

Der Akademisierungs- prozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger

Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen

André Altermann/Marie Holmgaard

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und beim Autor.

Zitiervorschlag: Altermann, André/Holmgaard, Marie (2016): Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger. Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 26. München

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Gabriele Ernst, Icking
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-147-6

André Altermann/Marie Holmgaard

Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger

Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

In den letzten Jahren haben sich grundlegende Reformen im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung vollzogen. Insbesondere die neu gegründeten Bachelor-Studiengänge „Erziehung und Bildung in der Kindheit“, die zur Kindheitspädagogin und zum Kindheitspädagogen qualifizieren, ermöglichen den Aufbau neuer Personalstrukturen in der Kindertageseinrichtung. Die vorliegende Studie von André Altermann und Marie Holmgaard beleuchtet, wie Anstellungsträger dieses neue Qualifikationsprofil einschätzen, welche Erfahrungen hiermit vorliegen und ob darin auch ein Innovationspotenzial für die Personalentwicklung in der Kindertageseinrichtung gesehen wird.

Im Zeitraum von September bis November 2012 sind in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen insgesamt mehr als 1.200 Träger zu diesen Punkten befragt worden. Mit der Studie werden bisher unveröffentlichte Teilergebnisse des Verbundprojekts „Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung“ vorgestellt.

Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf eine eher zurückhaltende Resonanz bei den Anstellungsträgern gegenüber dem neuen Ausbildungsprofil der Kindheitspädagogin bzw. des Kindheitspädagogen. Die akademische Qualifizierung wird zwar insbesondere als Zugewinn an systematischem Wissen und Handeln geschätzt, dennoch scheinen die damit möglichen Veränderungsprozesse im Arbeitsfeld nicht für eine progressive Ausgestaltung der Personalstrukturen genutzt zu werden. Fehlende Ressourcen, aber auch die traditionelle Anlage des Arbeitsfeldes der Kindertagesbetreuung mit seinen flachen Hierarchien und einer fehlenden vertikalen Bildungsmobilität erschweren es, das neue Qualifikationsprofil zu verorten. Arbeitsmarkt und Studium sind derzeit offensichtlich noch wenig aufeinander abgestimmt. Um jedoch dem Funktionswandel der Einrichtungen und den damit zusammenhängenden erhöhten Erwartungen an die Kindertageseinrichtung gerecht zu werden, wäre es notwendig, Ausdifferenzierungsprozesse in diesem größten Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe anzustoßen.

München, im Januar 2016



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Akademisierung und Professionalisierung der Frühpädagogik	9
2.1	Kindheitspädagogische Studiengänge und Arbeitsmarkt	10
2.2	Die Ausgestaltung der Studiengänge – eine kontroverse Diskussion	11
3	Methodisches Vorgehen bei der Erhebung	13
3.1	Aufbau der Trägerbefragung	13
3.2	Grundgesamtheit und Stichprobenziehung	14
3.3	Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe	14
3.4	Auswertungsmethoden	15
4	Ergebnisse der Trägerbefragung	16
4.1	Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal	16
4.2	Kontakte zwischen Hochschulen und Kita-Trägern	17
4.3	Einschätzung der beruflichen Anforderungen an Leitungs- und Gruppenpersonal	18
4.4	Erwartungen an kindheitspädagogische Studiengänge	20
4.5	Einschätzung der akademischen Kompetenzprofile	23
4.6	Bewertung des Akademisierungsprozesses	26
5	Fazit	28
6	Literatur	30
7	Anhang	33
7.1	Abbildungsverzeichnis	33

1 Einleitung

In der letzten Dekade hat der Elementarbereich sowohl in internationalen als auch in nationalen bildungspolitischen Diskursen enorm an Bedeutung gewonnen. Kindertageseinrichtungen werden heute explizit als Bildungsinstitutionen wahrgenommen, obwohl sie formal nach wie vor nicht dem Bildungsbereich zugeordnet werden. Zu den zentralen bildungspolitischen Zielen in Deutschland zählen die verlässliche und qualifizierte institutionelle Betreuung von Kindern ab der Vollendung des ersten Lebensjahrs sowie die herkunftsunabhängige, möglichst individuelle Förderung von Bildungs- und Entwicklungsverläufen, die gezielt am Beginn der Bildungsbiografie von Kindern ansetzen soll (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014).

Einhergehend mit einem gestiegenen gesellschaftlichen und fachpolitischen Interesse am quantitativen Ausbau der Betreuungsmöglichkeiten, vor allem aber an einer qualitativen Weiterentwicklung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, wurden in den letzten Jahren viele Entwicklungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen angestoßen. Richtungsweisend waren hierbei die nahezu flächendeckende Einführung von Bildungsplänen bzw. -programmen sowie der verstärkte Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder bis zu drei Jahren (Eber 2014; Pasternack/Keil 2013).

Von der breiten Öffentlichkeit weniger wahrgenommen, werden in der Fachöffentlichkeit seit einigen Jahren Reformen im Ausbildungssystem frühpädagogischer Fachkräfte kontrovers diskutiert (Autorengruppe Berufsfachschule 2013; Aktionsrat Bildung/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012; Kultusministerkonferenz (KMK) 1997/2007). Die Einführung von konsekutiven und grundständigen Studiengängen der Kindheitspädagogik stellt dabei einen zentralen Reformimpuls für den Sektor *Kindertagesbetreuung* dar. Zwar haben sich diese Studiengänge inzwischen in der Hochschullandschaft überwiegend an Fachhochschulen etabliert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; Pasternack/Schulze 2010), dennoch liegt die Akademisierungsquote in Deutschland im internationalen Vergleich noch weit zurück (Oberhuemer/Schreyer 2010; Oberhuemer 2008).

Fachlich begründet werden die Reformansätze im Ausbildungssystem und die Akademisierungsprozesse mit dem Verweis auf die gestiegenen gesellschaftlichen und fachlichen Anforderungen an das pädagogische Handeln frühpädagogischer Fachkräfte (Rabe-Kleberg 2008). Fokussiert wird dabei zum Beispiel auf die Gender-Debatten, Inklusion, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, eine Systematisierung der Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, die Gestaltung von Transitionen, migrationssensibles Handeln, die Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie auf den Ausgleich sozialstruktureller Benachteiligungen (Stieve u.a. 2014). Diese gleichwohl unvollständige Aufzählung zentraler Themen im Elementarbereich verdeutlicht, wie sehr sich das gesellschaftliche Bild von Kindertageseinrichtungen sowie die fachlichen und fachpolitischen Anforderungen an das System der institutionellen Kindertagesbetreuung in den letzten 15 bis 20 Jahren verändert haben.

Insbesondere die Fokussierung auf frühkindliche Bildungsprozesse (Neumann 2014), die sich auch aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Kognitions- und Bildungsforschung entwickelt hat, führt zu einem Veränderungsdruck auf das System der Kindertagesbetreuung und einschlägiger Ausbildungsinstitutionen. Es wird argumentiert, dass nicht zuletzt fachpolitische Impulse wie die bundesweite Einführung von (länderspezifischen) Bildungsplänen eine Professionalisierung des Elementarbereichs notwendig machen. So erklären Peer Pasternack und Johannes Keil: „Die Umsetzung der Bildungspläne erfordert eine Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Arbeit. Die dazu nötigen Qualifikationsvoraussetzungen zu schaffen, ist das zentrale Anliegen der Professionalisierung dieses Sektors und seiner zentralen Berufsrolle Erzieher/in“ (Pasternack/Keil 2013, S. 14). Die fachpolitischen Qualitätsdebatten stellen dabei in der Regel einen positiv gerichteten Zusammenhang zwischen dem formalen Bildungsniveau der Fachkräfte und den Resultaten der pädagogischen Arbeit her. Vereinfacht ausgedrückt, lautet die Schlussfolgerung: Je „höher die Qualifikation des Personals, insbesondere der Einrichtungsleitungen, ist, desto höher ist die beobachtbare Förderqualität in den Einrichtungen und desto größere Entwicklungsfortschritte machen die Kinder“ (Aktionsrat Bildung/Vereinigung der Bayeri-

schen Wirtschaft e.V. 2012, S. 28ff.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Qualitäts- und Qualifizierungsdebatten implizit von einem Defizit in der Ausbildung und/oder in der „pädagogischen Performance“ der in der Praxis tätigen Fachkräfte ausgehen. „Qualifizierungsanforderungen an das Personal von Kindertageseinrichtungen werden hier regelmäßig vor dem Hintergrund eines vermeintlichen Kompetenzdefizits der Fachkräfte begründet“, fasst Sascha Neumann zusammen, und die Professionalisierungsdiskurse im Elementarbereich würden häufig auf Qualifizierungsdiskurse reduziert (Neumann 2014, S. 146 f.).

2 Akademisierung und Professionalisierung der Frühpädagogik

Professionalisierung ist nicht gleichbedeutend mit Akademisierung; beides sind aber Prozesse, die wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und miteinander verwoben sind. In den Professionalisierungs- und Akademisierungsdiskursen wird davon ausgegangen, dass sich „Professionen“ in Abgrenzung zu „herkömmlichen Berufen“ durch besondere Kompetenzen der Akteure und eine professionelle, nach wissenschaftlichen Kriterien gewonnene Wissensbasis auszeichnen (Thole 2008). Stefan Faas arbeitet fünf Arten professionellen Wissens heraus, die nicht gleichbedeutend mit den in Ausbildungskontexten vermittelten Inhalten sind. Vielmehr werde das professionelle Wissen „im Kontext der beruflichen Tätigkeit (...) von den handelnden Akteuren erst entwickelt“ (Faas 2014, S. 178). Professionalisierung als „Prozesskategorie“ vollzieht sich somit explizit in der Praxis. Neben „bereichs- und themenbezogenem Fachwissen“, „didaktischem Planungs- und Handlungswissen“, „Organisationswissen“, „subjektbezogenem Interaktionswissen“ und „Beratungswissen“ (ebd., S. 179ff.) unterscheidet Stefan Faas Grundlagen- und Fachwissen wie folgt:

„Während das Fachwissen – durch seine unmittelbare Anbindung an den Bildungsgegenstand – einen direkten Bezug zum beruflichen Handeln aufweist, schließt das kindheits- bzw. frühpädagogische Grundlagenwissen auch Wissens Elemente mit ein, die auf den ersten Blick in einer größeren Entfernung zur konkreten Praxis stehen. Es geht hier um die Wissensbasis der Disziplin und damit um inhaltliche Komponenten, die im Kontext der Reflexion und Begründung von Praxis zum Tragen kommen“ (ebd., S. 180).

Erste Vergleichsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass diesbezügliche Inhalte in den hochschulischen Curricula stärker vertreten sind als im Lehrinhalt von Fachschulen (Cloos 2014; Pasternack/Strittmatter 2012). Insofern erweist sich die Akademisierung des Berufs der Erzieherin bzw. des Erziehers als Motor für die Professionalisierungsdebatten im Arbeitsfeld (König 2015). Umgekehrt eröffnete der Qualitätsdiskurs im Elementar-

bereich die Chance, die bereits seit Jahrzehnten geführte Debatte um eine Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern¹ wieder aufzunehmen (von Balluseck 2008). Florian Eßer merkt hierzu an: „Es war die öffentliche Diskussion um ‚frühe Bildung‘, die der Pädagogik der frühen Kindheit einen Ausweg aus ihrer randständigen akademischen Position aufzeigte, die auch im internationalen Vergleich betrachtet so einmalig wie fragwürdig war“ (Eßer 2014, S. 37).

Nicht zuletzt besteht auch innerhalb des Berufsstandes selbst die Hoffnung, mithilfe einer Akademisierung den Elementarbereich als eigenständige, d.h. von der Schule differenzierte, frühkindliche Bildungsinstitution zu qualifizieren und zu professionalisieren. Der damit möglicherweise verbundene gesellschaftliche Prestigegewinn für die frühpädagogischen Fachkräfte und die durch eine Höherqualifizierung sich eröffnenden individuellen Karrierewege mögen dabei auch Beweggründe sein. Jenseits dieses abstrakten Zugewinns steht aber auch der konkrete Wunsch im Vordergrund, Wissen und Handlungskompetenzen in einem komplexen Arbeitsfeld zu erweitern bzw. sich anzueignen. Zumindest deuten die Befragungen von Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge darauf hin (Klaudy u.a. 2014; Helm 2010).

2.1 Kindheitspädagogische Studiengänge und Arbeitsmarkt

Aufgrund von bildungspolitischen Entscheidungen waren Mitte der 2000er Jahre die Umstände für die Einführung eines akademischen Bildungsabschlusses im Elementarbereich günstig. Insbesondere politische Weichenstellungen, zum Beispiel Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (KMK/JFMK 2010; BMBF 2007), Bemühungen zivilgesellschaftlicher Akteure wie der Robert Bosch Stiftung („PiK – Profis in Kitas“²) und die Schaffung eines euro-

päischen Hochschulrahmens (Bologna-Prozess) führten binnen weniger Jahre zur Entwicklung zahlreicher neuer Studiengänge in Deutschland.

Insbesondere für die Fachhochschulen ergaben sich aus diesem Prozess sowohl die Möglichkeiten als auch wettbewerbliche Anreize, neue Studiengänge mit unterschiedlicher Spezialisierung zu entwickeln (Speth 2010). Nachdem im Jahr 2005 der erste Studiengang für Kindheitspädagogik an der Alice Salomon Hochschule in Berlin eingerichtet worden war, sind bis 2010 etwa 60 in ihrer Konzeption und inhaltlichen Ausrichtung zum Teil höchst unterschiedliche kindheitspädagogische Studiengänge entstanden. Innerhalb von nur fünf weiteren Jahren hat sich ihre Anzahl auf 118 (an 82 Standorten) nahezu verdoppelt.³ Der Ausbau war bis 2011 durch eine hohe Dynamik geprägt, wobei zunächst die Impulse verstärkt von den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – zunehmend auch privater Anbieter – ausgingen und Universitäten eher zögerlich entsprechende Studiengänge einrichteten. Im Juni 2015 wies die WiFF-Studiengangsdatenbank insgesamt 119 Bachelor- und Master-Studiengänge der Frühpädagogik bzw. Kindheitspädagogik aus, darunter lediglich zwölf universitäre Anbieter. Der anfänglich rasante Ausbau kam offensichtlich einer stetig steigenden Nachfrage nach, denn die „Zahl der Absolventinnen und Absolventen erhöhte sich von 114 im Jahr 2007 um das rund 15-Fache auf zuletzt 1.687 im Jahr 2013“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 10). Allerdings weisen aktuelle Erhebungen⁴ darauf hin, dass die Zahl der Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge stagniert. Möglicherweise stoßen die Hochschulen mit ihren Ausbildungskapazitäten an ihre Grenzen.

Zwar sind die neuen kindheitspädagogischen Studiengänge nicht durchgängig auf das Beschäftigungsfeld *Kindertageseinrichtung* ausgerichtet, aber im Schwerpunkt sollen viele dieser Studiengänge – im Rahmen einer Erstausbildung oder einer Weiterbildung – eine akademische Qualifikation für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vermitteln. Ausnahmen bilden die wenigen universitären Stu-

1 Vergleiche hierzu zum Beispiel: Diller/Rauschenbach 2006; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005; Fthenakis/Oberhuemer 2002; Frey 1999; Rauschenbach u.a. 1996.

2 www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (14.07.2015).

3 www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ (14.07.2015).

4 www.fachkraeftebarometer.de (03.12.2015).

diengänge. Hier wurden in der Regel grundständige Bachelor-Studiengänge sowie Master-Studiengänge aufgebaut, die häufig konsekutiv im Anschluss an ein erziehungswissenschaftliches Studium eine Spezialisierung in Fragen der Kindheitspädagogik bieten (Altermann u.a. 2015b). Kindertageseinrichtungen als mögliche Arbeitsfelder werden bei der Beschreibung der universitären Studiengänge meist nicht genannt, angesprochen werden eher Tätigkeiten im Bereich der Qualitätsentwicklung und Beratung oder auch der Forschung und Lehre. Für die Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen (zurzeit ca. 75% aller Studiengänge mit Schwerpunkt *Kindheitspädagogik*) gilt: „Gemeinsames Ziel aller Bachelorstudiengänge ist die wissenschaftliche Ausbildung und Qualifizierung künftiger Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen für die qualitativ hochwertige Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen speziell in FBBE-Arbeitskontexten [FBBE = frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung]“ (Kirstein u.a. 2012, S. 8). Somit befinden sich Erzieherinnen bzw. Erzieher und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf dem Arbeitsmarkt gewissermaßen in einem Konkurrenzverhältnis, da sie für potenziell gleiche Arbeitsbereiche ausgebildet werden.

Gemessen an den Ausbildungskapazitäten der Fachschulen, -akademien und anderer einschlägiger Ausbildungsinstitutionen sind die Ausbildungskapazitäten der Hochschulen derzeit noch vergleichsweise gering. Und mit einem dezidierten Ausbau hochschulischer Ausbildungsplätze, der den Fachkräftebedarf decken würde, ist mittelfristig nicht zu rechnen, sodass in Deutschland auf absehbare Zeit kein vollständiger „Systemwechsel“ in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu erwarten ist. Deshalb muss in der Frühpädagogik aktuell eher von einer Teil-Akademisierung gesprochen werden (Pasternack/Keil 2013, S. 5). Dies belegen auch die Zahlen des *Fachkräftebarometers Frühe Bildung 2014*: Von allen pädagogisch tätigen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen verfügen 2014 bundesweit rund 5% über einen einschlägigen Hochschulabschluss. Dabei stieg die Quote der Akademikerinnen und Akademiker in diesem Feld zwischen 1998 und 2014 in Westdeutschland um bescheidene zwei Prozentpunkte, in Ostdeutschland immerhin um fünf Prozentpunkte (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Gemessen an den aktuell etwa 32.000 Akademikerinnen und Akademikern im

Teilarbeitsmarkt *Kindertageseinrichtungen* stellen die Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen noch eine kleine, aber stetig wachsende Gruppe dar. Ihre Anzahl hat sich bundesweit zwischen 2012 und 2014 von 1.010 in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen auf 3.038 etwas mehr als verdreifacht (ebd.).

Trotz der gegenwärtig noch geringen Präsenz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Einrichtungen bzw. auf dem Arbeitsmarkt und trotz geringer Ausbildungskapazitäten der Hochschulen (im Vergleich zu den Fachschulen), bleiben die aktuellen Entwicklungen im Hochschulbereich nicht ohne Wirkungen auf die Fachschulen und auf das System *Kindertagesbetreuung* insgesamt. Peer Pasternack und Johannes Keil beschreiben die Situation folgendermaßen:

„Das zentrale inhaltliche Charakteristikum der aktuellen Entwicklungen ist, dass sich eine produktive Wettbewerblichkeit zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen (typen) herausbildet: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen an den Hochschulen führt eine ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsprogramme durch. Die Hochschulstudiengänge hingegen bemühen sich, insbesondere deren Einwand, sie seien theorielastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen“ (Pasternack/Keil 2013, S. 6).

2.2 Die Ausgestaltung der Studiengänge – eine kontroverse Diskussion

In den Fachdebatten werden unterschiedliche Kritikpunkte an der Ausgestaltung der Ausbildung an Fach- bzw. Hochschulen geäußert. Im Kern geht es dabei häufig um die gleichen Fragen, nämlich darum, welches Qualifikationsprofil für die Anforderungen der Praxis adäquat ist, welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissensinhalte eine kindheitspädagogische Ausbildung berücksichtigen muss und wie eine enge Theorie-Praxis-Verflechtung am besten gelingt. Dabei wird der „Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik (...) [als] handlungsorientierter [Ansatz] mit spezifischem Fokus auf eine enge Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (Amos u.a. 2012, S. 8) beschrieben, während die Ausbildung an Hochschulen „stärker auf eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit

und eine darauf gegründete forschungsinspirierte Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 18) abziele.

An der Fachschulausbildung wird kritisiert, dass sie nur unzureichend auf gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen reagiere und ein einseitiges und vielfach veraltetes Wissen vermittele, das einen geringen Bezug zu neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen aufweise (ebd.). Dagegen wird bei kindheitspädagogischen Studiengängen insbesondere das Verhältnis zwischen Wissenschaftsbezug und Handlungsbezug thematisiert bzw. kritisiert. Der Diskurs um eine Teil-Akademisierung des Elementarbereichs fokussiert somit das Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Arbeitsplatznähe, zwischen Theorie und Praxis oder zwischen Disziplin und Profession (Faas/Treptow 2010).

Insbesondere die potenziellen Anstellungsträger diskutieren das Verhältnis zwischen Wissenschaftsbezug und Handlungsbezug kontrovers. Hierbei geht es um das Spannungsfeld zwischen einer angestrebten und durchaus befürworteten Professionalisierung auf der einen Seite und der geforderten Arbeitsplatznähe akademischer Qualifikationsprofile auf der anderen Seite. Die Professionalisierung zielt vor allem auf die Fähigkeit zu einer reflektierten Entwicklung eigener problemadäquater Handlungsstrategien ab, und bei der Arbeitsplatznähe steht vor allem das Erlernen unmittelbar in die Praxis umsetzbarer Handlungsmuster im Vordergrund. Ein häufiger Einwand gegen eine Akademisierung des Elementarbereichs beruht auf der Befürchtung, „dass mit der Wissenschaftsorientierung die – an den Fachschulen dominierende – Handlungsorientierung aufgegeben werde“ (Pasternack 2008, S. 44; König/Pasternack 2008, S. 130ff.).

Die Hochschulen mit ihrem dezidierten Forschungsauftrag befinden sich somit in dem Dilemma, kindheitspädagogische Studiengänge explizit wissenschaftlich ausrichten zu müssen, um sie von der etablierten berufspraktisch angelegten Ausbildung an den Fachschulen, -akademien und Berufskollegs abzugrenzen. Andererseits beziehen sie ihre Legitimität aber auch aus dem impliziten Versprechen, bei einem erfolgreich absolvierten Studiengang arbeitsmarktkompatible Abschlüsse zu vergeben (Altermann/Holmgaard 2014). Arbeitsmarktkompatibel bedeutet für die Mehrzahl der Studiengänge, für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen auszubilden.

Während sich in der Hochschullandschaft die Kindheitspädagogik als neues Forschungsfeld sukzessive formiert und die Zahl der Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge ansteigt, ist es derzeit noch ungewiss, wie sich die Träger von Kindertageseinrichtungen mittel- und langfristig zu den neu entstandenen Qualifikationsprofilen positionieren werden. Die Haltung der Träger scheint auf den ersten Blick ambivalent zu sein: Einerseits besteht ein Interesse an höheren Qualifikationen, andererseits gibt es Bedenken im Hinblick auf einen zu erwartenden Anstieg der Personalkosten und die praktische Nutzbarkeit der Qualifikationen in den Kindertageseinrichtungen (König/Pasternack 2008).

3 Methodisches Vorgehen bei der Erhebung

Das Verbundforschungsprojekt „Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung (AKIPÄD)“⁵ hat die bereits skizzierte Ambivalenz der Träger von Kindertageseinrichtungen als Ausgangspunkt für eine empirische Untersuchung gewählt, die der Frage nachgeht, wie Träger den Akademisierungsprozess bewerten.⁶ Dieser Ansatz ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil die Träger als „Gatekeeper“ der Praxis einen entscheidenden Einfluss auf die Akzeptanz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Arbeitsfeld sowie auf eine qualitative Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit haben.

Die Arbeitshypothese für die Befragung der Träger lautete folgendermaßen: Die Haltung der Träger von Kindertageseinrichtungen ist im Hinblick auf die Akademisierung des frühpädagogischen Personals sowohl von Erwartungen und Ansprüchen als auch von Befürchtungen gekennzeichnet. Diese Ambivalenz hängt mit Unsicherheiten hinsichtlich des Verhältnisses von Arbeitsplatznähe und abstraktem wissenschaftlichem (Meta-)Wissen, mit Kostenstrukturen, mit mangelnden Erfahrungen mit akademisch qualifizierten Fachkräften und mit einem Mangel an konkreten personalwirtschaftlichen und organisatorischen Konzepten für den Einsatz dieser Fachkräfte zusammen. Aus dieser Arbeitshypothese wurden die folgenden Forschungsfragen abgeleitet:

- Wie schätzen die Träger von Kindertageseinrichtungen die Qualifikationsanforderungen an das frühpädagogische Personal ein?
- Welche Ansprüche stellen sie an die Aus- und Weiterbildung?

- Welche Erwartungen und Befürchtungen verbinden sie mit einer Akademisierung?
- Inwieweit und gegebenenfalls mit welchen Ergebnissen haben sie sich mit den Inhalten kindheitspädagogischer Studiengänge auseinandergesetzt?
- Bestehen Kooperationsbeziehungen der Träger mit (Fach-)Hochschulen?
- Inwieweit haben sie bereits Erfahrungen mit dem Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gemacht?
- Inwieweit verfügen sie über personalwirtschaftliche und organisatorische Konzepte für den Einsatz von Personal mit akademischer Aus- oder Weiterbildung?
- Welche Unterschiede sind bei den verschiedenen Trägern festzustellen? Inwieweit spielen die Größe und die Form des Trägers (öffentlich, frei-gemeinnützig usw.) eine Rolle?

3.1 Aufbau der Trägerbefragung

Da kindheitspädagogische Studiengänge als akademische Alternative zur fachschulischen Ausbildung erst seit einigen Jahren bestehen und Forschungen zum Akademisierungsprozess aus der Perspektive der Träger kaum vorlagen, wurde ein explorativer Untersuchungsaufbau gewählt.

Im Rahmen einer qualitativen Vorstudie in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen wurden zwölf leitfadengestützte Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Trägern in unterschiedlichsten Positionen⁷ durchgeführt, um die anschließende postalische Trägerbefragung vorzubereiten und das Feld zu erschließen. Die Leitfäden enthielten konkrete Fragen, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Professionalisierungs- bzw. Akademisierungsdebatte (siehe Kapitel 2) ergeben hatten. Die Reihenfolge der Fragen und die Formulierungen wurden vom jeweiligen Gesprächsverlauf abhängig gemacht. Ziel war es, in einer offenen Gesprächssituation weitere Themen und Fragestellungen zu identifizieren, die für die anschließende postalische Trägerbefragung von Relevanz sein würden.

5 Gefördert vom BMBF im Rahmen der AWiFF-Forschungslinie (Förderkennzeichen: 01NV1113/14; Laufzeit: 10/2011 bis 06/2014), durchgeführt vom Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) und vom Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen.

6 Weitere Forschungsergebnisse aus AKIPÄD zu den Perspektiven der (Fach-)Hochschulen sowie Studierenden in: Klaudy u.a. 2014; zu den Perspektiven der Fachkräfte in Kitas: Altermann u.a. 2015 b.

7 Referats- und Sachgebietsleitungen, Geschäftsführungen, Fachreferentinnen bzw. -referenten sowie Fachberatungen von sechs unterschiedlichen Trägern.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert, anonymisiert und anhand der Themen aus dem Leitfaden und neuer Themen aus dem Feld strukturiert. Relevante Interviewpassagen wurden extrahiert und kategorisiert. Bei der Darstellung der Ergebnisse (siehe Kapitel 4) ergänzen ausgewählte Interviewpassagen die Befunde der postalischen Trägerbefragung.

Für die postalische Trägerbefragung wurde ein standardisierter Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Fragen (18 Fragenkomplexe mit 142 Items) entwickelt. Er basiert auf den Themen, Fragestellungen und Problembeschreibungen der Fachdebatten und auf den durchgeführten Interviews. Vor der Feldphase wurde ein Pretest mit acht Personen aus der Praxis und der Wissenschaft durchgeführt.

3.2 Grundgesamtheit und Stichprobenziehung

Die postalische Trägerbefragung fand zwischen September und November 2012 statt und konzentrierte sich auf Baden-Württemberg (BW) als Bundesland mit den meisten kindheitspädagogischen Studienangeboten⁸, auf Nordrhein-Westfalen (NW) als bevölkerungsreichstes Bundesland mit den meisten Kindertageseinrichtungen sowie auf Thüringen (TH), um eine mögliche Ost-West-Differenz zu berücksichtigen. Da für den Feldzugang⁹ ausschließlich personenunabhängige Kontaktdaten der Träger vorlagen, wurde ein allgemeines Anschreiben an insgesamt 3.000 Trägeradressen versandt, mit der Bitte, den beigelegten Fragebogen an personalverantwortliche Personen beim Träger weiterzuleiten.

Um Verzerrungen bei der realisierten Stichprobe zu vermeiden, wurde bei der Stichprobenziehung

die Trägergröße (unabhängig von der Trägerart) berücksichtigt. Auf der Grundlage der Daten, die die Trägerorganisationen zur Verfügung stellten, erfolgte eine Einteilung der Träger in Größenklassen.¹⁰ Unter Berücksichtigung der Daten der amtlichen Statistik und ausgehend von der tatsächlichen Verteilung der Trägergrößen in den ausgewählten Bundesländern wurde für jedes Bundesland eine spezifische Ziehung vorgenommen. Um einen ausreichenden Rücklauf aus allen Größenklassen sicherzustellen, erfolgte die Stichprobenziehung nur bei den Größenklassen 1 und 2 (Träger mit einer Einrichtung bzw. zwei bis fünf Einrichtungen) nach einem Zufallsprinzip. Dies betraf 2.796 Träger der Stichprobe. Aufgrund der geringen Gesamtanzahl an Größenklassen zwischen sechs und 250 Einrichtungen im Gesamtsample wurden die Größenklassen 3 bis 10 (vgl. Fußnote 10) zu 100% erhoben. Dies betraf 204 Träger der Stichprobe.

3.3 Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wurde nach Ablauf der ersten Hälfte der Feldphase eine „Nachfassaktion“ durchgeführt. Nach Beendigung der Feldphase konnte so eine Rücklaufquote von nahezu 42% realisiert werden (1.246 Fragebögen insgesamt; NW 41,3%, BW 40,8%, TH 45,9%).

Da der zur Verfügung gestellte Adressdatensatz ausschließlich Daten zur Trägerorganisation enthielt, wurde im ersten Teil (Strukturdaten) abgefragt, welche Personen den Fragebogen ausgefüllt haben. In 29,4% der Fälle wurden die Fragebögen von Kita-Leitungen ausgefüllt. Da dies insbesondere bei kleineren Trägern vorkam, ist davon auszugehen, dass in diesen Fällen die Leitungskräfte hinsichtlich personalpolitischer Fragestellungen im Fragebogen die Trägerperspektive repräsentieren. Gleichwohl wurden einzelne Auswertungen mit und ohne diese Gruppe vorgenommen, wobei sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Antwortverhaltens ergaben. Des Weiteren haben ehrenamtliche Vorstände (12,3%), Pfarrer (10,5%),

8 Bundesweit bieten nur neun Hochschulstandorte früh- bzw. kindheitspädagogische Master-Studiengänge an, davon liegen allein sieben in Baden-Württemberg (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014).

9 Ein ganz besonderer Dank gilt den Vertreterinnen und Vertretern des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, der Landesjugendämter Westfalen und Rheinland in Nordrhein-Westfalen sowie des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, die durch ihre Unterstützung diese Befragung erst ermöglicht haben.

10 Größenklasse 1 (GK1)=Träger mit einer Einrichtung; GK2=2-5 Einrichtungen; GK3=6-10; GK4=11-20; GK5=21-50; GK6=51-100; GK7=101-150; GK8=151-200; GK9=201-250; GK10=251 und mehr.

Verwaltung/Sachbearbeitung (9,7%), Personalleitung (9,5%), Geschäftsführung (8,7%) sowie Personen in weiteren unterschiedlichen Funktionen im Verwaltungsbereich des Trägers den Fragebogen ausgefüllt.

Die Verteilung nach Trägerart (öffentliche bzw. freie Träger) in den ausgewählten Bundesländern entspricht annähernd der Verteilung, wie sie in der amtlichen Statistik ausgewiesen wird.¹¹ Die Mehrheit der Träger betreibt Kindertageseinrichtungen in einer Kommune (86,8%) und in einem Bundesland (96%). In etwa 13 Fällen handelt es sich um Träger, die in mehr als 15 Kommunen tätig sind und Einrichtungen in mehr als drei Bundesländern betreiben.

Die Kindertageseinrichtungen der befragten Trägerorganisationen in der Stichprobe sind überwiegend im ländlichen Raum angesiedelt (48,31%). Rund 17% geben an, Einrichtungen in mittelgroßen Städten sowie in unterschiedlichen Einzugsgebieten zu betreiben. Lediglich 14% sind ausschließlich in Großstädten verortet.

3.4 Auswertungsmethoden

Bei der Auswertung der postalischen Trägerbefragung wurden ausschließlich Methoden der deskriptiven Statistik angewendet. Um die Ergebnisse übersichtlich darstellen zu können, wurde das Lagemaß des arithmetischen Mittels (MW) verwendet. Als Kennwert der Streuung berücksichtigte man zusätzlich die Standardabweichung (SD). Zur Prüfung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Teilbereichen (abhängige Variablen) und Strukturgrößen, zum Beispiel Trägerform, Trägergröße und Einzugsgebiet (unabhängige Variablen), wurden diese Variablen miteinander kreuztabelliert, und es wurde ein zweiseitiger Signifikanztest durchgeführt. Ausgehend von einem Chi-Quadrat-Test konnten Gruppenunterschiede überprüft werden. Als Obergrenze der Irrtumswahrscheinlichkeit (p-Wert) galten die als zulässig anerkannten 5% (Bühl 2006).

Die Darstellung der Ergebnisse beruht auf der Verteilung valider Fälle. Fehlende Angaben sind in

der Darstellung nicht mit aufgenommen. Gültige Fallzahlen werden in der Form „n = Teilmenge“ ausgewiesen. Die Teilmenge gibt an, wie viele der befragten Träger die betreffende Frage beantwortet haben. Die Gesamtheit bezieht sich auf die Grundgesamtheit der Stichprobe (N=1.246).

¹¹ In der Stichprobe: freie Träger 63,5%, öffentliche Träger 36,5%; in der amtlichen Statistik (bundesweit): freie Träger 67%, öffentliche Träger 33% (Statistisches Bundesamt 2012, S. 18).

4 Ergebnisse der Trägerbefragung

Die folgende Darstellung der Ergebnisse beruht auf den Daten aus der postalischen Trägerbefragung; ergänzend werden einige Interviewpassagen aus der Vorstudie wiedergegeben. Im Mittelpunkt stehen Fragen zur Akzeptanz und Bewertung des Akademisierungsprozesses im Elementarbereich sowie des neuen Qualifikationsprofils *Kindheitspädagogik*.

4.1 Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal

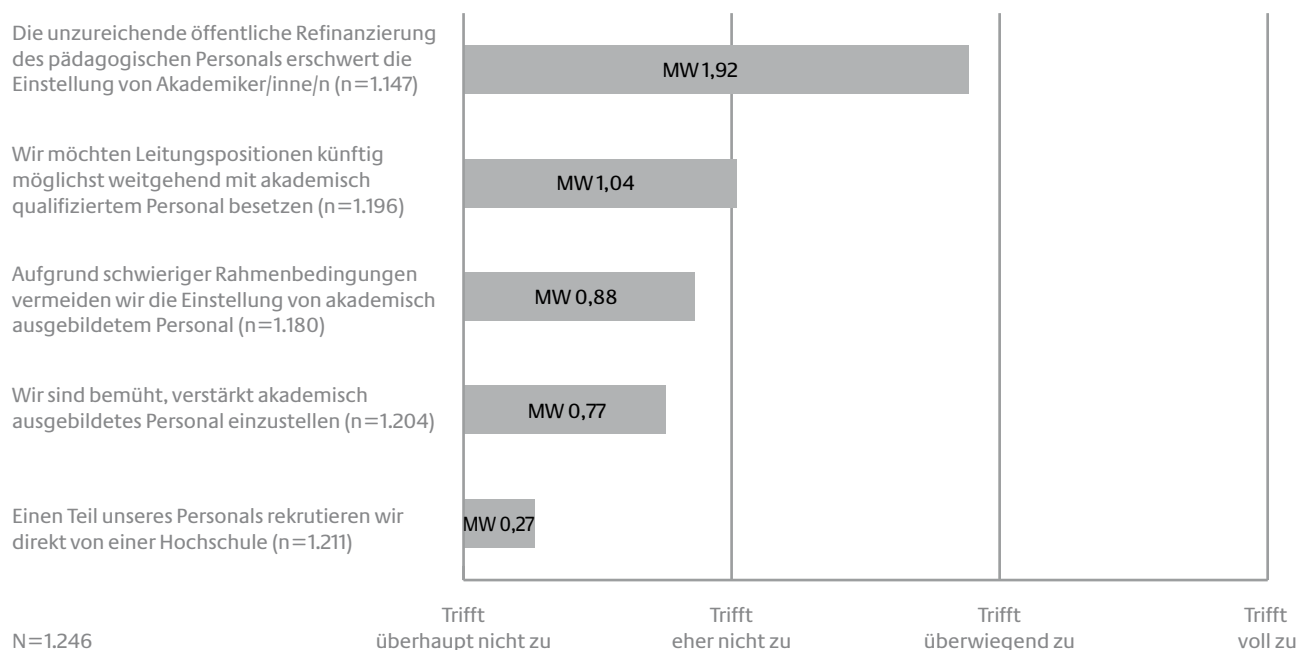
Seit einigen Jahren wird in Fachdebatten ein Fachkräftemangel in der Kindertagesbetreuung diskutiert, der auf lokalen Arbeitsmärkten bereits feststellbar ist oder sich zukünftig einstellen wird. Man befürchtet, dass die Kapazitäten der Ausbildungsinstitutionen mit dem wachsenden Bedarf nicht Schritt halten können. Somit lag die Vermutung nahe, dass sich die Träger bei der Personalsuche zunehmend an Absolventinnen und Absolventen der neuen kindheitspädagogischen Studiengänge wenden, zumal es deutliche Hinweise gab, dass viele Träger nicht nur die angespannte Arbeitsmarktlage insgesamt kritisieren, sondern häufig zudem mit der fachlichen Qualität von Bewerberinnen und Bewerbern nicht zufrieden sind. Entsprechende Mängel führen sie unter anderem auf die Ausbildungsstrukturen an Fachschulen zurück. Die folgende Interviewpassage stellt stellvertretend für eine von Trägerseite häufig artikuliert Unzufriedenheit hinsichtlich der Aktualität und Passgenauigkeit fachschulischer Ausbildungsinhalte:

„Aber was wir feststellen, ist, dass die Berufskollegs, also die Ausbildungsstruktur, also die Inhalte, die vermittelt werden, die ja auch vorgegeben ist, dass die schlicht und ergreifend nicht ausreichen für die Anforderungen, die heute gestellt werden. (...) Wir nehmen nicht wahr, dass die Ausbildung an den Berufskollegs sich wirklich den Anforderungen der Praxis so annähert hat, dass wir als Träger nicht – sobald wir sie im System haben – intensiv fortbilden müssen“ (NW, öffentlicher Träger, Sachgebietsleitung).

In den Vorüberlegungen zur Trägerbefragung wurde die Hypothese formuliert, dass die Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal auch als Indikator für dessen Akzeptanz im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen gedeutet werden kann. Die Befragungsergebnisse (vgl. Abb. 1) deuten jedoch darauf hin, dass diese Vermutung nicht zutrifft. Nur 18% der postalisch befragten Träger stimmten der Aussage *„Wir sind bemüht, verstärkt akademisch ausgebildetes Personal einzustellen“* überwiegend oder voll zu. In den Fachdebatten wird häufig die Besetzung von Leitungsstellen mit akademisch qualifiziertem Personal befürwortet, aber nur 28% der befragten Träger gaben an, Leitungsstellen ausschließlich mit Akademikerinnen und Akademikern zu besetzen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass generell die Einstellung von Personal mit akademischen Abschlüssen vermieden würde. Nahezu 75% der Träger wiesen die Aussage zurück, die Einstellung von akademisch ausgebildetem Personal zum Beispiel aufgrund schwieriger Rahmenbedingungen zu vermeiden.

Angesichts der angespannten Arbeitsmarktlage wäre zu vermuten gewesen, dass eine Strategie der Träger zur Personalgewinnung darin liegt, die Suche direkt an Ausbildungsinstitutionen zu verstärken. Die Befragungsergebnisse zeigen allerdings, dass dies für den Hochschulbereich derzeit nicht gilt. Knapp 95% der befragten Träger stimmten der Aussage *„Einen Teil unseres Personals rekrutieren wir direkt von einer Hochschule“* nicht zu, bzw. sie votierten mit *„Trifft überhaupt nicht zu“* oder *„Trifft eher nicht zu“*.

Eine mögliche Erklärung, warum die fachliche Bewertung eines akademischen Abschlusses zwar positiv ausfällt, sich aber gleichzeitig nicht im Bemühen niederschlägt, verstärkt Akademikerinnen und Akademiker bzw. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen anzuwerben, liegt in der Bewertung der Refinanzierungsmöglichkeiten. Allgemein gehen die Träger davon aus, dass höher qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter langfristig nur mit einer adäquaten Vergütung zu halten sind. Entsprechend hoch fielen die Zustimmungswerte bei folgender Aussage aus: *„Die unzureichende öffentliche Refinanzierung des pädagogischen Personals erschwert die Einstellung von Akademiker/inne/n“*.

Abbildung 1: Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal

Quelle: Eigene Darstellung

Zum Befragungszeitpunkt enthielten die Fachkräftevereinbarungen nahezu aller Länder entsprechende Regelungen, die den Einsatz von Akademikerinnen und Akademikern als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vorsehen. Dementsprechend wies eine Mehrzahl der befragten Träger die Aussage „*Aufgrund schwieriger Rahmenbedingungen vermeiden wir die Einstellung von akademisch ausgebildetem Personal*“ zurück.

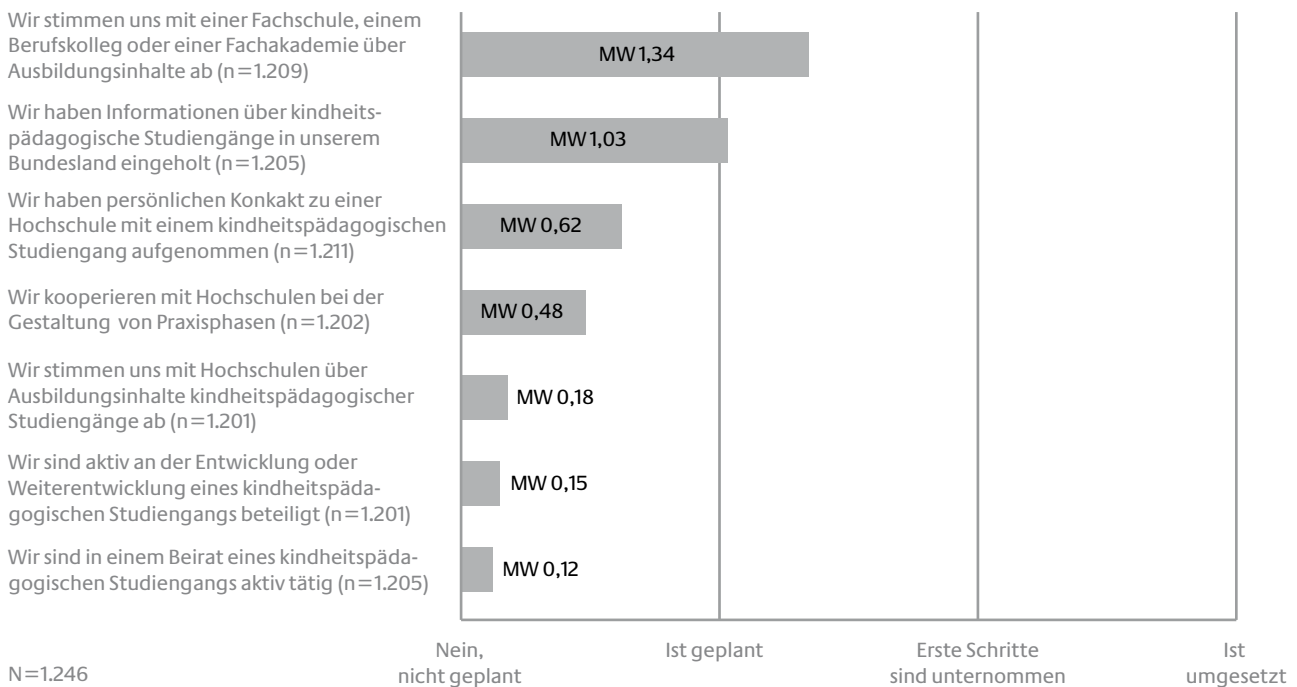
4.2 Kontakte zwischen Hochschulen und Kita-Trägern

Wie bereits beschrieben, ist die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien durch einen handlungsorientierten Ansatz geprägt, der sich durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis auszeichnet. Die Kindertageseinrichtungen sind als spätere „Einsatzorganisationen“ fester Bestandteil der Ausbildungskonzeption. Da dieses Ausbildungssystem mit der spezifischen Verzahnung von *Lernort Praxis* und *Lernort Schule* schon seit Jahrzehnten besteht, wurde im Vorfeld der Befragung vermutet, dass Fachschulen und die Träger von Kindertageseinrichtungen enge Kooperationsbeziehungen

pflügen und dass die Träger daran interessiert sind, zum Beispiel über Tätigkeiten im Beirat oder als Dozentinnen und Dozenten Einfluss auf Ausbildungsinhalte nehmen zu können. Im Antwortmuster der befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger stellt sich die Situation jedoch anders dar. Nur eine Minderheit der Träger pflegt enge Kooperationsbeziehungen mit Fachschulen oder Fachakademien.

Angesichts des diskutierten Fachkräftemangels wäre auch zu vermuten gewesen, dass sich die Träger verstärkt über Ausbildungsinhalte an den Hochschulen informieren, da ja ein Großteil der neu entstandenen Studiengänge explizit für den Elementarbereich ausgebildet. Von den befragten Trägern gaben aber nur 36% an, bereits Informationen über kindheitspädagogische Studiengänge in ihrem Bundesland eingeholt zu haben oder dies zu planen (vgl. Abb. 2). Innerhalb dieser Gruppe standen nur 21% der Befragten in irgendeiner Form in persönlichem Kontakt zu einer Hochschule oder haben hierzu erste Schritte unternommen. Hinsichtlich einer gemeinsamen Planung und Durchführung von Praktika für Studierende ergaben sich bei der Befragung durchgehend niedrige Werte. Lediglich 7,9% der Befragten gaben an, mit einer Hochschule bei der Gestaltung von Praxisphasen zu kooperieren, 8,57% haben hierzu erste Schritte unternommen.

Abbildung 2: Kontakte zwischen Hochschulen und Trägern



Quelle: Eigene Darstellung

Von 1.246 befragten Vertreterinnen und Vertretern von Trägern gaben nur 43 an, in einem Beirat eines kindheitspädagogischen Studiengangs aktiv zu sein oder dies zu planen. Möglicherweise ist diese geringe Anzahl darauf zurückzuführen, dass viele kindheitspädagogische Hochschulstudiengänge das Instrumentarium eines Beirats schlichtweg nicht einsetzen, allerdings sind auch andere Formen der Kooperation tendenziell schwach ausgebildet. Kaum ein Träger wirkt aktiv an der (Weiter-)Entwicklung eines kindheitspädagogischen Studiengangs mit oder stimmt sich mit Hochschulen über Ausbildungsinhalte ab. Über die tatsächlichen Gründe dafür lässt sich nur spekulieren, da das vorliegende Datenmaterial hierzu keine konkreten Antworten gibt. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass die Form der Fragestellung einen Einfluss auf die Antwortmuster ausgeübt hat.

4.3 Einschätzung der beruflichen Anforderungen an Leitungs- und Gruppenpersonal

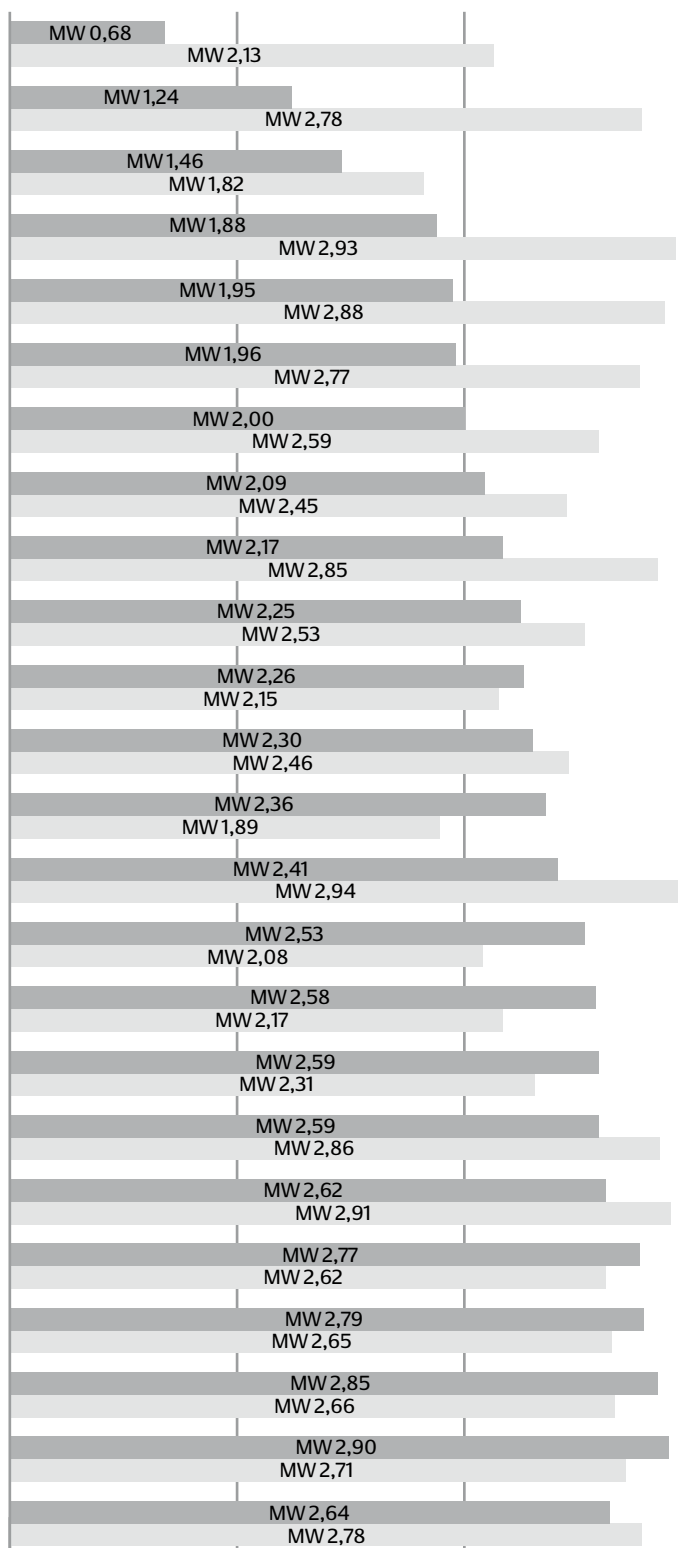
Im Rahmen der explorativen Vorstudie sprach sich die Mehrheit der Interviewten dafür aus, Leitungspositi-

onen mit Akademikerinnen und Akademikern bzw. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu besetzen: *„Dazu gehört aber für uns zunächst mal mit Blick auf die Leitungskräfte, die Anforderung an die Leitungskräfte, dass wir auf dieser Funktionsebene in den Einrichtungen davon ausgehen, dass hier eine Fachhochschulausbildung nach unserer Einschätzung notwendig und richtig ist“* (NW, freier Träger, obere Leitungsebene).

Dabei sind nahezu alle befragten Personen davon ausgegangen, dass eine Übernahme von Leitungsfunktionen unmittelbar nach einem Studium nicht möglich ist, sondern eine gewisse Berufspraxis die Grundvoraussetzung dafür ist. Dies wirft die Frage auf, über welche Kompetenzen, Fähigkeiten und welches Wissen Leitungskräfte und Fachkräfte im Gruppendienst jeweils verfügen müssen. Abbildung 3 zeigt, welche Bedeutung oder Relevanz die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger den einzelnen Kompetenz- und Wissensbereichen im Hinblick auf die jeweiligen Positionen bzw. Funktionen in Kindertageseinrichtungen beimessen.

Abbildung 3: Berufliche Anforderungen an Leitungs- und Gruppenpersonal

- Verfügt über Kompetenzen im Bereich Betriebswirtschaft/Finanzen (n1=1.224/n2=1.224)
- Fundierte Wissen in der Team-, Personal- und Organisationsentwicklung (n1=1.223/n2=1.223)
- Fundierte Wissen aus relevanten Wissenschaften (z.B. Hirnforschung, Psychologie etc.) (n1=1.221/n2=1.227)
- Kann Teamprozesse initiieren (n1=1.224/n2=1.222)
- Kann pädagogische Konzepte begründen und anderen transparent machen (n1=1.225/n2=1.223)
- Kennt aktuelle fachliche Entwicklungen im Feld der Kitas und kann diese beurteilen (n1=1.221/n2=1.214)
- Kann sozialraumbezogene Projekte mitgestalten und mitverantworten (n1=1.218/n2=1.223)
- Umfassendes Verständnis der wissenschaftlichen Theorien, Methoden der Kindheitspädagogik (n1=1.218/n2=1.224)
- Zusammenarbeit mit Fachkräften zur Beratung von Familien und Kontaktvermittlung (n1=1.225/n2=1.230)
- Verfügt über ein vertieftes Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen (n1=1.221/n2=1.219)
- Kennt unterschiedliche Sprachförderprogramme und kann diese durchführen (n1=1.221/n2=1.227)
- Verfügt über interkulturelle Kompetenz (n1=1.218/n2=1.229)
- Kann mit Kindern naturwissenschaftliche Projekte durchführen (n1=1.221/n2=1.227)
- Kann gemeinsam mit dem Team Konzeptionen entwickeln und umsetzen (n1=1.227/n2=1.227)
- Kann mit Kindern künstlerische/musikalische Projekte durchführen (n1=1.216/n2=1.230)
- Kann mit Kindern Projekte der Gesundheits- und Bewegungsförderung durchführen (n1=1.218/n2=1.233)
- Verfügt über vertiefte Kenntnisse zur Sprachentwicklung und kann sie im Alltag integrieren (n1=1.225/n2=1.232)
- Kann pädagogische Prozesse im Dialog mit Eltern planen und vertreten (n1=1.228/n2=1.233)
- Kann mit Konflikten und Störungen umgehen und Lösungsstrategien entwickeln (n1=1.225/n2=1.227)
- Kann verbale und nonverbale Kommunikationsmittel ziel- und situationsgerecht einsetzen (n1=1.226/n2=1.230)
- Kann die eigene Rolle in den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder reflektieren (n1=1.216/n2=1.227)
- Kann die Arbeit entsprechend den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder gestalten (n1=1.224/n2=1.232)
- Kann Beziehungen zu Kindern reflektieren und gestalten (n1=1.224/n2=1.231)
- Verfügt über ein vertieftes Fachwissen in der Kindheitspädagogik (n1=1.224/n2=1.224)



N=1.246

unwichtig eher unwichtig wichtig sehr wichtig

■ allgemeines pädagogisches Personal (n1)

■ Einrichtungslleitung (n2)

Quelle: Eigene Darstellung

Auffällig ist, dass die Befragten fast alle Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissensgebiete für beide Funktionsbereiche tendenziell als „wichtig“ oder sogar „sehr wichtig“ einstufen. Ausgenommen sind hier die Wissensbereiche „Betriebswirtschaft und Finanzen“ sowie „Team-, Personal- und Organisationsentwicklung“. Diese betrachten die Befragten offensichtlich als exklusives Leitungswissen. Weiterhin fällt auf, dass im Hinblick auf erwartete Kompetenzen und Wissensfelder die Differenzen zwischen den Mittelwerten bei Leitungskräften und allgemeinem pädagogischen Personal umso geringer ausfallen, je konkreter die Aufgaben formuliert werden. Sprich, aus Sicht der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter müssen Leitungspersonen stets auch Kompetenzen und Wissen mitbringen, die in der unmittelbaren Arbeit mit dem Kind benötigt werden, darüber hinaus aber als Führungsverantwortliche über typische Managementkompetenzen verfügen. In Verbindung mit der Aussage, dass Akademikerinnen und Akademiker stets Berufserfahrungen in einer Kindertageseinrichtung sammeln müssen, bevor sie eine Leitungsfunktion wahrnehmen, ist diese Zuweisung von „Relevanz“ allerdings nur folgerichtig und das Antwortmuster nachvollziehbar.

In der Einleitung wurde erwähnt, dass Kindertageseinrichtungen heute vor allem deshalb als Institutionen frühkindlicher Bildung wahrgenommen werden, weil die Bedeutung, die frühkindlichen Bildungserfahrungen für die gesamte Bildungsbiografie von Kindern beigemessen wird, zugenommen hat. Deshalb wäre zu erwarten gewesen, dass der Bereich „Fundiertes Wissen aus relevanten Wissenschaften (z. B. Hirnforschung, Psychologie etc.)“ von größerer Relevanz für die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger ist. Tatsächlich tendiert die Einschätzung hier nach „wichtig“, doch gemessen an den Bedeutungszuweisungen bei anderen Items fällt dieses Item leicht ab und bleibt hinsichtlich der frühpädagogischen Relevanz zum Beispiel deutlich hinter der Aussage „Kann mit Kindern naturwissenschaftliche Projekte durchführen“ zurück. 47,7% der Befragten waren der Meinung, dass ein „fundiertes Wissen aus relevanten Wissenschaften (z. B. Hirnforschung, Psychologie etc.)“ für das allgemeine pädagogische Personal „wichtig“ oder „sehr wichtig“ sei. Für die gleiche Funktionsgruppe gaben 87,6% der Befragten an, dass es „wichtig“ oder „sehr wichtig“ sei, „mit Kindern naturwissenschaft-

liche Projekte durchführen“ zu können. Allerdings stehen bei Letzterem eher die didaktischen Kompetenzen der Fachkräfte im Vordergrund.

4.4 Erwartungen an kindheitspädagogische Studiengänge

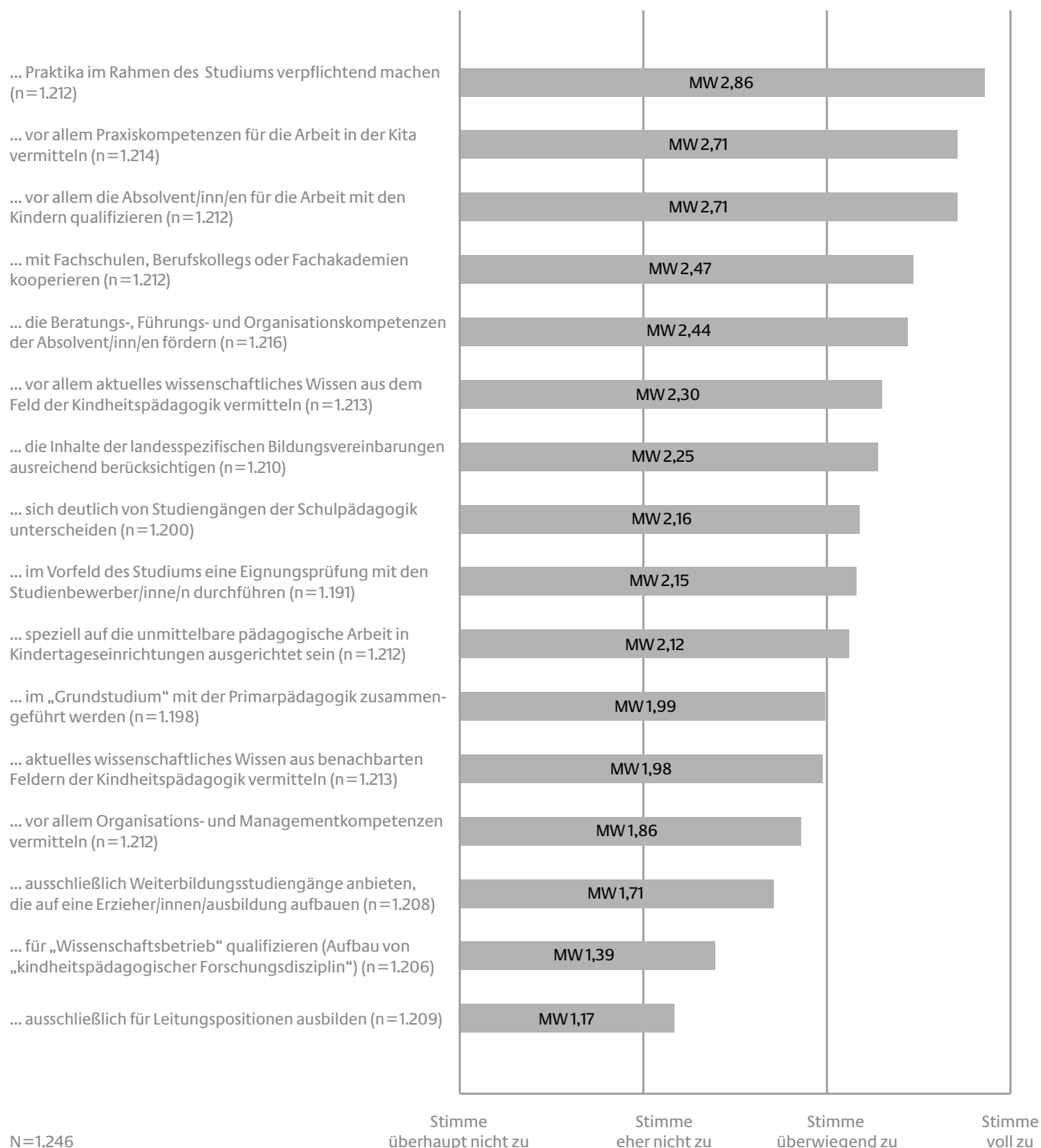
Bei den Experteninterviews wurde die implizite Vorstellung der Befragten deutlich, dass eine höhere Qualifizierung im Prinzip auch mit einer höheren innerbetrieblichen Positionierung einhergeht. Insofern gingen sie davon aus, dass die Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge zumindest langfristig eine Führungsposition anstreben. Unter fachlichen Gesichtspunkten und im Hinblick auf allgemein gestiegene Anforderungen im Arbeitsalltag der Leitungskräfte befürwortete die Mehrheit der Interviewten den Einsatz von Akademikerinnen und Akademikern auf Leitungspositionen:

„Dazu gehört aber für uns zunächst mal mit Blick auf die Leitungskräfte, die Anforderung an die Leitungskräfte, dass wir auf dieser Funktionsebene in den Einrichtungen davon ausgehen, dass hier eine Fachhochschulausbildung nach unserer Einschätzung notwendig und richtig ist“ (NW, freier Träger, Fachgruppenleitung).
„Gerade bei größeren Einrichtungen, wie das Familienzentrum, wo einfach noch mehr Koordinations- und Organisationsaufgaben vorhanden sein müssen, wo bestimmte verwaltungstechnische, BWL-Kenntnisse vorhanden sein müssen. Da spreche ich schon die Empfehlung aus, erst einmal nach jemandem zu suchen, der akademisch qualifiziert ist. In welcher Form jetzt auch immer“ (BW, freier Träger, Fachberatung).

Umso überraschender ist das Ergebnis der postalischen Trägerbefragung: Auf die Frage, welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissensinhalte im Rahmen kindheitspädagogischer Studiengänge vermittelt werden sollten, votierten bei der Aussage „Kindheitspädagogische Studiengänge sollten ausschließlich für Leitungspositionen ausbilden“ 64,8% der Befragten mit „Stimme eher nicht zu“ oder „Stimme überhaupt nicht zu“ (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Allgemeine Ansprüche der Träger an kindheitspädagogische Studiengänge

Kindheitspädagogische Studiengänge sollten ...



Quelle: Eigene Darstellung

Deutliche Zustimmung mit 75% gab es aber bei der Aussage, die Studiengänge sollten *„speziell auf die unmittelbare pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sein“*. Gleichzeitig stimmte allerdings eine deutliche Mehrheit (91,5%) der Aussage *„Kindheitspädagogische Studiengänge sollten die Beratungs-, Führungs- und Organisationskompetenzen der Absolvent/inn/en fördern“* voll oder überwiegend zu. Der Aussage *„Kindheitspädagogische Studiengänge sollten vor allem Organisations- und Managementkompetenzen vermitteln“* stimmten immerhin noch 67,3% der Befragten voll oder überwiegend zu. Ein Widerspruch, der sich anhand des vorliegenden Datenmaterials nicht auflösen ließ.

Den höchsten Wert – und dies war angesichts der Diskussion um eine vermeintliche Theorielastigkeit kindheitspädagogischer Studiengänge auch zu erwarten – erhielt die Aussage *„Kindheitspädagogische Studiengänge sollten Praktika im Rahmen des Studiums verpflichtend machen“*. 98,7% der Befragten stimmten dem voll oder überwiegend zu.

Obgleich die Frühpädagogik seit einigen Jahren versucht, mit der Schulpädagogik auf Augenhöhe zu kooperieren und mit der Schwerpunktsetzung *frühkindliche Bildung* auch eine Annäherung an das System *Schule* erfolgte, bestehen deutliche Abgrenzungstendenzen und Bemühungen darum, die Eigenständigkeit der Frühpädagogik herauszustellen. Zwar stimmten 72,6% der Befragten der Aussage *„Kindheitspädagogische Studiengänge sollten im ‚Grundstudium‘ mit der Primärpädagogik zusammengeführt werden“* voll oder überwiegend zu, aber eine große Mehrheit sprach sich auch dafür aus, dass sich kindheitspädagogische Studiengänge *„deutlich von Studiengängen der Schulpädagogik unterscheiden“* sollen (79,1% stimmten dem voll oder überwiegend zu).

Eine deutliche Mehrheit sprach sich dafür aus, dass aktuelles und praxisrelevantes wissenschaftliches Wissen aus dem Feld der Kindheitspädagogik und verwandter Disziplinen vermittelt wird. Bezogen auf „organisatorische Rahmungen“ der Studiengänge äußerten etwa 75% der Befragten, die Hochschulen sollten im Vorfeld Eignungstests durchführen, rund 89% votierten für eine enge Kooperation zwischen Fach- und Hochschulen und nahezu 58% der Befragten befürworteten die Forderung, kindheitspädagogische Studiengänge ausschließlich als Weiterbildungsstudiengänge zu konzipieren, die auf einer bereits

absolvierten Ausbildung als Erzieherin bzw. Erzieher aufbauen. Bei allen Aussagen wurden jeweils die Angaben „Stimme voll zu“ und „Stimme überwiegend zu“ aufsummiert.

Abbildung 5 stellt die formalen Ansprüche an kindheitspädagogische Studiengänge, aber auch Bedenken bezüglich der Etablierung von Akademikerinnen und Akademikern im Elementarbereich dar. Auffällig sind hier die hohen Zustimmungswerte bei Aussagen über Zugangswege zu Hochschulen für Personen mit Fachschulabschluss (89,5% stimmten überwiegend oder voll zu) und zur Anrechenbarkeit von zuvor absolvierten beruflichen Abschlüssen (93,7% stimmten überwiegend oder voll zu).

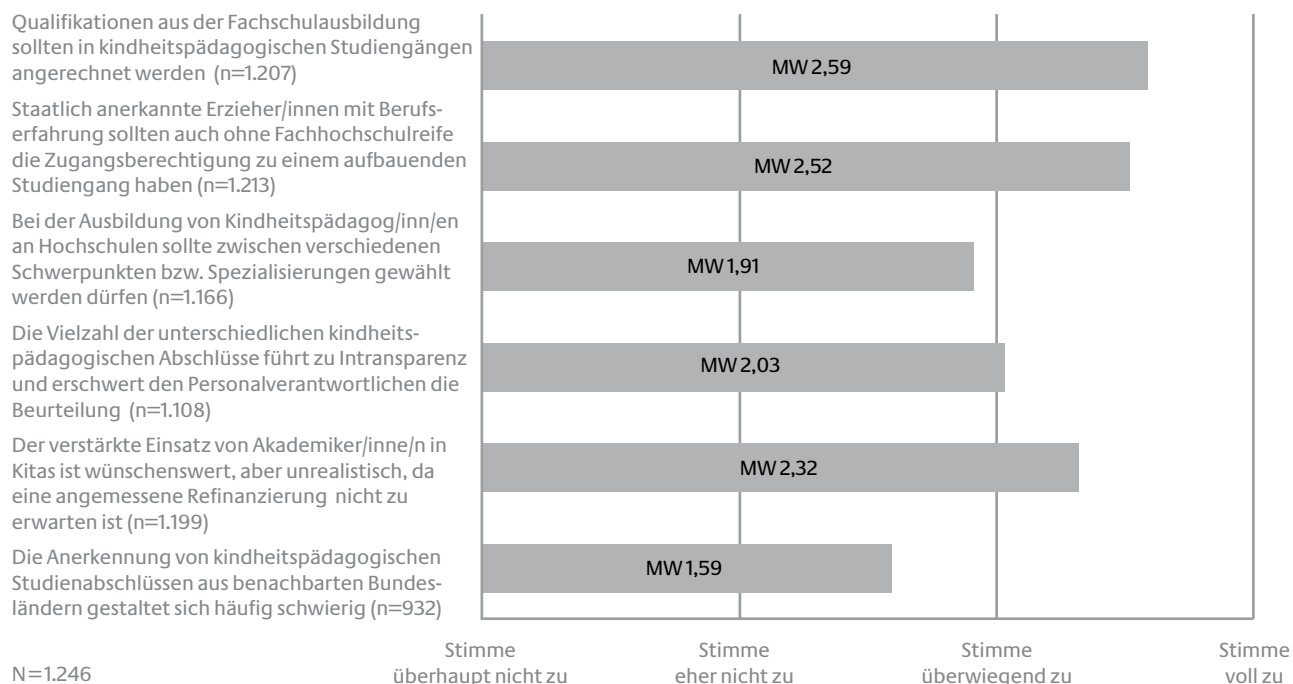
Außerdem wird die äußerst pessimistische Einschätzung der Träger deutlich, dass der *„verstärkte Einsatz von Akademiker/inne/n in Kitas wünschenswert, aber unrealistisch ist, da eine angemessene Refinanzierung nicht zu erwarten“* sei (volle oder überwiegende Zustimmung zu 81,2%). Zu diesem Problem, das zeigen die Experteninterviews, wünschen sich die Träger deutliche Signale, dass eine Qualifizierung des Elementarbereichs durch politische Entscheidungsebenen mit ausreichenden Finanzmitteln unterstützt wird:

„(...) ich glaube, sofern insbesondere aufseiten der Kostenträger hier nicht ein radikales Umdenken erfolgt, werden die Kindheitspädagogen in der Fläche sicherlich eine Seltenheit bleiben“ (BW, freier Träger, Referatsleitung).

Als weitere Herausforderung – insbesondere für Personalverantwortliche – wird eine Intransparenz akademischer Abschlüsse genannt. Aufgrund des sukzessiven Ausbaus unterschiedlicher Studiengänge in formaler und inhaltlicher Hinsicht falle die Beurteilung der Qualifikationsprofile bzw. der Passungsverhältnisse häufig schwer.

„Schwierig ist tatsächlich auch (...) diese Unbestimmtheit im Feld der Themenwahl. Hier wäre es gut, wenn man sich verständigen würde. Zumal man dann auch besser die Träger darüber informieren könnte, was ist eigentlich Kanon“ (NW, freier Träger, Fachreferent/in). Dennoch ist die Zustimmung bei folgender Aussage hoch: *„Bei der Ausbildung von Kindheitspädagog/inn/en an Hochschulen sollte zwischen verschiedenen Schwerpunkten bzw. Spezialisierungen gewählt werden dürfen“*.

Abbildung 5: Formale Ansprüche der Träger an kindheitspädagogische Studiengänge



Quelle: Eigene Darstellung

4.5 Einschätzung der akademischen Kompetenzprofile

Wie bei einem neuen Qualifizierungsweg nicht anders zu erwarten, stellen sich Träger von Kindertageseinrichtungen die Frage, inwieweit die neuen Studienabschlüsse in der Kindheitspädagogik der klassischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern entsprechen und in welchen Bereichen sie gegebenenfalls eine Erweiterung der Kompetenzen beinhalten.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Träger wurden befragt, über welche Kompetenzen und besonderen Wissensbestände Hochschulabsolventinnen und -absolventen ihrer Erfahrung nach verfügen. Von den insgesamt 1.246 Befragten gaben 427 an, bereits Erfahrungen mit Akademikerinnen und Akademikern in der Kita-Praxis gemacht zu haben. Laut den Abfragen zur Trägerstruktur hatten 115 dieser Akademikerinnen und Akademiker einen Bachelor-Abschluss im Studienschwerpunkt *Elementar-, Früh- oder Kindheitspädagogik*. Absolventinnen oder Absolventen mit einem Master-Abschluss waren nicht vertreten. Abbildung 6 gibt einen Überblick, welche Kompetenzen und Wissensbereiche akademisch qualifiziertem Personal von den Befragten zugeschrieben werden.

Ebenso wie in der postalischen Befragung wurden auch in den Interviews der Vorstudie das Reflexionsvermögen und das breite Fachwissen akademischer Fachkräfte hervorgehoben:

„Ich denke, dass die ein anderes Reflexionsvermögen ihrer Arbeit haben. Dass die sehr viel stärker ihre Arbeit reflektieren“ (BW, freier Träger, Leitungsebene).

„Ich kriege mit, wie in der Praxis immer wieder auch zusätzlich Diplom-Pädagogen eingesetzt werden, weil die Anforderung an das, was man heute reflektiert mit Kindern arbeitet, oft nicht ausreichend in der Ausbildung vermittelt wird“ (NW, freier Träger, Fachgruppenleitung).

Unklar bleibt dabei allerdings, was unter Reflexionsvermögen genau verstanden wird, wie es im Arbeitsalltag durch Außenstehende beobachtet werden kann und auf welchen Grundlagen diese Bewertungen vorgenommen wurden.

Mit dem akademischen Abschluss der Kindheitspädagogik sollen Inhalte der fachschulischen Ausbildung durch ein vertieftes und breiteres Fachwissen ergänzt und erweitert werden. Mit der Neuausrichtung geht für gewöhnlich die Befürchtung einher, Hochschulabsolventinnen und -absolventen seien im Gegensatz zu Fachschulabsolventinnen und -absolventen zwar theoretisch gut geschult, aber praxisfern.

Abbildung 6: Erfahrungen mit akademischen Profilen in der Praxis

Akademisch qualifiziertes Personal ...



Quelle: Eigene Darstellung

In Bezug auf die Balance zwischen Theorie- und Praxiskompetenzen des akademisch ausgebildeten Personals ergab die Befragung unterschiedliche Erfahrungswerte. Etwa die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage *„Akademisch qualifiziertes Personal ist theoretisch gut geschult, aber häufig praxisfern“* zu. Annähernd ebenso viele wiesen diese Aussage zurück. Etwas deutlicher und letztlich positiv fiel die Bewertung der Kenntnisse im Bereich der praktischen Gestaltung der pädagogischen Arbeit aus.

Konflikte in Teams, zum Beispiel aufgrund unterschiedlicher Qualifikationsniveaus, wurden von den Trägern in der postalischen Befragung eher selten genannt. In den vorangegangenen Experteninterviews wurden die multiprofessionellen Teams allerdings als eine zukünftige Herausforderung für das innerbetriebliche Personalmanagement und die Teamentwicklung gesehen, insbesondere wenn die Anzahl akademischer Kräfte steigen sollte:

„Sollte sich das so durchsetzen, dass wir von der Assistenz bis zur universitär ausgebildeten Person in den Teams haben, wird das natürlich insbesondere für die leitenden Personen in der Einrichtung neue Herausforderungen darstellen. Darauf müssen sie dann auch entsprechend vorbereitet werden“ (BW, freier Träger, Fachreferent/in).

Bei den im Rahmen der Vorstudie interviewten Personen herrschte ein Konsens über die Vorteile des Arbeitens in multiprofessionellen Teams. Allgemein wurde angenommen, dass diese die Möglichkeit bieten, die unterschiedlichen fachlichen Potenziale zu nutzen. Hierdurch könne die Effektivität der Arbeit gesteigert und zugleich eine Entlastung des Einzelnen erzielt werden. Darüber hinaus würden multiprofessionelle Teams einen mehrperspektivischen Blick auf die Kinder ermöglichen.

Von den Interviewten wurden sowohl positive Beispiele für die Integration akademisch ausgebildeter Fachkräfte in Teams berichtet als auch die Herausforderungen solcher Teamprozesse betont. Als häufige Hindernisse bei der Integration wurden Vorbehalte vonseiten der Kolleginnen und Kollegen sowie Rivalitäten und Machtkämpfe aufgeführt:

„Die werden natürlich von ihren Erzieherkolleginnen kritisch beäugt. An der einen oder anderen Stelle werden sie dann ein bisschen ungerecht behandelt; ‚Die können ja überhaupt nicht mit Kindern.‘ Aber man tut denen da oft unrecht“ (TH, freier Träger, Geschäftsführung).

Andererseits bestehen in der Praxis Befürchtungen, die von den Trägern ausgeräumt werden sollten:

„Wenn man sagt, wir brauchen besser Ausgebildete, wir brauchen akademisch Ausgebildete, bringt man ja auch immer im hohen Maße ein Defizit am Status quo zum Ausdruck, und das kränkt die Leute“ (BW, freier Träger, Referatsleitung).

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob man tatsächlich von „multiprofessionellen Teams“ sprechen kann, denn in der Zusammenarbeit von Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen, staatlich anerkannten Erzieherinnen bzw. Erziehern und Ergänzungskräften interagieren Fachkräfte mit zwar unterschiedlichen Qualifikationsniveaus bzw. -profilen, aber in potenziell gleichen Tätigkeits- oder Zuständigkeitsbereichen. Im Rahmen weiterer Untersuchungen im Forschungsprojekt AKIPÄD (zu Fallanalysen in Kita-Teams vgl. Altermann u. a. 2015b) waren nur vereinzelt und unsystematisch Ansätze zu beobachten, bei denen es innerhalb der Teams zu einer Aufgabenspezialisierung kam, die sich an den jeweiligen Ausbildungsabschlüssen orientierte.

Für eine gelingende Integration von akademisch ausgebildetem Personal wurden verschiedene Faktoren aufgeführt. Einige Interviewte stellten das Team als entscheidende Größe dar, andere hoben die Bedeutung der Leitung hervor:

„Ja. Da spielt auch die Leiterin eine wichtige Rolle. Bei Konflikten, die da entstehen können. Dass man nicht gleich feuert, sondern Verständnis zeigt und sich mit den beiden auseinandersetzt. Dass man intensive Gespräche mit den Leuten führt, dass die gut eingegliedert werden“ (TH, freier Träger, Geschäftsführung).

Einige sahen dagegen verstärkt die Träger in der Verantwortung:

„Und dann muss der Träger eine ganz spezielle Sensibilität mit an den Tag legen (...). Die Mitarbeiterin geht auf die Fachhochschule und lernt ganz viel Neues. Und will das natürlich umsetzen (...). Dann braucht sie auch den Rückhalt vom Träger, dass das gewollt ist. Und dann kann ich nicht nur die eine Erzieherin in die Hochschulausbildung schicken, sondern ich muss auch die anderen Erzieher für bestimmte Teilbereiche des Gesamtspektrums sensibilisieren“ (TH, freier Träger, Leitung).

4.6 Bewertung des Akademisierungprozesses

Träger den Akademisierungprozess im Elementarbereich im Allgemeinen sowie im Besonderen das neue Qualifikationsprofil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen?

Abschließend liegt der Fokus auf einer zentralen Fragestellung der Studie: Inwieweit akzeptieren die

Abbildung 7: Bewertung des Akademisierungprozesses



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt gesehen besteht die Tendenz, die Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen als fachlich notwendigen und wichtigen Schritt zur Qualifizierung des Elementarbereichs zu betrachten (vgl. Abb. 7). Fasst man die zustimmenden bzw. ablehnenden Antwortkategorien zusammen, stimmten etwa 60% der Befragten der Aussage *„Die Akademisierung ist ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Qualifizierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen“* überwiegend oder vollständig zu. Für die Aussagen *„Die Akademisierung ist ein wichtiger und notwendiger Schritt, um Anschluss an internationale Entwicklungen im Feld der Kindertageseinrichtungen zu erlangen“* und *„Die Akademisierung ist ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Weiterentwicklung des Berufsstandes der Erzieher/innen“* fielen die Zustimmungswerte annähernd gleich aus.

Im Hinblick auf mögliche Ausbildungswege votierte die Mehrzahl der Befragten für eine Beibehaltung aktueller Strukturen. 85,1% stimmten der Aussage *„Die Ausbildung von pädagogischem Personal sollte sowohl an Fachschulen als auch an Hochschulen möglich sein“* voll oder überwiegend zu. Im Umkehrschluss wies eine deutliche Mehrheit die Aussage *„Langfristig sollte pädagogisches Personal für Kitas ausschließlich an Hochschulen ausgebildet werden. Die Fachschulausbildung sollte abgeschafft werden“* zurück. Vor allem lehnten diejenigen Träger, die einen Fortbestand von diversifizierten Qualifikationswegen sowie das Arbeiten in multiprofessionellen Teams befürworten, die Abschaffung der Fachschulen eindeutig ab.

In Bezug auf die Qualifizierung der Praxis stimmten 96,6% der Befragten der Aussage *„Neben einer Akademisierung der Ausbildung ist die Qualifizierung der Praxis durch Fort- und Weiterbildung gleich wichtig“* voll oder überwiegend zu. 80,9% stimmten der Aussage *„Wichtiger als eine Akademisierung ist eine Qualifizierung der Praxis durch Fort- und Weiterbildung der Erzieher/innen“* voll oder überwiegend zu. Dazu passt das Antwortverhalten auf die Frage, wie wichtig die Akademisierung für eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes ist. Lediglich 45,7% stimmten der Aussage *„Die Akademisierung ist unverzichtbar für die Professionalisierung des Arbeitsfeldes“* überwiegend oder voll zu.

Die Mehrheit der befragten Träger betrachtet akademisch aus- und weitergebildetes Kita-Personal nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit einer Fachschulausbildung.

76,1% der postalisch befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger stimmten der Aussage *„Akademiker/innen, Erzieher/innen und Hilfskräfte sollen künftig in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten“* voll oder überwiegend zu. Diese hohen Zustimmungswerte waren insofern zu erwarten, als bei multiprofessionellen Teams in der Regel davon ausgegangen wird, dass sie Problemlagen „multiperspektivisch“ behandeln.

Die Befragungsergebnisse lassen vermuten, dass für die Träger die Teil-Akademisierung weiterhin ein wünschenswertes Modell darstellt, in dem fachschulische und hochschulische Qualifikationen sowie in Fort- und Weiterbildungen erworbene Kompetenzen Hand in Hand gehen. Diese Vermutung wird gestützt durch die mehrheitliche Zustimmung zur Aussage *„Kindheitspädagogische Studiengänge sollten mit Fachschulen, Berufskollegs oder Fachakademien kooperieren“* (siehe hierzu Abb. 4, Kapitel 4.4).

5 Fazit

Die Befunde dieser Studie stellen eine Momentaufnahme zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Akademisierungsprozesses dar. Zudem wurde mit der Beschränkung auf drei Länder nur ein Ausschnitt einer höchst heterogenen Trägerlandschaft erfasst. Insofern sind Verzerrungen nicht ausgeschlossen, zumal mit *Nordrhein-Westfalen* und *Baden-Württemberg* diejenigen Länder mit den meisten kindheitspädagogischen Studiengängen ausgewählt wurden. In diesem Kontext ist es problematisch, die dargestellten Ergebnisse zu verallgemeinern. Sie zeigen aber Tendenzen und mögliche Konfliktlinien im Verhältnis zwischen Kita-Trägern, Politik und Ausbildungssystemen auf.

Die Träger versprechen sich vom Akademisierungsprozess und von dem neuen früh- bzw. kindheitspädagogischen Qualifikationsprofil, dass die Weiterentwicklung und Qualifizierung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen neue Impulse erhält, indem akademische Fachkräfte direkt in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit eingesetzt werden und in Managementtechniken geschulte Kräfte in Leitungspositionen tätig sind. Sie gehen davon aus, dass sich in Kita-Teams mit gemischten Qualifikationsprofilen wechselseitige Lernprozesse zwischen den Fachkräften ergeben (Lernen von Peers). Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden hier als Multiplikatoren betrachtet, die ein aktuelles, wissenschaftlich fundiertes Wissen in das System *Kindertageseinrichtung* einbringen.

Ob das gelingt, hängt einerseits davon ab, ob sich die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen überhaupt für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen entscheiden und wie lange sie dann dort bleiben. Erste Untersuchungen zur Einmündung in den Beruf geben positive Signale: „Eine erste bundesweite Verbleibstudie zeigt, dass 70 % der Absolventinnen und Absolventen früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge in Kindertageseinrichtungen einmünden“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 11). Einschränkend ergänzen die Autorinnen und Autoren: „Allerdings entspricht dies nur bei fast der Hälfte der Befragten ihrem Wunscharbeitsfeld“ (ebd.).

Andererseits hängt die Etablierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen auch von der Bereitschaft der Träger und Einrichtungen ab, sich einem neuen Qualifikationsprofil zu öffnen. Zu diesem Punkt ergibt die Befragung ein heterogenes Bild.

Offenheit der Träger für ein neues Qualifikationsprofil

Einerseits besteht eine deutliche Tendenz, die Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen als fachlich notwendigen und wichtigen Schritt zur Qualifizierung des Elementarbereichs zu bewerten. Gleichzeitig zeigen die Studienergebnisse aber auch, dass eine relativ große Zahl der befragten Träger dem Akademisierungsprozess zwar nicht ablehnend, wohl aber kritisch und eher zurückhaltend gegenübersteht. Bei der Erklärung dieses widersprüchlichen Befundes müssen folgende Punkte berücksichtigt werden: Die Erhebung fand zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Akademisierungsprozess statt, sodass die Zeitspanne, in der die Träger mit den neuen kindheitspädagogischen Studiengängen bzw. deren Absolventinnen und Absolventen Erfahrungen sammeln konnten, noch sehr kurz war. Zudem sind erst wenige Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bereits in der Praxis tätig. Kurz, die Akademisierung im Elementarbereich ist ein Prozess in der Anfangsphase, der noch weitere Jahre benötigt, bevor konkrete Auswirkungen in den Kindertageseinrichtungen deutlich sichtbar werden können. Aus diesem Grund ist für viele der Befragten der unmittelbare Nutzen für die qualitative Weiterentwicklung der Praxis und konkreter Arbeitsprozesse in Kindertageseinrichtungen derzeit schwer einzuschätzen. Insbesondere die Vielfalt der Studieninhalte und -abschlüsse und die sich daraus ergebende Intransparenz für Personalverantwortliche erschwert den Trägern die Entscheidungsfindung bzw. Positionierung.

Hindernisse im Akademisierungsprozess

Neben der latenten Befürchtung, die Hochschulbildung vernachlässige Praxisanteile zugunsten einer dezidiert theoretisch-wissenschaftlichen Ausrichtung, sind es insbesondere die noch unzureichend angepassten Rahmenbedingungen auf Länderebene – vor allem die Refinanzierung –, die häufig bemängelt werden bzw. Unsicherheit verursachen. Dazu trägt allerdings auch der noch unzureichende Kenntnisstand der Trä-

ger über Formen und Inhalte kindheitspädagogischer Studiengänge bei. Zwar äußerten im Rahmen der qualitativen Vorstudie viele Interviewte den Wunsch nach einer Qualifizierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, nicht aber notwendigerweise durch eine Akademisierung. Die Aussage einer Fachreferentin „Die Akademisierung ist keine Forderung aus der Praxis“ passt in diesem Kontext zur beobachteten Zurückhaltung vieler Träger. Während es teilweise langjährig gewachsene Kooperationen mit Fachschulen gibt – aber auch nicht flächendeckend und in einem geringeren Umfang als zuvor vermutet –, finden sich nur wenige Träger, die aktiv den Kontakt und die Zusammenarbeit mit Hochschulen suchen.

Die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern mit ihrer strukturellen Zweiteilung in Lernort Praxis und Lernort Schule ist als Institution der Referenzpunkt für die Akteure im Feld und besonders für die Träger. Die Beurteilung oder Bewertung alternativer Ausbildungsformen vollzieht sich stets vor dem Hintergrund dieser Referenzfolie. Die Aneignung von Praxis und beruflichen Handlungsvollzügen geschieht in dieser Logik ausschließlich im Rahmen verbindlicher Praktika, wie sie von den Trägern auch in der postalischen Befragung gefordert wurden.

Idealvorstellung der Träger: multiprofessionelle Teams

Obgleich die Vertreterinnen und Vertreter der Träger in den Interviews gelegentlich die konkreten Inhalte der fachschulischen Ausbildung kritisierten, zum Beispiel die Aktualität der Lerninhalte infrage stellten, bleibt eine Skepsis, inwieweit eine Ausbildung auf Hochschulniveau den Anforderungen der Praxis gerecht wird.

Im Ausbildungssystem der Frühpädagogik ordnen die Träger kindheitspädagogische Studiengänge als „Komplementärmodell“ zur traditionellen Fachschulausbildung ein. Ihre Idealvorstellung ist – das zeigen deutlich die Ergebnisse der Interviews und zum Teil der postalischen Befragung – das Zusammenwirken verschiedener Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus. Hierbei wird häufig auf das Modell der multiprofessionellen Teams verwiesen, ohne dass allerdings zum Beispiel inhaltlich geklärt wäre, wie die Kooperation und Koordination solcher Teams gelingen kann.

Strukturelle Veränderungen im System der Kindertagesbetreuung

Die Etablierung eines neuen akademischen Qualifikationsprofils erfordert bei den Trägern und in den Einrichtungen strukturelle und arbeitsorganisatorische Veränderungen, die bisher aber noch nicht oder nur unzureichend umgesetzt sind. Die Leitung eines Trägers formuliert dies folgendermaßen: „Strukturell gesehen ist das System natürlich noch nicht darauf eingestellt – sowohl von den Organisationsstrukturen her als auch von den Zugangsvoraussetzungen her, als auch von den Vergütungsstrukturen her –, Menschen mit einer entsprechenden Hochschulausbildung aufzunehmen und dann adäquat zu verorten“ (NW, freier Träger, obere Leitungsebene).

Derzeit ist die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen noch eine Domäne staatlich anerkannter Erzieherinnen und Erzieher mit Fachschulausbildung. Gleichwohl zielt die Akademisierung auf eine Veränderung spezifischer Arbeitskraftmuster im Elementarbereich ab. Sollte, trotz gegenwärtiger Unsicherheiten aufseiten der Anstellungsträger, die Nachfrage nach Akademikerinnen und Akademikern weiter steigen, und sollten mehr Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge auf den Teilarbeitsmarkt *Kindertageseinrichtung* drängen, müssen sich Kita- und Kostenträger auf veränderte Strukturen im System der Kindertagesbetreuung einstellen. Beispielsweise wäre zu klären, ob langfristig durch die Akademisierung eine Hierarchisierung in den Einrichtungen stattfindet, die sich auf die Ausbildungsabschlüsse bezieht, ob also bestimmte Aufgaben Personen mit einem bestimmten Abschluss übertragen werden. Thomas Rauschenbach merkt dazu an: „Die Vielfalt und die Hierarchie der Ausbildungen – Hochschule, Fachschule, Berufsfachschule – korrespondieren noch zu wenig mit den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen im Beschäftigungssystem“ (Rauschenbach 2014, S. 6). Dass das Beschäftigungssystem im Elementarbereich „tendenziell ausbildungsunabhängig funktioniert (...) wird auf Dauer nicht so bleiben können, wenn ein Anreiz der Ausbildungshierarchie, welche längere Ausbildungszeiten und höhere Ausbildungskosten prämiert, wirksam werden soll“ (ebd.). Eine tarifvertragliche Differenzierung nach Qualifikationsabschlüssen könnte hier Abhilfe schaffen.

Es spricht einiges dafür, dass Träger ihre Organisationsstrukturen und innerbetrieblichen Personal-

politiken den veränderten Qualifikationsprofilen auf dem Arbeitsmarkt anpassen müssen, denn sollte sich die akademische Ausbildung neben der fachschulischen nachhaltig als Alternative etablieren, verändern sich mittelfristig auch die typischen Rekrutierungsmilieus der Kindertageseinrichtungen. Hierfür müssen adäquate Rahmenbedingungen geschaffen werden, zum Beispiel indem die Tarifvertragspartner die Vergütungsstrukturen anpassen, die Politik ausreichende Finanzmittel bereitstellt und die Träger durch geeignete Organisationsstrukturen und Beschäftigungsbedingungen den langfristigen Einsatz von hochqualifizierten Beschäftigten fördern. Neben der individuellen Professionalisierung, die über Qualifizierung erreicht wird, bedarf es also auch einer Professionalisierung der Strukturen im System der Kindertageseinrichtungen selbst.

6 Literatur

- Aktionsrat Bildung/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster
- Altermann, André/Holmgaard, Marie (2014): Die (Teil-) Akademisierung der Frühpädagogik aus der Perspektive der Träger – Erste Befunde einer Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Träger von Kindertageseinrichtungen zum Akademisierungsprozess im Elementarbereich. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2013. Münster/New York, S. 261–277
- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Stöbe-Blossey, Sybille (2015a): Die (Teil-)Akademisierung im Elementarbereich aus der Perspektive der Träger – Akzeptanz, Bewertungen und Erfahrungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 266–282
- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2015b): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München
- Amos, Karin/Müller, Gaby/Nöcker, Andrea/Treptow, Rainer (2012): Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase der ErzieherInnen/KinderpflegerInnen. Forschungsbericht der Universität Tübingen. Tübingen
- Autorengruppe Berufsfachschule (2013): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 4. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Balluseck, Hilde von (2008): Der Kontext der akademischen ErzieherInnenausbildung. In: Balluseck, Hilde von/Kruse, Elke/Pannier, Anke/Schnadt, Pia

- (Hrsg.): Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berlin/Milow/Strasburg, S. 16–54
- Bühl, Achim (2006): Einführung in die moderne Datenanalyse. München
- BMBF (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 100–115
- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München
- Eßer, Florian (2014): Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalität. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 36–48
- Faas, Stefan (2014): Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 167–190
- Faas, Stefan/Treptow, Rainer (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, H. 2/10, S. 164–175
- Frey, Andreas (1999): Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Landau
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 5. München
- Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 27. München
- Klaudy, Elke Katharina/Schütz, Anika/Stöbe-Blossey, Sybille (2014): Akademisierung der Ausbildung für die Kindertageseinrichtung. Zur Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge. In: IAQ-Report, Nr. 4, S. 1–17
- KMK (1997/2007): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 in der Fassung vom 07.12.2007, o.O.
- KMK/JFMK (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010 sowie Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010, o.O.
- König, Anke (2015): Die Bedeutung von Bildungsforschung für die Professionalisierung des Feldes. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 283–294
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5/2008). Wittenberg
- Neumann, Sascha (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 145–159
- Oberhuemer, Pamela (2008): Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 51–61

- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen
- Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachhochschulen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 37–50
- Pasternack, Peer/Keil, Johannes (2013): Vom „mütterlichen“ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. HoF-Handreichungen 3, Beiheft zu „die hochschule“. Wittenberg
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2/2010). Wittenberg
- Pasternack, Peer/Strittmatter, Viola (2012): Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der ErzieherInnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundermark, Maren (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Wiesbaden, S. 127–153
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 237–249
- Rauschenbach, Thomas (2014): „Kita 2020“ – eine empirische Zwischenbilanz. In: KOMDAT – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe, 17. Jg., H. 3, S. 4–11
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1996): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Reihe: Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 2. München
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2012): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 6. November 2012 in Berlin. Wiesbaden
- Stieve, Claus/Worsley, Caroline/Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Hrsg.: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter. Köln
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 271–294

7 Anhang

7.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal	17
Abbildung 2	Kontakte zwischen Hochschulen und Trägern	18
Abbildung 3	Berufliche Anforderungen an Leitungs- und Gruppenpersonal	19
Abbildung 4	Allgemeine Ansprüche der Träger an kindheitspädagogische Studiengänge	21
Abbildung 5	Formale Ansprüche der Träger an kindheitspädagogische Studiengänge	23
Abbildung 6	Erfahrungen mit akademischen Profilen in der Praxis	24
Abbildung 7	Bewertung des Akademisierungsprozesses	26

Zur Autorin und zum Autor



André Altermann

ist Diplom-Sozialwissenschaftler. Am Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster ist er stellvertretender Leiter des Arbeitsbereichs Frühe Kindheit und Familie. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe/Frühe Kindheit und Familie sowie die Professionalisierung sozialer Berufe. Außerdem ist er in der Begleitung und Beratung von Familienzentren in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport) tätig.



Marie Dufri Holmgaard

ist Sozialwissenschaftlerin (M.A.). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe/Frühe Kindheit und Familie, Arbeitsmarktpolitik und Kommunales Bildungsmanagement.

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Ausbildung** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 8

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 25

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team
*André Altermann/
Marie Holmgaard/
Elke Katharina Klaudy/
Sybille Stöbe-Blossey*

Band 24

Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher
*Joanna Kratz/
Katharina Stadler*

Band 22

Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa
Pamela Oberhuemer

Band 20

Fachberatung in Deutschland
Jan Leygraf

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 19

Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte
*Klaus Fröhlich-Gildhoff/
Iris Nentwig-Gesemann/
Stefanie Pietsch*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Im Rahmen der jüngsten Reformen im Ausbildungssystem frühpädagogischer Fachkräfte wird vor allem den neu gegründeten Bachelor-Studiengängen der Kindheitspädagogik ein zentraler Veränderungsimpuls zugesprochen. Sie sollen im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung, das traditionell durch flache Hierarchien und eine geringe Bildungsmobilität geprägt ist, den Aufbau differenzierter Personalstrukturen ermöglichen.

Die vorliegende Studie wirft einen Blick auf den Arbeitsmarkt und beleuchtet die Sicht der Träger auf dieses neue akademische Qualifikationsprofil. Von September bis November 2012 sind im Rahmen des AKIPÄD-Projekts in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen insgesamt mehr als 1.200 Träger zu ihren Erwartungen an und ihren Erfahrungen mit Kindheitspädagoginnen und -pädagogen befragt worden. Die Untersuchungsergebnisse offenbaren, wie kontrovers die Akademisierungsdebatte in der Praxis geführt wird.