizierte zentrale Herausforderungen von Kita-Leitungen in Südafrika, wie z.B. Registrierung und Finanzierung sowie inhaltliche Bedarfe im Hinblick auf die Einbindung von Eltern und Leitungsaufgaben jenseits des reinen Managements. Sitzungen zu Leitungsfunktionen, Elternzusammenarbeit und pädagogischer Leitung gingen darauf gezielt ein. Teilnehmende berichteten, dass sie Einblicke und praktische Fähigkeiten gewonnen haben und von reinen Management- zu Leitungsrollen übergegangen sind. Leitung wurde als Kombination aus technischer Verwaltung und pädagogischen Werten verstanden, mit dem Ziel, das Wohlbefinden und eine positive Arbeitsgemeinschaft im Team zu fördern. Insgesamt kann das Projekt als erfolgreich angesehen werden, da die aktive Teilnahme und das Feedback zeigen, dass Wissen und Fähigkeiten durch die maßgeschneiderten Sitzungen verbessert wurden. Demzufolge kann ein pragmatischer Ansatz, auch über Grenzen hinweg, dazu beitragen, dass Erkenntnisse verschiedener Länder gezielt genutzt werden, um Wissen und Praxis zu verbessern. ■

Literatur

Die Literatur erhalten Sie auf Anfrage bei der Redaktion.

VORSCHAU

KiTa aktuell spezial 2|2025 erscheint mit folgendem Thema:

→ Finanzen

Herausgegeben von Prof. Dr. Jürgen Holdenrieder

(Änderungen vorbehalten)

Digital recherchieren zu allen Rechts- und Organisationsfragen

Mit dem Modul Carl Link Kita – Recht & Praxis immer auf dem neuesten Stand.

Erhältlich für die Bundesländer: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen

Die Highlights:

- Der Kommentar **Kindertagesbetreuung oder Kindertageseinrichtung in dem jeweiligen Bundesland** ist Ihre erste Anlaufstelle für alle relevanten Vorschriften und rechtssicheren Handlungsempfehlungen zur Trägerschaft oder Leitung einer Kita in Ihrem Bundesland.
- Die Zeitschrift **KiTa aktuell** bietet Ihnen Monat für Monat aktuelle und auf Ihr Bundesland bezogene Informationen zu den neuesten fachlichen und politischen Entwicklungen.
- Die Zeitschrift **KiTa aktuell Recht** hilft Ihnen, Handlungssicherheit im Umgang mit allen spezifischen Rechtsfragen aus der Kita-Praxis zu gewinnen.
- **Online-Seminare Kitamanagement** – einmal im Monat live oder als Aufzeichnung
- **Download-Center Kitamanagement** – top-aktuelle Muster, Vorlagen, Arbeitshilfen und Formulare
- **ExpertConsult Kitamanagement** – **Kita-Expert:innen** geben maßgeschneiderte Antworten



Jetzt abonnieren
alle Preise im Wolters Kluwer Shop

Profitieren Sie von den Vorteilen eines Abonnements: stets aktuelle Inhalte und komfortable Tools, die Ihre Recherche erleichtern. Mit Wolters Kluwer Recherche haben Sie außerdem Zugriff auf unsere kostenlose Rechtsprechungs- und Gesetzesdatenbank.

Auch im Buchhandel erhältlich

Modul jetzt 30 Tage gratis testen:

ExpertConsult Kitamanagement – Ihre Fragen, unsere Expertise!

Sind Sie eine Kitaleitung, die nach schnellen und präzisen Antworten auf dringende Fragen im Kitamanagement sucht?
Dann ist **ExpertConsult Kitamanagement** die Lösung, auf die Sie gewartet haben!

Mit **ExpertConsult Kitamanagement** können Sie einem Expertengremium Ihre Fragen stellen und in der Regel innerhalb von 48 Stunden eine fundierte Antwort erhalten. Egal, ob es um organisatorische Herausforderungen, pädagogische Fragen oder rechtliche Angelegenheiten geht (keine individualisierte Rechtsberatung) – **unsere Experten stehen Ihnen mit ihrem umfangreichen Fachwissen zur Seite.**

Vertrauen Sie auf **ExpertConsult Kitamanagement** und nutzen Sie unser Expertennetzwerk, um Ihre Fragen im Kitamanagement **schnell und zuverlässig** zu beantworten. Investieren Sie in den Erfolg Ihrer Kita und profitieren Sie von unserer Expertise!

ExpertConsult Kitamanagement – neben vielen weiteren Werken und Praxishilfen enthalten in den Modulen Carl Link Kita Recht & Praxis der jeweiligen Bundesländer auf Wolters Kluwer Online.



€ 19,90 mtl. gültig bis 31.12.2024
statt € 59,90 mtl.
(im Monatsabo zzgl. MwSt)
1 Nutzer

Auch im Buchhandel erhältlich

Jetzt Angebot sichern:

