



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

Stellungnahme

der Studiengänge „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ der ASH Berlin zum Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz 2022: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern, Perspektiven für die Grundschule

Alice Salomon Hochschule Berlin

Juli 2023



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences



Veröffentlicht auf aliceOpen, dem Publikationsserver der Alice Salomon Hochschule Berlin im Juli 2023.

Zitiervorschlag

Studiengänge „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ der ASH Berlin (2023): Stellungnahme der Studiengänge „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ der ASH Berlin zum Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz 2022: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern, Perspektiven für die Grundschule. Alice Salomon Hochschule Berlin. <https://doi.org/10.58123/aliceopen-552>



Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Stellungnahme der Studiengänge „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ der ASH Berlin zum Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz 2022: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern, Perspektiven für die Grundschule

In dem vorliegenden Gutachten wird eindrücklich herausgearbeitet, dass ein dringender Handlungsbedarf besteht, das gesamte Bildungssystem entlang der Bildungskette zukunftsfähig und orientiert an den Bedürfnissen der in diesem System Lernenden und ihrer relevanten Bezugspersonen weiterzuentwickeln. Dabei muss die mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung [UN-BRK] im Jahr 2009 gegebene Verpflichtung, auf allen Ebenen des Bildungssystems und gerade im Bereich der frühen Bildung und der Schule ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, handlungsleitend sein.

Die mit diesem Gutachten und den Empfehlungen kommunizierte Verantwortungsübernahme renommierter Bildungswissenschaftler_innen mit dem Ziel der Beratung der Verantwortlichen in der Bildungspolitik begrüßen wir sehr. Ebenso die mit diesem Gutachten vorliegende Situationsanalyse, die eine fundierte Grundlage für die Formulierung von Handlungsempfehlungen darstellt.

Vor dem Hintergrund unserer kindheitspädagogischen Expertise möchten wir jedoch unsere Irritation kommunizieren, dass diese als „systematische Antwort“ (SWK, 2022, S. 4)¹ von Seiten der SWK formulierten Empfehlungen den Eindruck erwecken, dass im System Grundschule ausreichende Ressourcen verfügbar sind, die „nur“ mobilisiert und anders genutzt (Konzentration auf Mathematik und Deutsch) und/ oder mit Hilfe von Diagnoseverfahren qualitativ verbessert werden müssen. Wir vermissen, dass keine grundsätzlichen Fragen an die (Weiter-)Entwicklung des Systems Grundschule/Schule gestellt werden. Und uns irritiert, dass ein Großteil der Verantwortung für den an Mindeststandards und Standards gemessenen schulischen Erfolg von Schüler_innen an den Bereich der frühen Bildung adressiert wird. Zweifellos ist die frühkindliche Bildung grundlegend für den lebenslangen Bildungserwerbprozess. Dieser bedarf jedoch insbesondere in den frühen Jahren nicht einer defizitfokussierten Perspektive, wie die vorliegenden Empfehlungen signalisieren, sondern eine entwicklungspsychologische sowie bildungs- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigende, ganzheitliche, lebensweltorientierte Perspektive auf die kindliche Bildung und Entwicklung.

Bevor wir aus kindheitspädagogischer Perspektive heraus die Empfehlungen 1 bis 5 konstruktiv-kritisch kommentieren, möchten wir zwei grundlegende Anmerkungen voranstellen.

1. Im Gutachten wird berichtet, dass eine wachsende Zahl der Grundschüler_innen die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreicht und knapp ein Viertel der Sieben- bis Zehnjährigen psychische Auffälligkeiten zeigt. Dies ist für uns als Gesellschaft, für uns als Bildungs- und Erziehungswissenschaftler_innen und für alle im Bildungssystem Verantwortungstragende mehr als alarmierend. Und es ist, wie im Gutachten formuliert, ein Weckruf – insbesondere vor dem Hintergrund, dass wir uns verpflichtet haben, auf allen Ebenen ein inklusives Bildungssystem zu gestalten. Daher sollten wir dem Grundgedanken von Inklusion gemäß grundsätzlich und konsequent fragen, wie das System den Bedarfen der Individuen gerecht werden kann und nicht, wie die dem System nicht genügenden Individuen an das System angepasst werden können.

¹ Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25543>

2. Mit der gesetzlichen Verankerung eines flächendeckenden Ganztagsangebotes ab 2026 erscheint es – auch mit Blick auf den Auftrag, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln – grundsätzlich empfehlenswert, ähnlich der Qualitätsoffensive Frühkindliche Bildung, eine „Qualitätsoffensive Ganztagsgrundschule“ zu initiieren, in der der multiprofessionelle Dialog gefördert und der erforderliche Wandel im Bildungssystem mit der vereinten Expertise aller Akteur_innen vorangebracht werden kann, um den Aufgaben einer Ganztagsbetreuung gerecht werden zu können. Dieser Prozess hin zur inklusiven Ganztagschule muss losgelöst von Förderbedarfen einzelner Schüler_innen mit entsprechenden finanziellen Ressourcen unterlegt sein, z.B. für den Ausbau der Qualifikation von pädagogischen Fachkräften aller Bildungsstufen auf Hochschulniveau, aber auch zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen und externen Evaluationen von Schulen, um Entwicklungsbedarfe auf Systemebene zu identifizieren.

Im Folgenden möchten wir nun die Empfehlungen 1 bis 5 für die frühkindliche Bildung im Gutachten aus der Perspektive der Kindheitspädagogik kommentieren.

Es wird – **Empfehlung 1** – eine **stärkere Ausrichtung der Angebote der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte auf evidenzbasierte Ansätze der Förderung sprachlicher, mathematischer und sozial-emotionaler Kompetenzen** empfohlen.

Wir unterstützen prinzipiell die Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte. Hier sollte jedoch der Fokus der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte weiterhin, wie im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (KMK 2022)² kommuniziert, auf der Stärkung der Kompetenz liegen, Kinder ganzheitlich und inklusiv in ihren Bildungsprozessen zu begleiten. Es wird dort (ebd., 8) explizit hervorgehoben, dass, „*die inhaltlichen Bildungsschwerpunkte in den Bildungsplänen [...] nicht isoliert [stehen], sondern [sich gegenseitig] durchdringen [...] und [...] nicht fächerorientiert zu handhaben [sind].*“

Mit den Absolvent_innen kindheitspädagogischer Studiengänge stehen darüber hinaus hochqualifizierte pädagogische Fachkräfte für die Planung und Begleitung von Bildungsprozessen von Kindern im Altersbereich von 0 bis 12 Jahren und ihren relevanten Bezugspersonen zur Verfügung – leider aktuell noch nicht in ausreichender Anzahl. Hier empfehlen wir für die Bewältigung der im Gutachten herausgearbeiteten Herausforderungen – neben dem weiteren Ausbau der entsprechenden Studienangebote für die Qualifikation pädagogischer Fachkräfte auf BA- und MA-Niveau – die systematische strukturelle Einbindung von Kindheitspädagog_innen in der pädagogischen Praxis sowie in beratenden, vernetzenden Funktionen im Sinne von Multiplikator_innen und Koordinator_innen in multiprofessionellen Teams (z.B. im inklusiven Ganztags) und als Lehrkräfte an Fachschulen.

Untersuchungen von Siraj-Blatchford et al. (2005)³ haben aufgezeigt, dass je höher das Qualifikationsniveau der Fachkräfte und insbesondere der Leitung ist, desto besser entwickeln sich die Kinder (v.a. im sprachlichen und sozialen Bereich). Auch die NICHD-Studie machte deutlich, dass eine

² Kultusministerkonferenz [KMK] (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

³ Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E.C., Sammons, P. (2005): The Effective Provision of Pre-school Education Project: Findings from the pre-school period: Findings from the pre-school period. In: Hammes-Di Bernado, E. & Hebenstreit-Müller, S. (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 72-86.

Professionalisierung des Arbeitsfeldes der Frühen Bildung ohne eine hohe Qualifikation des Personals und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen von pädagogischer Arbeit in Kitas nicht möglich ist (NICHD ECCRN 2002)⁴.

Die Hochschulen tragen mit ihrem besonderen Profil und Anspruch, eine wissenschaftlich fundierte kompetenzorientierte Ausbildung zu gewährleisten, einen reflektierten Theorie-Praxis-Transfer zu gestalten und methodisch wie inhaltlich die aktuellsten Fachdiskurse, Forschungsergebnisse und fachlichen Entwicklungen zu berücksichtigen, maßgeblich zur dringend erforderlichen Professionalisierung in der frühen Bildung bei (Schmude & Dreyer, 2022)⁵.

Die flächendeckende Bereitstellung qualitätssichernder Fortbildungsangebote für die Stärkung der Kompetenz von pädagogischen Fachkräften, um alltagsintegrierte, ganzheitliche und bereichsübergreifende Bildungssituationen gestalten zu können, befürworten wir ebenfalls, möchten aber betonen, dass dies auch – wie unter (2) ausgeführt – entsprechender struktureller Voraussetzungen bedarf, damit pädagogische Fachkräfte sich aus dem pädagogischen Alltag herausnehmen können – aktuell ist dies unter dem bestehenden Fachkräftemangel kaum möglich.

Bezug nehmend auf **Empfehlung 2** nach **stärkerer Verbindlichkeit, alltagsintegrierte Bildungsangebote zur Förderung sprachlicher, mathematischer sowie sozial-emotionaler Kompetenzen für alle Kinder zu implementieren**, unterstützen wir ausdrücklich die Forderung bzgl. der Verbesserung der strukturellen Voraussetzungen für qualitativ hochwertige alltagsintegrierte Bildungsangebote über die Verbesserung des realen Fachkraft-Kind-Schlüssels sowie die verbindliche Festsetzung der Erhöhung des Anteils mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit (Vor- und Nachbereitungszeit, Planung, Reflexion, multiprofessionelle Zusammenarbeit) und hinreichender Unterstützungsangebote (Fachberatung, Coaching). Die Forderung bezüglich der „stärkeren Verbindlichkeit“ betrachten wir jedoch kritisch: Zum einen, weil die Grundsätze der Bildungs- und Erziehungsarbeit Konsens sein sollten (KMK 2022, 4)⁶ (u.a. dokumentiert in den Bildungsplänen der Länder), pädagogischer Alltag jedoch kein „Abarbeiten von Bildungsprogrammen“ sein kann und darf, sondern situativ, kindorientiert und ganzheitlich gestaltet werden muss. Zum anderen bleibt die Frage offen, wie die Umsetzung überprüft werden soll.

Hinsichtlich der grundsätzlichen Frage, ob es sich bei den Bildungsangeboten um die spezifische Förderung der sprachlichen, mathematischen sowie sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder (vgl. auch Empfehlung 1) handeln sollte oder aber um die Stärkung der alltagsintegrierten Bildungsangebote (vgl. Empfehlung 2) möchten wir uns in allen Aspekten, die auch für den Bereich der Frühen Bildung relevant sind, dem Offenen Brief von Bildungswissenschaftler_innen und Fachdidaktiker_innen an die KMK gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses⁷ anschließen: nicht nur schulischer Kompetenzerwerb ereignet sich im Kontext sozialer Situationen, gerade frühkindliche Bildungsprozesse erfolgen in einer nicht einzelnen Fächern zuzuordnenden Weltbegegnung. Sprachbildung ist eingebunden in den gesamten pädagogischen Alltag.

⁴ NICHD Early Childhood Care Research Network (2002): Childcare structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children’s development. *Psychological Science*, 13, pp. 451-469.

⁵ Schmude, C. & Dreyer, R. (2022): Kindheitspädagogik – eine Disziplin im Werden. Professionalisierungs- und Qualifizierungsbedarfe als Entwicklungsimpulse und der Beitrag der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) für die disziplinäre Stabilisierung. In: *Frühe Bildung*, Nr. 11(3)/2022, S. 148-150. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000576>.

⁶ Kultusministerkonferenz [KMK] (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

⁷ (verfügbar unter: https://www.zentrum-bildungsforschung.hu-berlin.de/de/berliner-erklarung-messen-macht-noch-keine-bildung.pdf?sa_sacid=nl_upd_1jtzCCTmxpVo9GAZr2b4X8GquyeAc9&nid=kleine-pause)

Die **3. Empfehlung – Implementation einer frühen (im Alter von drei bis vier Jahren) flächendeckenden Diagnostik zur Identifikation eines über die alltagsintegrierte Förderung hinausgehenden zusätzlichen Förderbedarfs und verbindliche Förderung bei identifiziertem Bedarf** – betrachten wir ebenfalls kritisch und begrüßen hier die Stellungnahme der Landesfachgruppe der Fachberatungen des Landes Brandenburg: „*Der Begriff der Diagnostik ist im System der frühkindlichen Bildung der therapeutischen und/oder medizinischen Profession zugeordnet und kein Bestandteil der pädagogischen Profession z. B. mit der Sicht auf das gemeinsame Spielen und Lernen von Kindergruppen (Beobachtung und Dokumentation als Auftrag).*“ (s. Anhang)

Vor dem Hintergrund unserer Fachexpertise unterstreichen wir, dass es zunächst darum gehen muss, auf systemischer Ebene durch die Unterstützung und den Ausbau der Prozess- und Strukturqualität die „Anregungsqualität in den Einrichtungen“ (vgl. Anhang) zu sichern und zu steigern.

Außerdem ist das grundlegende Problem mit der Erfassung von Entwicklungsständen im Kindergartenalter nicht behoben, denn eine Unterstützung für den frühkindlichen Bereich sollte nicht nur die Wissens- und Diagnosekompetenz stärken, sondern vor allem die professionelle Handlungskompetenz der Fachkräfte. Durch das Testen der Kinder werden pädagogische Fachkräfte nicht hinreichend dahingehend unterstützt, wie sie Kinder im Allgemeinen im Rahmen der Gruppenprozesse als auch individuell zu Lern- und Bildungsprozessen anregen können. Originärer Bestandteil pädagogischer Qualifikation und Handlungspraxis ist es, auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation auf die Bedarfe abgestimmte pädagogische Handlungsentwürfe zu entwickeln und prozessorientiert zu gestalten. Ein zu etablierendes Beobachtungssystem sollte daher aus drei Säulen bestehen: a) einem Verfahren mit Fokus auf Aktivitäten und Bildungsprozesse, b) einem Verfahren, das die kindliche Entwicklung in einzelnen Bereichen erfasst, und c) einem Verfahren, das feststellt, bei welchen Kindern ein Entwicklungsrisiko besteht (Viernickel und Völkel, 2017)⁸. Aktuell wird lediglich die statusorientierte Diagnostik (c) anvisiert. Für die Umsetzung brauchen die frühkindlichen Bildungsreinrichtungen entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen wie z.B. ausreichend und gut qualifiziertes Personal sowie genügend Verfügungszeiten (s.o.)

Außer Frage steht dabei selbstverständlich, dass Kinder, die eine besondere Begleitung und Unterstützung benötigen, um ihr menschen- und kinderrechtlich verbrieftes Recht auf Partizipation, auf Selbstbestimmung und Bildung wahrnehmen zu können, diese auch – abgestimmt auf ihre individuellen Bedarfe – erhalten. Statt flächendeckende Statusdiagnostik einzufordern, empfehlen wir die Schaffung zusätzlicher, einrichtungsübergreifender Funktionsstellen mit entsprechender fachlicher Qualifikation, die bei Bedarf, festgestellt auf der Grundlage von alltagsintegrierter Beobachtung und Dokumentation, von pädagogischen Fachkräften angefordert werden kann.

Es müsste insgesamt eine engere und transparentere Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen des Sozial- und Gesundheitssystems in Bezug auf notwendige und auch spezifische Diagnostik, Förderung und ggf. auch Therapie erfolgen. Es fehlen bisher klare und verlässliche Strukturen der vernetzten Zusammenarbeit mit anderen Fachdiensten wie den SPZ, KJPJ, KJGD, Kinderärzt_innen und Kinder- und Jugendpsychotherapeut_innen und darüber hinaus der spezifisch auf die sprachliche Entwicklung zugeschnittenen Beratungsstelle für Sprachbehinderte und das Berufsfeld der Logopädie. Die Kontakte und erforderlichen Strukturen der fachübergreifenden Zusammenarbeit müssen transparent formuliert werden und mit definierten Handlungswegen, ähnlich der Gefahreneinschätzung bei Kindeswohlgefährdung, für Fachkräfte greifbar gestaltet werden. Zwar arbeiten jetzt schon viele SPZ mit Kitas zusammen und bieten dort z.T. auch Therapien für einzelne Kinder an und beraten die Facherzieher_innen für Integration einzelfallbezogen in Bezug auf die Entwicklung und den Hilfebedarf des Kindes und die Förderschwerpunkte (s.o.). Wie bei den SIBUZ müssten Fachkräfte und Eltern allerdings – nicht erst über den Weg des Kinderarztes bzw. der Kinderärztin – direkt mit den SPZ Kontakt aufnehmen können, welche zudem, ggf. mit inhaltlichen Schwerpunktssetzungen, stärker ausgebaut und mit entsprechenden Funktionsstellen für die

⁸ Viernickel, S. & Völkel, P. (2017): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag (1. Auflage der vollständigen überarbeiteten und erweiterten Neuauflage). Freiburg: Herder.

Kooperation versehen werden müssten. Dadurch könnte eine Zusammenarbeit zwischen SPZ und Kitas intensiviert und stärker als bislang institutionalisiert werden (vgl. Dreyer et al., 2020)⁹.

Bzgl. **Empfehlung 4 – Entwicklung einer Strategie zur Senkung von Zugangsbarrieren zu Angeboten der Familienbildung und zu Kindertageseinrichtungen zur Stärkung der Teilhabe an frühkindlicher Bildung für alle Kinder** – möchten wir zunächst relativieren, dass bei Kindern im Elementarbereich das Problem als marginal zu betrachten ist, da die Besuchsquote laut Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme in Deutschland bei Kindern ab 3 Jahren bei durchschnittlich 92,3% liegt (Bertelsmann Stiftung, 2021, 1)¹⁰.

Unseres Erachtens bedarf es zur Senkung der Zugangsbarrieren vor allem ein ausreichendes Platzangebot bei wissenschaftlich empfohlenem und realem Fachkraft-Kind-Schlüssel und einem gemäß den auch in diesen Empfehlungen eingeforderten Qualifikationsniveau der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte. Seit vielen Jahren besteht ein hoher Krankenstand und eine mangelnde Gesundheitsvorsorge für Fachkräfte und zudem wird der bestehende Fachkräftemangel maßgeblich über Quereinsteiger abgedeckt. Dies kann kaum zu verlässlichen Bildungsangeboten für Kinder in den ersten Lebensjahren führen.

Die **Verankerung elternbildender Maßnahmen der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien in allen Kitas – Empfehlung 5** – kann nicht Aufgabe von Kindertageseinrichtungen sein, sondern ist ebenfalls eine systemische, strukturelle Aufgabe im Rahmen der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. Selbstverständlich ist die enge Zusammenarbeit mit den relevanten Bezugspersonen eines Kindes unmittelbarer Bestandteil pädagogischer Arbeit in der Kita. Diese setzt ein vertrauensvolles Verhältnis und die Akzeptanz der Bezugspersonen als Expert_innen für das Kind voraus. Hier gilt es die interprofessionelle Zusammenarbeit mit Familienunterstützungssystemen zu stärken und ausdifferenzieren, z.B. durch die Förderung des Aufbaus von Familienzentren und Projekten wie z.B. dem Aufbau eines Bildungscampus im Wohnquartier – und dort über für die Familienbildung qualifizierte Expert_innen Angebote für Eltern zu schaffen.

Im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen heißt es (KMK 2022, 5)¹¹:

„Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind Kindertageseinrichtungen mit ihrem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für Bildungsprozesse für junge Kinder und Schulkinder. Der Schwerpunkt des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Wertebildung und -erziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten. Kindertageseinrichtungen haben darüber hinaus den

⁹ Dreyer, R., Schmude, C., Bergs-Winkels, D., Brodowski, M. & Hruska, C. (2020). Stellungnahme zum Bericht der Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin - Kapitel Frühe Bildung von Professor*innen des Studienganges Erziehung und Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. aliceOpen, Publikationsserver der Alice Salomon Hochschule Berlin. [URN: urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-3282](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-3282).

¹⁰https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/laenderprofil_2021/Laenderprofil_BY_2021.pdf

¹¹ Kultusministerkonferenz [KMK] (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

Auftrag, Inklusion als pädagogisch umfassendes Prinzip zu leben und allen Kindern gute Startmöglichkeiten und Entwicklungsbedingungen zu bieten. Ziel ist es, Teilhabe zu ermöglichen, ein selbstbestimmtes Leben zu befördern und alle Kinder in die Lage zu versetzen, in den unterschiedlichen Lebensbereichen zu kommunizieren und zu interagieren.“

Diesem Anspruch fühlen auch wir uns – als Vertreter_innen kindheitspädagogischer Studiengänge der ASH Berlin – verpflichtet und qualifizieren unsere Absolvent_innen zu Expert_innen für:

- die Konzeptionierung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen
- die didaktische, organisationale und sozialräumliche Unterstützung von insbesondere Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen in Kindheit und Familie
- die aktive Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung eines guten und gelingenden Aufwachsens von Kindern.

Wie bereits in unserer Stellungnahme zum Bericht der Expert_innenkommission zur Bildungsqualität vom 13.10.2020¹² kommuniziert, stehen wir sehr gern bereit, unsere umfangreiche Expertise bezüglich der Gestaltung einer alltagsintegrierten, ganzheitlichen und bildungsbereichsübergreifenden Begleitung von Bildungsprozessen im Bereich der Aus-, Weiter- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte und die Weiterentwicklung des Bildungssystems direkt oder beratend einzubringen.

Erstunterzeichnende (alphabetisch sortiert):

Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels, Professorin für Pädagogik der Kindheit, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Michael Brodowski, Professor für Leitung und Management frühkindlicher Bildungseinrichtungen, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Francesco Cuomo, Professor für Frühpädagogik und –didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Rahel Dreyer, Professorin für Pädagogik und Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre, ASH Berlin

Felix Hellbach, Gastdozent im FB II, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Claudia Hruska, Professur für Pädagogik der Kindheit mit Schwerpunkt Kommunikation und Sprachbildung, Alice Salomon Hochschule Berlin

Dr. Anke Renger, Gastprofessorin im FB II, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Corinna Schmude, Professur für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung, Alice Salomon Hochschule Berlin

Olga Theisselmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im FB II, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Katrin Velten, Professorin für Bildung in der Kindheit, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Anja Voss, Professorin für Bewegungspädagogik/-therapie und Gesundheitsförderung, Alice Salomon Hochschule Berlin

Bastian Walther, Gastdozent im FB II, Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Christian Widdascheck, Professur für Elementare Ästhetische Bildung, Alice Salomon Hochschule Berlin

¹² <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/presse-und-newsroom/presse/pressemitteilungen/stellungnahme-zum-bericht-der-expert-innenkommission-zur-bildungsqualitaet/>

Mitzeichnende aus dem Bereich der Frühkindlichen Bildung/Kindheitspädagogik weiterer Hochschulen und Universitäten (alphabetisch sortiert)¹³:

Prof. Dr. Marjan Alemzadeh, Hochschule Rhein-Waal
 Prof. Dr. Robert Baar, Universität Bremen
 Prof. Dr. Birgit Behrich, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
 Prof. Dr. Paula Bleckmann, Alanus Hochschule Alfter
 Jannes Boekhoff, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
 Prof. Dr. Peter Cloos, Universität Hildesheim
 Prof. Dr. Britta Dawal, FH Südwestfalen
 Prof. Dr. Sidonie Engels, Evangelische Hochschule Berlin
 Prof. Dr. Tina Friederich, Katholische Stiftungshochschule München
 Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Evangelische Hochschule Freiburg
 Prof. Dr. Ralf Haderlein, Hochschule Koblenz
 Caroline Hamsch, TH Köln
 Prof. Dr. Fabian Hofmann, Fliedner Fachhochschule Düsseldorf
 Prof. Dr. Patrick Isele, Katholische Hochschule NRW, Abteilung Paderborn
 Kyra Jantzen, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften
 Prof. Dr. Sabine Jungk, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
 Prof. Dr. Nadine Madeira Firmino, Hochschule Bielefeld
 Dr. Serafina Morrin, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
 Prof. Dr. Natascha Naujok, Evangelische Hochschule Berlin
 Anke Pannier, Evangelische Hochschule Berlin
 Prof. Dr. Sonja Perren, Universität Konstanz
 Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse, Evangelische Hochschule Freiburg
 Prof. Dr. Tim Rohrmann, Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
 Prof. Dr. Antje Rothe, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
 Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, Universität zu Köln
 Prof. Dr. Gabriel Schoyerer, Katholische Stiftungshochschule München
 Jutta Sechtig, PH Weingarten
 Prof. Dr. Sabine Skalla, DIPLOMA Hochschule
 Prof. Dr. Petra Völkel, Evangelische Hochschule Berlin
 Prof. Dr. Heike Helen Weinbach, Hochschule Rhein-Waal
 Prof. Dr. Dörte Weltzien, Evangelische Hochschule Freiburg
 Prof. Dr. Anne Wihstutz, Evangelische Hochschule Berlin
 Prof. Ivonne Zill-Sahm, Evangelische Hochschule Dresden

¹³ Die Angaben zur Person und zur Hochschule wurden von den Mitunterzeichnenden selbst gemacht und in dieser Form übernommen.

Koordination der Stellungnahme und presserechtliche Verantwortung:

Prof. Dr. Rahel Dreyer, Alice Salomon Hochschule Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, Mail:
dreyer@ash-berlin.eu