

Fuchs-Rechlin, Kirsten [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]

Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2018, 72 S. - (Arbeitsmarkt. WiFF Studien; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs-Rechlin, Kirsten [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2018, 72 S. - (Arbeitsmarkt. WiFF Studien; 27) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285163 - DOI: 10.25656/01:28516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285163>

<https://doi.org/10.25656/01:28516>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Was kommt nach dem Berufsstart?

Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern
sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen

Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner (Hrsg.)

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Herausgeberin und dem Herausgeber.

Zitiervorschlag: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München

© 2018 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: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-190-2

Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner (Hrsg.)

Was kommt nach dem Berufsstart?

Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

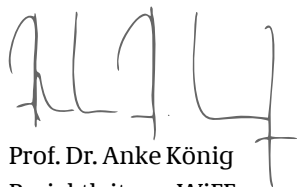
Vorwort

Die vorliegende Studie unter der Herausgeberschaft von Kirsten Fuchs-Rechlin und Ivo Züchner greift eines der zentralen Themen im Zuge der Professionalisierung in der Frühen Bildung auf: die Berufseinmündung der Bachelor-Absolventinnen und Bachelor-Absolventen der Kindheitspädagogik in das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung. Die Einführung der früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge ist als eines der zentralen Modernisierungsprojekte in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er-Jahren zu bezeichnen. Mit dieser Teilakademisierung gehen große Hoffnungen einher in Bezug auf die Rationalisierung und Verwissenschaftlichung eines der größten Sektoren des Sozial- und Bildungssystems. Hinsichtlich der Größe des Systems sind diese Ausdifferenzierungsprozesse mehr als überfällig, um die Kindertagesbetreuung als Bildungsort weiterzuentwickeln.

Die Panelstudie ermöglicht erstmals einen länderübergreifenden Einblick in die Einmündung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. Anhand von vier Befragungswellen wurde dieser Prozess in den Jahren 2012 bis 2016 von dem Autorenteam im Rahmen des Projekts „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ (ÜFA) untersucht. Insbesondere die hier vorgestellten Ergebnisse zur mittelfristigen Platzierung (4. Befragungswelle) sind erhellend in Bezug auf die Modernisierung des Arbeitsfeldes: Es wird zwar deutlich, dass sich Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Laufe der Zeit in Kindertageseinrichtungen (Kitas) vorteilhafter platzieren als Erzieherinnen und Erzieher und schon relativ früh in ihrer Berufslaufbahn eine Leitungsposition erlangen. Das Autorenteam legt aber auch offen, dass die akademischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung weniger zufrieden sind als in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. Konflikte, mangelnde Anerkennung und zu kleine Gestaltungsspielräume führen zur Flucht aus dem Arbeitsfeld. Die Studie setzt damit alarmierende Akzente.

Das ÜFA-Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie AWiFF („Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“) gefördert. Wir freuen uns, dass die Endergebnisse des Projekts nun als WiFF Studie veröffentlicht werden, und hoffen, dass diese in unterschiedlichen Fachdiskussionen aufgegriffen werden und auf diese Weise dazu beitragen, die Attraktivität des Arbeitsfelds Kita zu erhöhen.

München, im April 2018



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	6
	<i>Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner</i>	
2	Design, Stichprobe und Methoden	8
	<i>Nicole Mink/Sylvia Müller/Ivo Züchner</i>	
2.1	Quantitative Längsschnittstudie	8
2.2	Qualitative Vertiefungsbefragung	11
3	Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen	13
	<i>Ivo Züchner/Sylvia Müller/Thilo Schmidt</i>	
3.1	Rahmenbedingungen der Beschäftigung	13
3.2	Entwicklung der beruflichen Platzierung nach der Einmündung	15
3.3	Zusammenfassung	22
4	Vertikale Aufstiege in den ersten Berufsjahren	24
	<i>Kirsten Fuchs-Rechlin/Sylvia Müller</i>	
4.1	Entwicklung vertikaler Aufstiege in den ersten Berufsjahren	25
4.2	Einflussgrößen für vertikale Aufstiege	27
4.3	Beschäftigungsbedingungen von Fachkräften mit und ohne Leitungsaufgaben	32
4.4	Zusammenfassung	33
5	Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren	34
	<i>Sylvia Müller/Christiane Theisen/Kirsten Fuchs-Rechlin</i>	
5.1	Stellenwechsel und Verbleib im Arbeitsfeld	34
5.2	Gründe für Stellenwechsel	36
5.3	Zusammenfassung	40
6	Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung	41
	<i>Ivo Züchner/Kirsten Fuchs-Rechlin/Sylvia Müller</i>	
6.1	Entwicklung der Arbeitszufriedenheit	42
6.2	Entwicklung der Arbeitsbelastung	48
6.3	Zusammenfassung	49
7	Weiterqualifizierung nach Ausbildung und Studium	50
	<i>Nicole Mink/Sylvia Müller</i>	
7.1	Berufliche Weiterbildung	51
7.2	Übergang in ein (weiteres) Studium	55
7.3	Zusammenfassung	59
8	Fazit	60
	<i>Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner</i>	
9	Literatur	66
10	Anhang	71

1 Einleitung

Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner

Bei der empirischen Beobachtung von beruflichen Übergängen – wie dies im Projekt „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ (ÜFA) der Fall war – ist zunächst einmal die Frage zu klären, wann ein Übergang beginnt und wann er endet. Im Hinblick auf die Berufseinmündung und die mittelfristige Platzierung ist die Beantwortung dieser Frage nicht ganz einfach. Für den Großteil der Absolventinnen und Absolventen, die mit ihrer Fachschul- oder Hochschulausbildung einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben, beginnt der Übergang mit dem Examen, wenn sich die „frisch gebackenen“ Fachkräfte mit ihrem Abschlusszeugnis auf dem Arbeitsmarkt um eine Stelle bewerben. Für einige Absolventinnen und Absolventen wird der Beginn des Übergangs jedoch nicht durch den Fachschul- oder Hochschulabschluss markiert, und zwar für jene, die bereits über eine einschlägige Ausbildung verfügen und für die die Aufnahme eines Studiums eher eine besondere Variante der beruflichen Weiter- bzw. Höherqualifizierung darstellt – wie in unserem Falle bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung. In diesen Fällen würde einiges dafür sprechen, die Entscheidung für die Studienaufnahme, je nach Motivlage, als Beginn des Übergangs zu markieren. Denn häufig ist mit der Aufnahme eines Studiums das Ziel verbunden, entweder beruflich aufzusteigen, einen beruflichen Aufstieg zu konsolidieren oder sich beruflich, über die Erschließung neuer Tätigkeitsfelder, umzuorientieren; für all diese Fälle finden sich Belege in der ÜFA-Studie.

Ähnlich verhält es sich mit dem Ende dieses Übergangs. Zunächst kann relativ einfach der Antritt der ersten Stelle als Abschluss der beruflichen Ersteinmündung definiert werden. Sicherlich ist mit dem Antreten der ersten Stelle auch ein wichtiger Meilenstein in der beruflichen Etablierung erreicht. Gleichwohl zeigt sich, dass die Absolventinnen und Absolventen hiermit häufig keine längerfristige berufliche Perspektive verbinden. Vielmehr dient die erste berufliche Station dazu, sich zunächst einmal eine „sichere Basis“ zu schaffen, von der aus eine weitere Orientierung erfolgen kann. Auch

hierfür finden sich Belege in der ÜFA-Studie. Die ersten Berufsjahre dienen also dazu, die in der beruflichen Ersteinmündung vorgenommene Weichenstellung zu prüfen, um diese dann entweder weiter zu verfestigen oder bei fehlendem „matching“ eine Korrektur vorzunehmen (Mortensen 1976). Erneute Stellensuche und Stellenwechsel sowie der Erwerb weiterer Qualifikationen und Abschlüsse sind häufig angewendete berufsbiografische Optimierungsstrategien. Es kommt zu einer Ausdehnung der beruflichen Einmündung, quasi zu einer „berufsbezogenen Moratoriumsphase“. Damit geraten jedoch nach der beruflichen Ersteinmündung auch die Phase der mittelfristigen beruflichen Platzierung und deren Gestaltung durch die Absolventinnen und Absolventen in den Blick. Hiermit verbunden ist die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich insbesondere im Hinblick auf die verschiedenen Qualifikationsprofile beobachten lassen und welche Schlussfolgerungen daraus für die Arbeitsfelder und die Beschäftigungssituation der Fachkräfte zu ziehen sind. Eingebettet sind die Platzierungsstrategien naturgemäß in die spezifischen Logiken der verschiedenen Teilarbeitsmärkte einerseits, in unserem Falle insbesondere der des Teilarbeitsmarktes der Kindertageseinrichtungen, sowie die zum Zeitpunkt der Einmündung vorherrschenden Arbeitsbedingungen andererseits.

Blickt man im Rahmen des ÜFA-Projektes zunächst einmal auf die Befunde zur beruflichen Ersteinmündung, so hat sich gezeigt, dass der Übergang in eine erste Beschäftigung fast nahtlos verläuft. Die Absolventinnen und Absolventen weisen unmittelbar nach dem Studium nicht nur eine hohe Erwerbsquote auf, sondern sie münden auch rasch in eine fachlich einschlägige Tätigkeit ein (Züchner u.a. 2017). Dabei platzieren sie sich überwiegend, und zwar zu gut zwei Drittel, im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen. Ein kleiner Teil mündet in die Arbeitsfelder Hort bzw. Ganztags schulbetreuung und damit wiederum in ein Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung im weiteren Sinne ein. Zusätzliche erwähnenswerte Arbeitsfelder sind – jedoch mit großem Abstand – die Schulsozialarbeit und die Heimerziehung (ebd.). Eine Einmündung in nicht-pädagogische Arbeitsfelder findet derweil so gut wie nicht statt. Die Beschäftigungsbedingungen weisen die bekannten Merkmale des Arbeitsmarktsegmentes der Kindertageseinrichtungen auf, also eine vergleichsweise hohe Befristungs- und Teilzeitquote sowie eine zwar in der Regel tarifliche, jedoch relativ niedrige Vergütung.

Die Dominanz der Kindertagesbetreuung unter den Arbeitsfeldern der Ersteinmündung ist sicherlich zum einen der inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildungs- und Studiengänge geschuldet. So erstaunt es nicht, dass die Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge der Kindheitspädagogik, die stark auf frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung fokussieren, noch häufiger in die Kindertagesbetreuung einmünden als die Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen für Sozialpädagogik mit ihrer, zwar in der Ausbildungspraxis nicht durchgängig realisierten (Leygraf 2012), jedoch konzeptionell angelegten Breitbandausbildung. Zum anderen lässt sich bei keinem anderen verwandten Arbeitsmarktsegment in der Kinder- und Jugendhilfe eine ähnliche Dynamik im Hinblick auf die Entwicklung der Beschäftigtenzahlen beobachten wie in dem der Kindertageseinrichtungen: Seit 2006 sind in Kindertageseinrichtungen fast 200.000 pädagogische Fachkräfte hinzugekommen (Statistisches Bundesamt 2016a, 2007). Bedingt durch sozial- und bildungspolitische Maßnahmen (z.B. Tagesbetreuungsausbaugesetz, Kinderförderungsgesetz) und dem damit verbundenen U3- und Ganztagsplatzausbau hat sich auf dem Arbeitsmarkt der Kindertagesbetreuung ein massives Ungleichgewicht von Angebot und Nachfrage zugunsten der Anbieter, also der Arbeitssuchenden, ergeben.

Eine ähnliche Entwicklung ließ sich bereits in den 1970er-Jahren bei den ersten Absolventinnen und Absolventen der damals neu eingeführten Studiengänge für Diplom-Pädagogik beobachten. Die Bildungsexpansion der 1970er-Jahre im außerschulischen Sektor führte gleichzeitig zu guten Arbeitsmarktbedingungen und zu – im Vergleich mit späteren Kohorten – deutlich günstigeren Arbeitsmarktchancen für die erste Absolventengeneration dieses Studienprofils (Huber 2003a). Die in der ÜFA-Studie befragten Absolventinnen und Absolventen kommen also zu einem günstigen Zeitpunkt auf den Arbeitsmarkt, und es ist davon auszugehen, dass sich die Arbeitsmarktsituation angesichts des bevorstehenden Generationenwechsels auch zukünftig nicht wesentlich ändern wird (Rauschenbach u.a. 2017).

Die Analysen zur beruflichen Ersteinmündung zeigen jedoch nicht nur die hohe Bedeutung des Arbeitsmarktsegmentes der Kindertageseinrichtungen und eine fast nahtlose Ersteinmündung bei den Absolventinnen und Absolventen aller befragten Qualifikationsprofile (Züchner u.a. 2017; Fuchs-Rechlin u.a. 2015b). Sie belegen bei genauerer Betrachtung der formalen Beschäftigungs-

merkmale auch, dass sich die akademisch qualifizierten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, allen voran jene mit vorangegangener Erzieherausbildung, etwas besser platzieren als die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher (ebd.). Dennoch bleiben die akademisch qualifizierten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bezogen auf ihre Einkommen – entsprechend der Tarifstrukturen des Arbeitsfeldes – überwiegend unterhalb des für Akademiker üblichen Niveaus (Briedis u.a. 2011).

Nach der vergleichsweise gelungenen beruflichen Ersteinmündung stellt sich die Frage, inwiefern sich die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen im Zuge der mittelfristigen beruflichen Platzierung verändert: Lässt sich die berufliche Situation der verschiedenen Qualifikationsprofile weiter fortschreiben, nähern sich die Gruppen im Zeitverlauf einander an oder öffnet sich die Schere zwischen den Profilen im Zeitverlauf (weiter)?

Grundlage der hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse sind die Daten der quantitativen Längsschnitbefragung sowie der qualitativen Vertiefungsbefragung des ÜFA-Projekts. Nach einer kurzen Einführung in Design, Stichprobe und Methoden dieses Projekts (vgl. Kapitel 2) wird den zuvor skizzierten Fragestellungen in sechs empirischen Ergebniskapiteln nachgegangen: Zunächst werden in Kapitel 3 die Befunde zu den Veränderungen der formalen Beschäftigungsbedingungen in den ersten Berufsjahren vorgestellt, wobei der Schwerpunkt neben dem Arbeitsfeld auf den Beschäftigungsmerkmalen Befristung, Arbeitszeitumfang und Vergütung liegt. Ein spezifisches Beschäftigungsmerkmal, nämlich die berufliche Position, steht im Mittelpunkt von Kapitel 4. Hier wird die Frage aufgegriffen, welche Rolle vertikale Aufstiege und damit die Übernahme von Leitungspositionen in den ersten Berufsjahren spielen, über welche Wege die Fachkräfte in eine Leitungsposition kommen und inwiefern diese mit spezifischen Beschäftigungsmerkmalen assoziiert sind. Vor dem Hintergrund des derzeitigen Fachkräftemangels in der Kindertagesbetreuung spielt die Frage des Verbleibs in diesem Arbeitsfeld eine wichtige Rolle. Diese Frage wird in Kapitel 5 beantwortet. Im nachfolgenden Kapitel 6 wird angesichts der berichteten Befunde zur Beschäftigungssituation untersucht, wie sich Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung der Fachkräfte in den ersten Berufsjahren entwickeln. Nach wie vor gilt eine berufliche Erstqualifizierung als Eintrittskarte in die Erwerbsbiografie,

wobei diese von einem lebenslangen Qualifizierungsprozess flankiert wird. Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 7 beschrieben, welche Rolle berufliche Weiterbildung sowie der Übergang in ein (weiteres) Studium im Zuge der mittelfristigen beruflichen Platzierung spielen. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und hieraus Schlussfolgerungen bezogen auf die Beschäftigungsentwicklung gezogen (vgl. Kapitel 8).

Das Projekt ÜFA wurde als Verbundprojekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) in zwei Projektphasen über einen Zeitraum von insgesamt fünf Jahren gefördert. Zum Gelingen der Studie haben neben den an dieser Veröffentlichung beteiligten noch weitere Personen maßgeblich beigetragen. Zum einen die Projektleitung am Standort Koblenz-Landau, Prof. Dr. Gisela Kammermeyer und Prof. Dr. Susanna Roux. Zum anderen als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Manfred Bröring und Loretta Göddeke am Standort Düsseldorf, Christiane Fiala am Standort Marburg sowie Maren Ebel, Prof. Dr. Wilfried Smidt, Daniela Wünsche-Weber und Christian Weber am Standort Landau.

2 Design, Stichprobe und Methoden

Nicole Mink/Sylvia Müller/Ivo Züchner

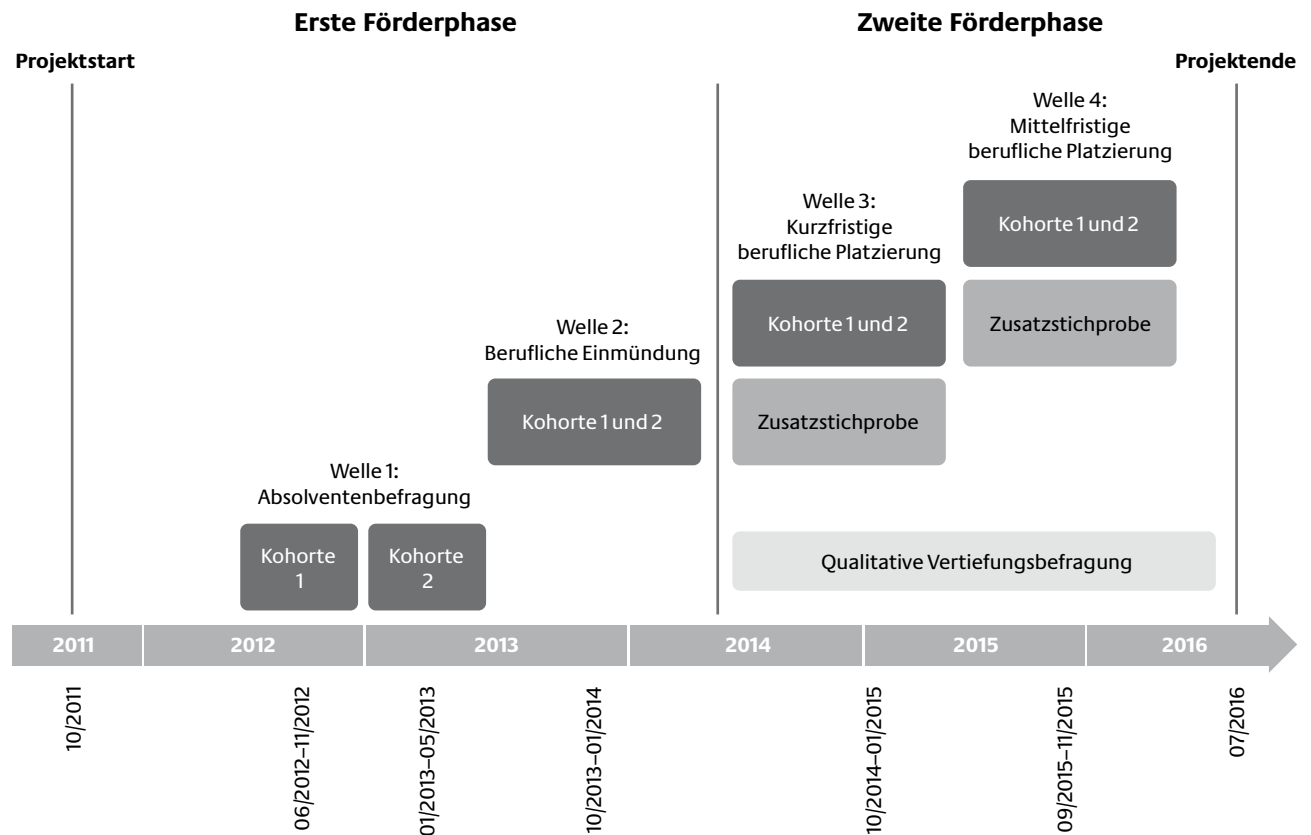
Das Projekt ÜFA wurde in zwei Förderphasen von Oktober 2011 bis April 2016 an den drei Projektstandorten Fliehdner-Fachhochschule Düsseldorf, Universität Koblenz-Landau sowie Philipps-Universität Marburg durchgeführt.

Den Kern des Projektes bildete eine bundesweite, längsschnittlich-quantitative Befragung von an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern sowie an Hochschulen ausgebildeten Früh- und Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen. Über den gesamten Projektzeitraum wurden vier quantitative Befragungen jeweils im Abstand von einem Jahr durchgeführt (vgl. Abbildung 1). Diese quantitative Längsschnittbefragung wurde flankiert durch eine qualitative Vertiefungsbefragung, die insbesondere die Rekonstruktion von Übergangsverläufen und den zugrundeliegenden biografischen Entscheidungs- und Begründungsmustern im Fokus hatte, aber auch eine vertiefende Interpretation der quantitativen Ergebnisse ermöglichen sollte.

2.1 Quantitative Längsschnittstudie

Im Mittelpunkt der bundesweiten, längsschnittlich-quantitativen Befragung steht die Untersuchung der Berufseinmündung sowie der kurz- und mittelfristigen beruflichen Platzierung am Arbeitsmarkt. Für die Analyse der mittelfristigen beruflichen Platzierung, also der ersten fünf Jahre nach Abschluss von Ausbildung und Studium, werden in der vorliegenden Veröffentlichung die Befragungswellen 2 bis 4 herangezogen. Alle drei Befragungswellen wurden als Onlinebefragungen durchgeführt, dabei variierte der Abstand zur ersten Befragung, die noch in den Ausbildungsinstitutionen stattfand, aufgrund der unterschiedlichen Abschlusszeiten zwischen drei Monaten und etwas mehr als einem Jahr (Theisen u.a. 2017).

Abb. 1: Design der ÜFA-Studie



Quelle: ÜFA

Stichprobe und Rückläufe

Die ÜFA-Stichprobe setzt sich aus zwei Panelstichproben zusammen: Bei der Hauptstichprobe wurden Fachschülerinnen und -schüler im Abschlussjahr sowie Studierende in den letzten beiden Semestern erstmals in den Jahren 2012 und 2013 in ihren Ausbildungseinrichtungen mit einem Paper-und-Pencil-Fragebogen befragt (insgesamt $n = 4.631$). Im Anschluss an diese erste fanden drei weitere sogenannte Berufsbefragungen statt, die online durchgeführt wurden. Zu diesen wurden diejenigen Absolventinnen und Absolventen eingeladen, die sich in der ersten Befragung mit der Angabe ihrer E-Mail-Adresse zur Teilnahme an einer bzw. mehreren Wiederholungsbefragungen bereit erklärt hatten ($n = 3.217$). Von den Personen, die an der Ausgangsbefragung teilgenommen hatten, beteiligten sich 1.327 an mindestens einer der Folgebefragungen (was 41% der in Welle 1 vor Ort erreichten Befragten, die sich zu Wiederholungsbefragungen bereit erklärt hatten, entspricht). In der zweiten Förderphase wurde diese Stichprobe durch ein Ergänzungspanel flankiert.

Dieses umfasste eine Erweiterung des Hauptpanels um Absolventinnen und Absolventen der Jahrgänge 2010 und 2011, wodurch die berufliche Etablierungsphase umfassender in den Blick genommen werden konnte. Die Personen des Ergänzungspanels wurden erstmals gemeinsam mit der Hauptstichprobe in Welle 3 und ein weiteres Mal in Welle 4 befragt (vgl. Tabelle 1).

Sichtbar wird in Tabelle 2 zunächst, dass der Anteil an Erzieherinnen und Erziehern in der Gesamtstichprobe mit 62,5% überwiegt; im Ergänzungspanel fällt der Anteil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen hingegen etwas höher aus als in der Gesamtstichprobe. Verfolgt werden kann auch der längsschnittliche „Ausfall“ der Befragten in den beiden Stichproben (von 1.075 auf 555 Fälle von Welle 2 bis Welle 4 in der ursprünglichen Panelstichprobe und von 540 auf 152 Fälle von Welle 3 zu Welle 4 im Ergänzungspanel), was für eine Längsschnittstudie als ein guter Rücklauf zu werten ist (Kuhne 2006), insbesondere wenn man die Umstellung des Erhebungsverfahrens von Paper-und-Pencil auf Online berücksichtigt.

**Tab. 1: Stichprobe nach Befragungswelle und Qualifikationsprofil
(Panel und Ergänzungspanel, Angaben in Zeilenprozent)**

	n =	Erz.		KiPäd. ohne ErzAusb.		KiPäd. mit ErzAusb.	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gesamtstichprobe							
Insgesamt	1.867	1.167	62,5	454	24,3	246	13,2
Panel	1.327	843	63,5	339	25,6	145	10,9
Ergänzungspanel	540	324	60,0	115	21,3	101	18,7
Erste Berufsbefragung (t2)							
Panel	1.075	700	65,1	259	24,1	116	10,8
Zweite Berufsbefragung (t3)							
Panel	743	463	62,3	196	26,4	84	11,3
Ergänzungspanel	540	324	60,0	115	21,3	101	18,7
Dritte Berufsbefragung (t4)							
Panel	555	341	61,4	157	28,3	57	10,3
Ergänzungspanel	152	78	51,3	43	28,3	31	20,4

Erz. = Erzieherinnen und Erzieher

KiPäd. ohne ErzAusb. = Studierende der Kindheitspädagogik ohne vorangegangene Erzieherausbildung

KiPäd. Mit ErzAusb. = Studierende der Kindheitspädagogik mit vorangegangener Erzieherausbildung

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Zusammensetzung und Vergleich der Stichproben

Auch wenn die Ziehung beider Stichproben als zufällig gelten kann, ist durch die begrenzte Zahl der Antwortenden bzw. den Ausfall, den eine Längsschnittstichprobe naturgemäß mit sich bringt, die Repräsentativität zu der angenommenen Grundgesamtheit aller Absolventinnen und Absolventen der Jahrgänge immer wieder zu disku-

tieren. Um nun die Gruppen in den Analysen vergleichen zu können bzw. auch über die Stichproben gemeinsame Aussagen treffen zu können, wurden weitere Differenzierungen und Ausfallanalysen vorgenommen. Dabei zeigt sich, bei einzelnen Unterschieden, eine insgesamt recht gute Vergleichbarkeit von Panel- und Ergänzungspanelstichprobe (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nach soziodemografischen Merkmalen und Qualifikationsprofil (Panel und Ergänzungspanel)

		n =	Erz.		KiPäd. ohne ErzAusb.		KiPäd. mit ErzAusb.	
			abs.	%	abs.	%	abs.	%
Geschlecht								
Panel (t2)	Männlich	106	78	73,6	21	19,8	7	6,6
	Weiblich	967	620	64,1	238	24,6	109	11,3
Ergänzungs- panel (t3)	Männlich	47	37	78,7	2	4,3	8	17,0
	Weiblich	374	218	58,3	69	18,4	87	23,3

		n=	Erz.		KiPäd. ohne ErzAusb.		KiPäd. mit ErzAusb.	
			abs.	%	abs.	%	abs.	%
Bildungsherkunft								
Panel (t2)	ET mit HS-Abschl.	264	141	53,4	100	37,9	23	8,7
	ET ohne HS-Abschl.	778	528	67,9	159	20,4	91	11,4
Ergänzungs-panel (t3)	ET mit HS-Abschl.	118	63	53,4	23	19,5	32	27,1
	ET ohne HS-Abschl.	384	244	63,5	72	18,8	68	17,7
Migrationshintergrund								
Panel (t2)	mit MH	143	81	56,6	41	28,7	21	14,7
	ohne MH	908	600	66,1	215	23,7	93	10,2
Ergänzungs-panel (t3)	mit MH	46	26	56,5	10	21,7	10	21,7
	ohne MH	458	282	61,6	86	18,8	90	19,7
Regionale Herkunft								
Panel (t2)	Ost (inkl. Berlin)	281	199	70,8	65	23,1	17	6,0
	West	794	501	63,1	194	24,4	99	12,5
Ergänzungs-panel (t3)	Ost (inkl. Berlin)	140	74	52,9	34	24,3	32	22,9
	West	394	247	62,7	67	17,0	80	20,3

ET=Eltern(teil)

HS=Hochschule

MH=Migrationshintergrund

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Darstellungen und Auswertungsmethoden

In der Darstellung der Ergebnisse in den einzelnen Kapiteln werden die Daten nicht nach Panel und Ergänzungspanel differenziert, sondern – so die Fallzahlen dies erlauben – im Vergleich der drei Qualifikationsprofile berichtet. In den Grafiken dargestellt werden zum einen über die Zeit nach dem Abschluss aufsummierte Ereignisse (bspw. in Kapitel 6 zur Weiterbildung) und zum anderen über den Abstand zum Abschluss verzeitlichte Befunde (also in Stufen 0–1 Jahre nach Abschluss, 1–2 Jahre nach Abschluss etc.; bspw. in Kapitel 2 zur beruflichen Platzierung). Durch die längsschnittliche Anlage der Studie sind Befragte in mehreren dieser Stufen vertreten, so dass die Grafiken grundsätzlich Trendvergleiche enthalten. Die Signifikanzangaben unter den Grafiken beziehen sich – sofern nicht anders angegeben – allerdings auf längsschnittliche Entwicklungen der Befragten. Sie beziehen sich also darauf, inwieweit sich für die Personen etwas über die Zeit verändert hat.

Dabei wurden diese Signifikanzangaben aus multivariaten Längsschnittanalysen (Wachstumskurvenmodellen) gewonnen (Schmiedeck/Wolff 2010), so dass der Einfluss anderer Faktoren (Alter, Geschlecht, Qualifikationsprofil, Arbeitsfeld etc.) „kontrolliert“ werden konnte. Die in diesen Analysen gefundenen weiteren Einflüsse werden ebenfalls im Text vorgestellt.

2.2 Qualitative Vertiefungsbefragung

Als zweite Perspektive auf den Übergangsprozess der fachschulisch- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräfte in den Arbeitsmarkt wurde eine qualitative Vertiefungsbefragung durchgeführt, welche einen vertiefenden Einblick in die mit dem Übergang und der beruflichen Platzierung verbundenen Wahrnehmungen, Entscheidungen und Handlungsstrategien ermöglicht. Übergangsprozesse zeichnen sich durch einen hohen

Grad an Komplexität aus (Fuchs-Rechlin u.a. 2017). Um dieser Komplexität und dem diesbezüglichen theoretischen und empirischen Vorwissen gerecht zu werden, wurden Problemzentrierte Interviews (PZI) nach Andreas Witzel (Witzel 2000) geführt. Der verwendete Interviewleitfaden rekurriert auf das Vorwissen, welches als heuristisch-analytischer Rahmen dient. Zugleich werden durch das Offenheitsprinzip die spezifischen Relevanzsetzungen der Interviewten einbezogen (Kruse 2015; Witzel 2000).

Der Interviewleitfaden richtete den Blick auf die unterschiedlichen Phasen der Bildungs- bzw. Erwerbsbiografie. Neben den Erfahrungen in Ausbildung und/oder Studium wurde der Einstieg in die erste Stelle ebenso thematisiert wie ggf. bereits vollzogene Stellenwechsel. Ein Schwerpunkt der Interviews lag auf den beruflichen Zielen und Perspektiven (z.B. Weiterbildung, Stellen- bzw. Arbeitsfeldwechsel). Zu den jeweiligen Leitfadenthemen wurden die Gründe und Motive sowie die förderlichen und hinderlichen Bedingungen in den Blick genommen. Darüber hinaus wurden mit den verschiedenen biografischen Stationen verbundene Strategien bzw. Handlungen und sich daraus ableitende Konsequenzen und Bilanzierungen thematisiert. Auf diese Weise wurde eine Analyse der komplexen Übergangsprozesse ermöglicht.

Für die qualitative Vertiefungsbefragung wurden ausschließlich Absolventinnen und Absolventen ausgewählt, die eine Erstanstellung im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung gefunden hatten, da dieses für die in der ÜFA-Studie untersuchten Qualifikationsprofile das zentrale Arbeitsfeld darstellt (vgl. Kapitel 3). Dementsprechend erfolgte die Fallauswahl auf der Basis der Angaben zum Arbeitsfeld in der zweiten Welle. Im Frühjahr 2015 wurden 28 in diesem Arbeitsfeld tätige fachschul- und hochschulausgebildete pädagogische Fachkräfte interviewt. Die Fallauswahl erfolgte auf Grundlage des Prinzips der „kriteriengesteuerten Fallauswahl“ bzw. der „Fallkontrastierung“. „Durch eine a priori Definition von Auswahlmerkmalen [kann] sichergestellt werden, dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50). Für die zu untersuchenden Forschungsfragen sind die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsherkunft, einschlägige pädagogische berufliche Vorqualifikation oder eine fachfremde Vorqualifikation relevant. Diese Merkmale wurden bei der Fallauswahl für die drei Befragtengruppen Fachschulbefragte, Hochschulbefragte mit vorheriger und ohne Erzieherausbildung berücksichtigt (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Interviewte nach soziodemografischen Merkmalen und Qualifikationsprofil

	Erz.	KiPäd. ohne ErzAusb.	KiPäd. mit ErzAusb.	Insgesamt
Geschlecht				
weiblich	6	10	8	24
männlich	2	2	0	4
Migrationsstatus				
ohne Migrationshintergrund	8	12	5	25
mit Migrationshintergrund	0	0	3	3
Bildungsherkunft				
kein akademisches Elternhaus	6	10	8	24
akademisches Elternhaus	2	2	0	4
Fachfremde Vorqualifikation				
ohne fachfremde Vorqualifikation	5	8	6	19
mit fachfremder Vorqualifikation	3	4	2	9

Quelle: ÜFA – Qualitative Vertiefungsbefragung

Die Interviewauswertung orientierte sich an den Analyseschritten nach Andreas Witzel (Witzel 2000) sowie Andreas Witzel und Herwig Reiter (2012). Sie ist ebenso wie der Erhebungsprozess durch ein deduktiv-induktives Wechselverhältnis gekennzeichnet. Zunächst wurden die Interviews in MAXQDA thematisch kodiert, um ein Kodierraster zu entwickeln. Auf Basis des Leitfadens wurden deduktive Codes gebildet, die durch neue thematische Aspekte (induktiv) ergänzt wurden. Die jeweiligen Codes wurden innerhalb des Auswertungsteams diskutiert, sodass sukzessive das Kodierraster entwickelt werden konnte. Das abgestimmte Kodierraster diente schließlich als Grundlage einer erneuten Sichtung des Interviewmaterials, um ggf. im späteren Kodierprozess hinzugefügte Codes zu berücksichtigen. In einem weiteren Schritt wurden Falldarstellungen angefertigt, die es ermöglichen, die biografische Chronologie sowie zentrale Themen nachzuzeichnen. In einem letzten Schritt wurde ein kontrastierender Fallvergleich vorgenommen, um fallübergreifende zentrale Themen bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen herauszuarbeiten (z. B. unterschiedliche Übergangsmuster) (Witzel 2000). Die Auswertungsergebnisse der qualitativen Vertiefungsbefragung dienen neben der Rekonstruktion von Übergangsprozessen und damit verbundenen Handlungsmustern auch der Weiterentwicklung und Überprüfung des quantitativen Erhebungsinstrumentes.

3 Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen

Ivo Züchner/Sylvia Müller/Thilo Schmidt

In der Beobachtung der mittelfristigen beruflichen Platzierung der Absolventinnen und Absolventen steht zunächst der Blick auf die Erwerbstätigkeit und die Beschäftigungsbedingungen in den Jahren nach der beruflichen Einmündung im Mittelpunkt. Das Augenmerk gilt dabei der Frage, ob sich an Ausbildung und Studium eine – fachlich einschlägige – Erwerbstätigkeit anschließt und unter welchen Arbeitsbedingungen diese berufliche Tätigkeit ausgeübt wird. Dabei sind neben dem Gehalt und dem Arbeitszeitumfang (Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung) auch arbeitsvertragliche Befristungsregelungen als „hard facts“ des Beschäftigungsverhältnisses von Interesse.

3.1 Rahmenbedingungen der Beschäftigung

Um die Befunde zu diesen Beschäftigungsindikatoren einordnen und bewerten zu können, sind mehrere kontextuelle Bedingungen und Entwicklungen zu berücksichtigen, die einerseits den Arbeitsmarkt, andererseits die beiden Berufsgruppen Erzieherin/Erzieher und Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge kennzeichnen:

- Der Arbeitsmarkt im Sozial- und Erziehungswesen ist durch seine öffentliche Finanzierung und durch Arbeitgeber geprägt, die nicht gewinnorientiert arbeiten. Entsprechend ist das Volumen der Arbeitsstellen in diesem Segment vor allem von politischen Entscheidungen und entsprechender Ressourcenzuweisung abhängig – und eben nicht vom Markt. Gerade durch politische Entscheidungen und gesetzliche Regelungen (z. B. Rechtsanspruch) hat sich der Arbeitsmarkt für pädagogische Berufe in den letzten Jahren als sehr aufnahmefähig erwiesen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017; Theisen 2017; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).
- Der Arbeitsmarkt für soziale Berufe ist in hohem Maße durch tarifliche Regelungen bestimmt. Dies trifft für

öffentliche und freie Träger gleichermaßen zu. Auch wenn in den vergangenen Jahren Lohnerhöhungen erkämpft werden konnten (Züchner u.a. 2017; Eibeck 2014; Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2014), fallen die Gehälter im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, insbesondere für studierte Fachkräfte, nach wie vor geringer aus als in Berufen, die formal vergleichbare Berufsabschlüsse voraussetzen (Fuchs-Rechlin u.a. 2015; Briedes u.a. 2011).

- Faktisch ist der Arbeitsmarkt sozialer und pädagogischer Berufe durch ein hohes Maß an Teilzeitbeschäftigung gekennzeichnet (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den (sozial-)pädagogischen Berufen um eine überwiegend weibliche Berufsgruppe handelt. Mit Blick auf die Erwerbs- und Familienmodelle jüngerer Frauen (Fuchs-Rechlin 2010; Keddi/Sarpei 1991) ist davon auszugehen, dass diese für sich mehrheitlich ein „Drei-Phasen-Modell“ favorisieren, in dem sie die beiden Lebensbereiche Familie und Beruf miteinander verbinden können. Demnach investieren Frauen häufig zunächst in Ausbildung und Erwerbstätigkeit, unterbrechen oder reduzieren diese vorübergehend zugunsten der Familiengründung und steigen in einer späteren Lebensphase wieder (intensiver) in den Beruf ein. Daher ist bei Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen mehrheitlich nicht von einer kontinuierlichen Berufstätigkeit in Vollzeit auszugehen.
- Der zentrale Arbeitsmarkt für früh- und kindheitspädagogische Fachkräfte ist das Feld der Kindertageseinrichtungen. Die zentrale Berufsgruppe in diesem Feld ist die der Erzieherinnen und Erzieher. Sie machen 385.500 der insgesamt 576.000 Beschäftigten aus (Statistisches Bundesamt 2016a). Die Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen liegt bei unter einem Prozent (ebd.). Ähnlich verhält es sich in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, wobei dort die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter die größte Berufsgruppe stellen. Aber auch hier nehmen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gegenüber den Erzieherinnen und Erziehern eine marginale Rolle ein (Statistisches Bundesamt 2016b). Somit werden in der ÜFA-Studie sehr ungleich große und ungleich etablierte Berufsgruppen in den Blick genommen; und es ist anzunehmen, dass die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erst noch bekannt gemacht und sie sich ihren Weg der beruflichen Platzierung recht individuell „bahnen“ werden müssen.

Fasst man dies zusammen, so ist die berufliche Platzierung und Etablierung der Absolventinnen und Absolventen gerahmt von einer hohen Nachfrage nach Fachkräften, denen in einem stark tariflich geregelten Kernarbeitsfeld begrenzte Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten geboten werden.

Bezogen auf den Forschungsstand zu beruflichen Einmündungs- und Platzierungsprozessen von pädagogischen Fachkräften sind in den letzten Jahren vor allem die kindheitspädagogischen Studiengänge in zumeist regionalen Studien untersucht worden (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2014; Mischo u.a. 2014; Amos u.a. 2013; Schöler u.a. 2013, Kirstein u.a. 2012; Boekhoff 2010). Gemeinsam ist diesen Studien, dass sie auf Absolventinnen und Absolventen weniger Hochschulstandorte beschränkt sind und ihnen (daher) lediglich kleine Stichproben zu Grunde liegen. Allerdings wurden die Befunde dieser Befragungen von der bundesweiten ÜFA-Studie in den zentralen Punkten bestätigt (Theisen 2017; Züchner u.a. 2017). Die Übersichtsstudie von Nicole Kirstein, Klaus Fröhlich-Gildhoff und Ralf Haderlein (2012) beschreibt, dass der überwiegenden Mehrheit der untersuchten Absolventinnen und Absolventen der Übergang in die Berufstätigkeit zügig gelungen ist: Von denjenigen Absolventinnen und Absolventen (n=75), die vor Studienbeginn keine Ausbildung absolviert hatten bzw. nach Abschluss der Ausbildung noch nicht berufstätig waren, hatten 37 bereits vor oder direkt nach dem Studienabschluss eine Anstellung, weitere 25 fanden innerhalb von drei Monaten eine solche. Christiane Theisen (2017) ermittelt anhand der ÜFA-Daten je nach Qualifikationsprofil eine Erwerbstätigenquote von 86 bis 94% bei den Absolventinnen und Absolventen in diesem dreimonatigen Einmündungszeitraum. Hierbei machen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung den höchsten Anteil der Erwerbstätigen aus.

Als zentrales *Arbeitsfeld* der beruflichen Einmündung kristallisiert sich, wie erwartet, sowohl bei den Erzieherinnen und Erziehern als auch bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen das Feld der Kindertageseinrichtungen heraus. In der Zusammenfassung von Nicole Kirstein u.a. (2012) waren rund 70% der Eingemündeten in Kindergärten oder Krippen beschäftigt, knapp 6% in der Fachberatung, 5% arbeiteten im heilpädagogischen Bereich, gefolgt vom Arbeitsfeld Schule und den Hilfen zur Erziehung (ebd.). Vergleichbare Zahlen weist auch die ÜFA-Studie auf: Hier arbeiten je nach Qualifikati-

onsprofil 65 bis 71% der Erwerbstätigen im Bereich der Tageseinrichtungen (Züchner u.a. 2017). In der lokalen Verbleibstudie von Hermann Schöler u.a. (2013) waren bis auf eine Absolventin sogar sämtliche berufstätigen Absolventinnen und Absolventen (n=45) des untersuchten Bachelorstudiengangs in Kindertageseinrichtungen beschäftigt.

Mit Blick auf die *Befristung* von Beschäftigungsverhältnissen befanden sich laut Nicole Kirstein u.a. (2012) 63% der Befragten in einem unbefristeten Vollzeitarbeitsverhältnis. Eine Vollzeittätigkeit hatten ebenso viele Befragte ohne vorherige Berufsausbildung wie mit beruflichen Vorkenntnissen. Vergleichbare Befunde finden sich für die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der ÜFA-Studie (Züchner u.a. 2017). Allerdings hatten von den eingemündeten Erzieherinnen und Erziehern nur 38% eine unbefristete Stelle.

Das *Einkommen* ist insgesamt eher niedrig: Nahezu zwei Drittel der vollzeitbeschäftigten Befragten erzielten in den ersten Jahren nach dem Studium ein Bruttoeinkommen, das der tariflichen Eingruppierung einer „Tätigkeit als Erzieherin bzw. Erzieher“ entspricht (Kirstein u.a. 2012). Allerdings werden die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen insgesamt signifikant häufiger besser eingestuft als Erzieherinnen und Erzieher (Züchner u.a. 2017). Von den Erzieherinnen und Erziehern arbeiteten 23% nach der Einmündung unterhalb der tariflichen Eingruppierung als Erzieherin bzw. Erzieher. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorheriger Berufsausbildung erzielen im Vergleich zu denjenigen ohne vorherige Berufsausbildung noch einmal signifikant höhere Gehaltsstufen (Züchner u.a. 2017; Kirstein u.a. 2012). Und schließlich werden Absolventinnen und Absolventen, die eine Leitungsfunktion innehaben, im Mittel besser bezahlt als Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben (Züchner u.a. 2017, auch Schöler u.a. 2013).

tätigkeit, Beschäftigungsverhältnis, Befristung, Arbeitszeit sowie Einkommen – dargestellt. In den Analysen wird zwischen den drei für die ÜFA-Studie zentralen Qualifikationsprofilen Erzieherin/Erzieher, Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge *mit* Erzieherausbildung sowie Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge *ohne* Erzieherausbildung unterschieden.

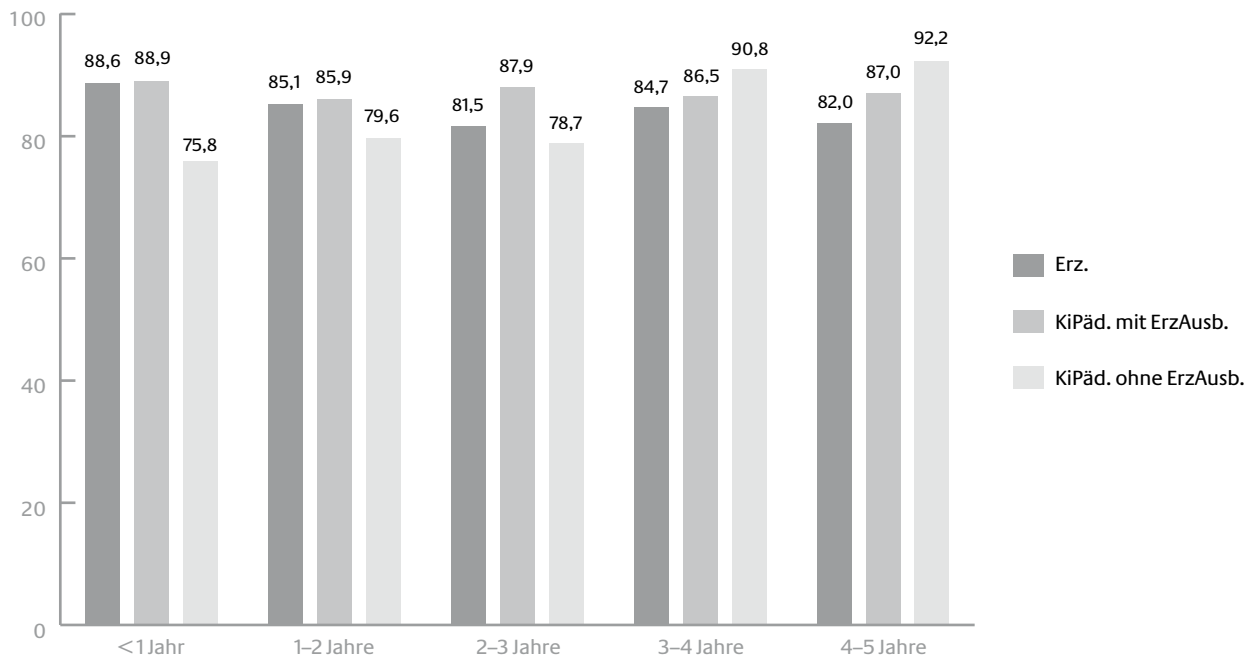
Erwerbstätigkeit und Arbeitsfelder

Schaut man zunächst auf die Entwicklung der Erwerbstätigkeit, so zeigt sich, dass sowohl bei den fachschulisch als auch bei den hochschulisch qualifizierten Fachkräften über die Zeit der mittelfristigen Platzierung hinweg deutlich mehr als drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen einer Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. Abbildung 2).

3.2 Entwicklung der beruflichen Platzierung nach der Einmündung

In der Betrachtung der beruflichen Platzierung der Absolventinnen und Absolventen wird über die gesamte ÜFA-Studie ein „Platzierungszeitraum“ von bis zu fünf Jahren nach Ausbildungs- bzw. Studienabschluss berücksichtigt. Dabei werden in diesem Kapitel die klassischen, eingangs referierten Indikatoren der Arbeitsmarktforschung – also Erwerbstätigkeit, Arbeitsfeld der Erwerbs-

Abb. 2: Erwerbstätige nach Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)



Erz.: <1 Jahr: n=472; 1-2 Jahre: n=503; 2-3 Jahre: n=389; 3-4 Jahre: n=248; 4-5 Jahre: n=122

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=90; 1-2 Jahre: n=85; 2-3 Jahre: n=58; 3-4 Jahre: n=52; 4-5 Jahre: n=46

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=198; 1-2 Jahre: n=201; 2-3 Jahre: n=150; 3-4 Jahre: n=65; 4-5 Jahre: n=51

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: $p < .05$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Insgesamt werden nur kleine Unterschiede sichtbar: So bleibt die Erwerbstätigenquote bei den Erzieherinnen und Erziehern ebenso wie bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung über die Zeit mit Schwankungen mehr oder weniger konstant, während sie bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne vorherige Erzieherausbildung über die Zeit signifikant ansteigt. Hier kommt zum Tragen, dass einige Bachelorabsolventinnen und -absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge vor dem Übergang in den Beruf noch ein (in der Regel drei- bis viersemestriges) Masterstudium absolvieren und infolgedessen mit einem gewissen Zeitversatz in den Beruf einmünden.

In der qualitativen Vertiefungsbefragung wurde deutlich, dass zum Ende der Ausbildung bzw. des Studiums ein nahtloser Übergang höchste Priorität für die Absolventinnen und Absolventen hatte, wobei insbesondere finanzielle Gesichtspunkte bei dieser Priorisierung eine Rolle spielten und hierfür auch Abstriche im Hinblick auf die inhaltliche Ausrichtung der Stelle gemacht wurden. Dementsprechend gaben in der quantitativen Studie ein Drittel der Personen, die im ersten Jahr ihre Stelle

gewechselt hatten, an, dass diese Stelle von Anfang an als Übergangslösung gedacht gewesen war. Auch in der qualitativen Ergänzungsbefragung wird deutlich, dass die Fachkräfte in diesen Fällen von der regional teilweise sehr guten Arbeitsmarktsituation im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen profitierten. Die Befragten mussten nur wenige Bewerbungen schreiben, bevor sie eine Einstellungszusage erhielten. Eine Erzieherin fasst ihre Erfahrungen folgendermaßen zusammen: „Also speziell im Kindergartenbereich gibt es hier eine Vielzahl an Stellenangeboten. Hier wird gesucht ohne Ende. Das heißt also (...), wenn man quasi seine Ausbildung fertig hat, dann ist man nicht arbeitslos“ (E8, m, Abs. 48).

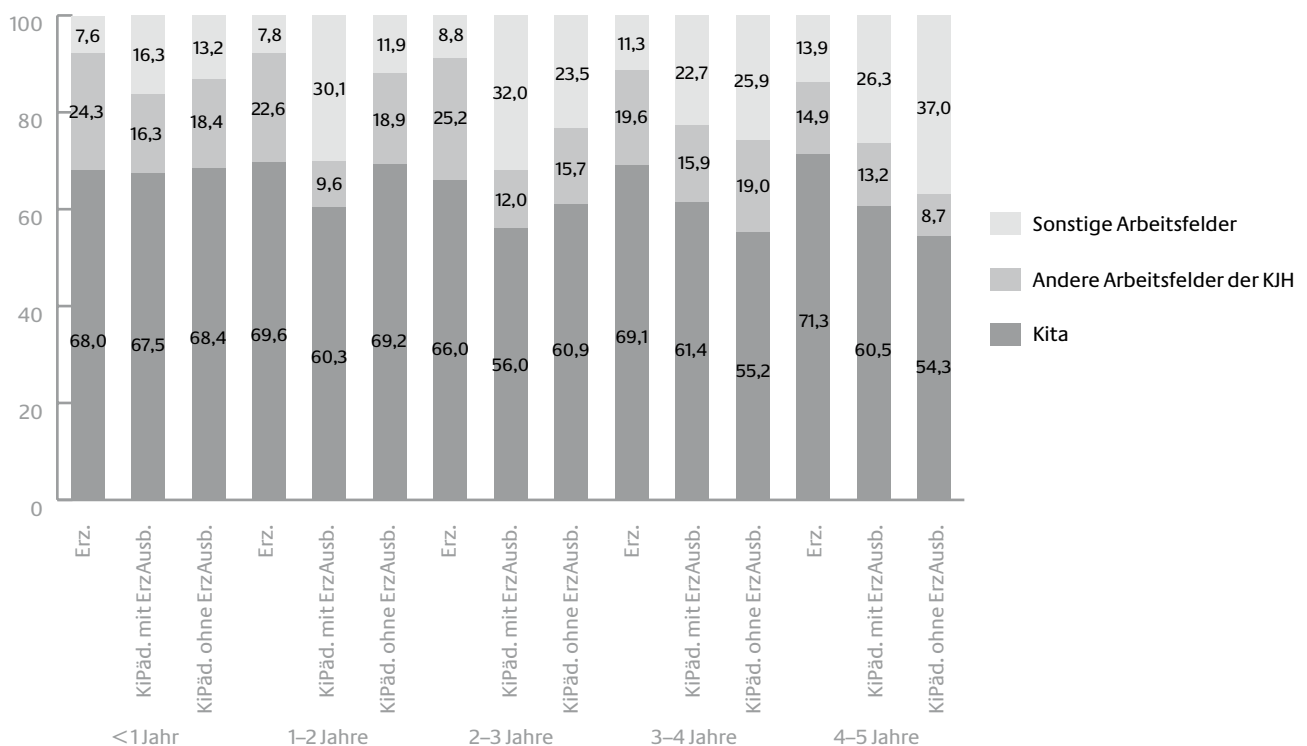
Bei entsprechend günstigen Arbeitsmarktbedingungen ist die Position der Arbeitssuchenden stark – im Sinne der Realisierung gewünschter Bedingungen oder der Möglichkeit, eine Stelle zugunsten einer besseren aufzugeben. Dies kann man aus der Zahl der Stellen, die die Befragten seit Ausbildungs- bzw. Studienende innehatten schließen. Hatten im Jahr der Einmündung nur 9% der befragten Erwerbstätigen ihre Stelle gewechselt und 91% noch ihre erste Stelle inne, waren vier bis fünf

Jahre nach Abschluss nur noch 70% auf der ersten Stelle tätig, 22% der Befragten hatten ihre zweite Stelle inne und 8% schon mindestens ihre dritte (ohne, dass sich hier Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen zeigen würden). Gründe für einen Stellenwechsel waren im Jahr nach der Einmündung neben der Befristung der Stelle vor allem inhaltliche Gründe wie „Qualität der Arbeit der Einrichtung“ und „Arbeitsinhalte haben mir nicht gefallen“ (31 bzw. 27% der Wechselnden). Mit zunehmender Berufsdauer werden die Gründe für einen Stellenwechsel vielfältiger, insbesondere inhaltliche Aspekte (z.B. Einrichtungskonzeption, Tätigkeiten) nehmen an Bedeutung zu.

Mit Blick auf Stellenwahl und -wechsel ist vor allem von Interesse, inwieweit die Kindertageseinrichtungen

auch mittelfristig für die drei Berufsgruppen das zentrale *Arbeitsfeld* darstellen. Die früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge waren strukturell auch eine Reaktion auf die Dynamiken und Anforderungen im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Mit ihnen war die Hoffnung verbunden, mehr und höher qualifiziertes Personal für den Bereich der Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Entsprechend stellt sich die Frage, ob die Arbeitsmarkteinmündung auch vornehmlich in diesem Feld erfolgt bzw. ob die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Vergleich zur eigentlich generalistisch angelegten Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher stärker im Bereich der Tageseinrichtungen verbleiben (vgl. Abbildung 3)

Abb. 3: Absolventinnen und Absolventen nach Arbeitsfeld und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)



Kita = Kindertageseinrichtungen (ohne Hort)

andere Arbeitsfelder der KJH = alle anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. erzieherische Hilfen, Erziehungsberatung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit)

Erz.: <1 Jahr: n=419; 1-2 Jahre: n=424; 2-3 Jahre: n=306; 3-4 Jahre: n=204; 4-5 Jahre: n=101

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=80; 1-2 Jahre: n=73; 2-3 Jahre: n=50; 3-4 Jahre: n=44; 4-5 Jahre: n=38

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=152; 1-2 Jahre: n=159; 2-3 Jahre: n=115; 3-4 Jahre: n=58; 4-5 Jahre: n=46

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: $p < .05$; KiPäd. ohne ErzAusb.: $p < .05$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Sichtbar wird, dass nach Abschluss des Studiums bzw. der Ausbildung die Absolventinnen und Absolventen aller drei Berufsprofile in vergleichbarem Maße in Kindertageseinrichtungen arbeiten und nur ein Anteil von etwa 10% außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt ist. Mit dem zeitlichen Abstand zum Ausbildungs- bzw. Studienabschluss differenziert sich dieses Bild jedoch aus: Während sich für die Erzieherinnen und Erzieher zu allen Beobachtungszeitpunkten ein konstanter Anteil Beschäftigter in den Kindertageseinrichtungen von rund 70% zeigt, ist bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit und ohne Erzieherausbildung eine Abnahme des Anteils der in den Kindertageseinrichtungen Beschäftigten um sieben bis 14 Prozentpunkte zu verzeichnen, und zwar insbesondere zugunsten von Arbeitsfeldern jenseits der Kinder- und Jugendhilfe. In der multivariaten Analyse über die Zeit bestätigt sich dieses Bild, wonach Erzieherinnen und Erzieher eher im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen verbleiben als Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Sowohl für die hochschulisch ausgebildeten Fachkräfte mit vorangegangener Erzieherausbildung als auch für jene ohne eine solche Erstqualifikation kann diese Entwicklung durchaus als Wegbewegung aus der Arbeit in Kindertageseinrichtungen (und der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt) interpretiert werden.

In den qualitativen Interviews wird deutlich, dass die hochschulausgebildeten Fachkräfte den Übergang in den Arbeitsmarkt teilweise anders erlebten als Erzieherinnen und Erzieher. Sie standen zunächst vor der Herausforderung, keine Stellenausschreibungen explizit für Kindheitspädagoginnen und -pädagoginnen zu finden und mussten „dann selber gucken (...), worauf bewerbe ich mich jetzt überhaupt, wenn es die Stelle, die ich eigentlich mir wünschen würde, gar nicht gibt“ (K 7, w, Abs. 47). Insofern stand statt tätigkeitsbezogener Merkmale zunächst der nahtlose Übergang im Vordergrund, wie eine Kindheitspädagogin erklärt: „Ich hatte Angst, dass ich mit diesem Abschluss keine Stelle in der Kita bekomme. (...) Und ich habe bei dieser Stelle angerufen, und ich habe die sofort bekommen. Ich habe auch sofort zugesagt, auch so ein bisschen, weil ich dachte, (...) wer weiß, was noch kommt“ (K 1, w, Abs. 24).

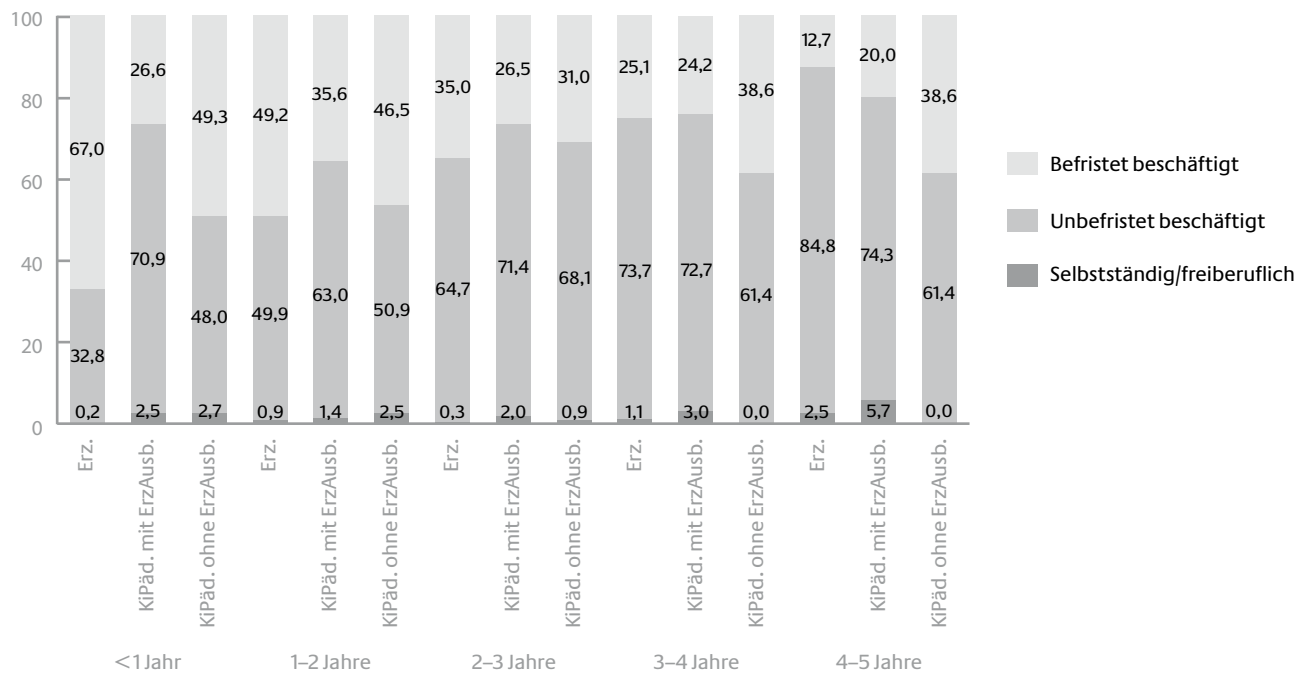
Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse

Zur Beschreibung von Erwerbsverhältnissen wird in der Arbeitsmarktsociologie zumeist auf einige zentrale Parameter zurückgegriffen. So stützte sich die Beschreibung und Diskussion von Normalarbeitsverhältnissen – die den männlichen Arbeiter und Angestellten der 1960er-Jahre im Blick hatte – primär auf tariflich geregelte Beschäftigungen, abhängige Beschäftigungsverhältnisse, unbefristete Beschäftigungen sowie Vollzeitbeschäftigung. Auch wenn diese Begriffe ihrerseits wiederum Präzisionen benötigen und Schwankungen unterlegen sind, können diese Kategorien auch als Raster für eine Beschreibung der Beschäftigungsverhältnisse der untersuchten Absolventinnen und Absolventen dienen (jenseits der Frage, ob das Normalarbeitsverhältnis jemals für den sozialen Sektor eine passende Bewertungskategorie dargestellt hat). Entsprechend werden im Folgenden die *Beschäftigungsform* und die *Beschäftigungssicherheit*, der *Beschäftigungsumfang* und die *Bezahlung* der Absolventinnen und Absolventen über die Zeit dargestellt.

Mit Blick auf die Beschäftigungsformen zeigt sich erstens, dass eine selbstständige Erwerbstätigkeit unter den Absolventinnen und Absolventen die große Ausnahme ist, und in allen Gruppen über die Zeit mehr als 95% der Befragten abhängig beschäftigt sind (vgl. Abbildung 4).

Zweitens ist festzustellen, dass gerade bei den Erzieherinnen und Erziehern nach einem Berufseinstieg in mehrheitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse der Anteil unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse mit Abstand zum Ausbildungs- bzw. Studienabschluss deutlich steigt – im Unterschied zu den Hochschulausgebildeten, die auf ihrer ersten Stelle schon signifikant häufiger unbefristet arbeiten. So sind nach dem Abschluss zwei Drittel der Erzieherinnen und Erzieher befristet beschäftigt und damit deutlich mehr als bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener und ohne Erzieherausbildung, die auf Anteile von 27 bzw. 50% kommen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass gerade die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die schon eine Erzieherausbildung absolviert haben, auch nach dem Abschluss die höchsten Anteile unbefristeter Beschäftigung aufweisen und dann auf diesem (hohen) Niveau konstant bleiben, also quasi keinen „klassischen“ Einmündungsprozess durchlaufen. Gerade bei dieser Berufsgruppe ist der Anteil derer hoch, die bereits vor Studienbeginn länger einer Berufstätigkeit – teilweise auch auf derselben Stelle – nachgingen.

Abb. 4: Absolventinnen und Absolventen nach Beschäftigungsform und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)



Erz.: <1 Jahr: n=415; 1-2 Jahre: n=425; 2-3 Jahre: n=306; 3-4 Jahre: n=179; 4-5 Jahre: n=79

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=79; 1-2 Jahre: n=73; 2-3 Jahre: n=49; 3-4 Jahre: n=33; 4-5 Jahre: n=35

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=150; 1-2 Jahre: n=159; 2-3 Jahre: n=116; 3-4 Jahre: n=57; 4-5 Jahre: n=44

Veränderung über die Zeit (befristet/unbefristet): Erz.: $p < .01$; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

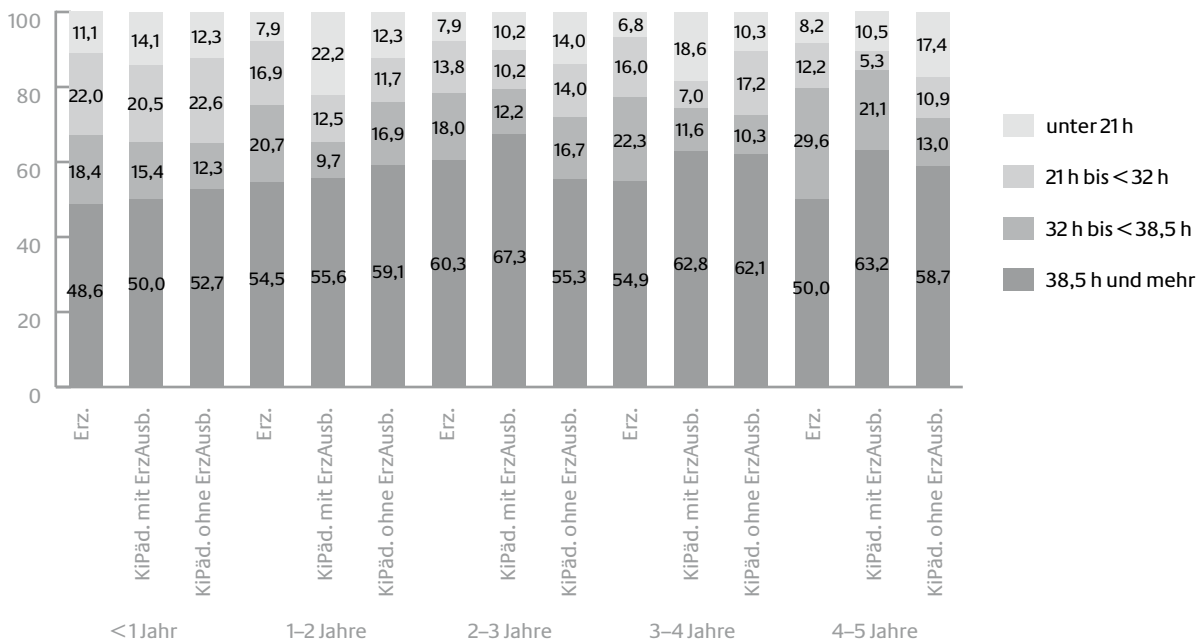
Allerdings steigt über die Zeit der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher mit einer unbefristeten Beschäftigung an, so dass vier bis fünf Jahre nach dem Abschluss nur noch 13% befristet tätig sind. Als ein wesentlicher Einflussfaktor zeigt sich dabei, dass gerade die Erzieherinnen und Erzieher im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen verbleiben, über dessen starke tarifliche Regelung ein unbefristetes Arbeitsverhältnis eher erreicht wird.

Arbeitszeiten sind als Kriterium für Beschäftigungsverhältnisse nicht unproblematisch, da sie sowohl eine Angebots- als auch eine Nachfragekomponente haben. Zum einen werden gerade tarifliche Arbeitsverhältnisse als halbe, zwei Drittel, drei Viertel oder ganze Stellen ausgeschrieben; und dies ist wiederum abhängig von Vorgaben, Personalschlüsseln und Finanzzuweisungen an die Träger. Gleichzeitig bestehen von Seiten der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer unterschiedliche Interessen bezüglich der Arbeitszeiten. So wird eine Vollzeitwerbsarbeit aus verschiedenen Gründen nicht von allen Beschäftigten angestrebt und ist im Kontext einer (mehr oder weniger selbstgesteuerten)

Work-Life-Balance auch relevant für ihre Entscheidungen (Schäfer/Schmidt 2017). Entsprechend muss eine Analyse von Beschäftigungszeiten auch die Frage nach dem angestrebten Beschäftigungsumfang berücksichtigen, ohne dass aus dem Blick verloren werden darf, dass eine Teilzeitbeschäftigung im Kontext der Sozial- und Erziehungsberufe schon durch die derzeitigen Tarifverträge nur sehr bedingt als alleinige Einkommensquelle zur (langfristigen) Sicherung der Existenz (gerade für mehrere Personen) dienen kann (Fuchs-Rechlin 2010).

In der Betrachtung der von den Befragten angegebenen Arbeitszeiten fallen die Unterschiede zwischen den Berufsprofilen und die relative Konstanz des Arbeitszeitumfangs über die Zeit auf (vgl. Abbildung 5). So arbeiten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit und ohne Erzieherausbildung signifikant häufiger in Vollzeit als Erzieherinnen und Erzieher, was unter anderem auch mit der Übernahme von Leitungsfunktionen zu tun hat. Auch über die Jahre ergeben sich kaum Verschiebungen in den Zeitkategorien, die Arbeitszeiten bleiben individuell gesehen über die Zeit relativ konstant.

Abb. 5: Absolventinnen und Absolventen nach Arbeitszeitumfang und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)



Erz.: <1 Jahr: n=414; 1-2 Jahre: n=420; 2-3 Jahre: n=305; 3-4 Jahre: n=206; 4-5 Jahre: n=98

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=78; 1-2 Jahre: n=72; 2-3 Jahre: n=49; 3-4 Jahre: n=43; 4-5 Jahre: n=38

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=146; 1-2 Jahre: n=154; 2-3 Jahre: n=114; 3-4 Jahre: n=58; 4-5 Jahre: n=46

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

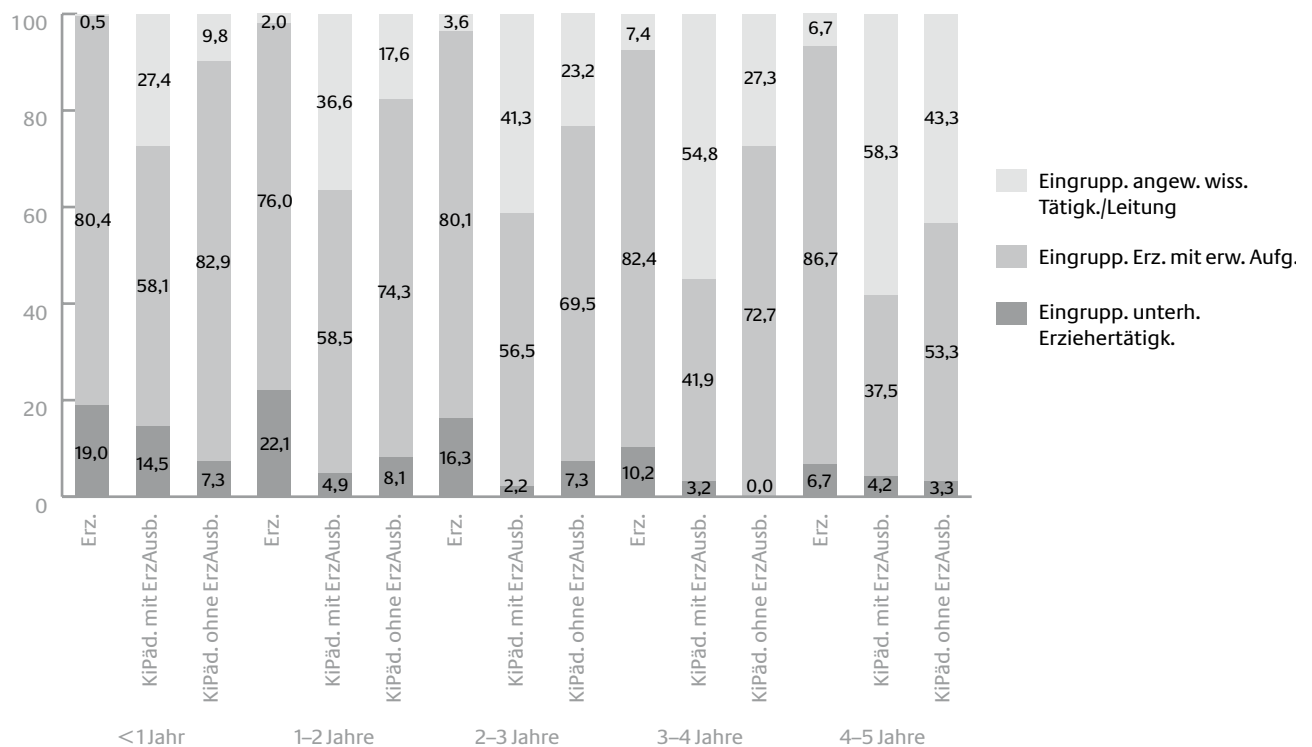
Greift man die Vollzeitbeschäftigung heraus, so sind in den Gruppen mehr oder weniger konstant 50% der Absolventinnen und Absolventen in Vollzeit erwerbstätig – nur bei den Erzieherinnen und Erziehern gibt es über die Zeit eine gewisse Schwankung, so nimmt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten nach zwei bis drei Jahren auf 60% zu und nach vier bis fünf Jahren wieder auf 50% ab. Nach den Gründen für die Teilzeittätigkeit gefragt, gaben – auch über die Zeit – jeweils etwa nur ein Drittel der Befragten an, dass eine Vollzeittätigkeit trotz Interesse nicht gefunden werden konnte. Familiäre Verpflichtungen und Krankheiten sowie Weiterbildungen waren Gründe für eine Entscheidung gegen eine Vollzeittätigkeit. Auch in den multivariaten Analysen zeigte sich, dass der Arbeitszeitumfang vom Familienstand abhängt und davon, ob die Befragten Kinder haben.

Das sensibelste Thema bei den Beschäftigungsverhältnissen ist die *Bezahlung* der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Im Kontext der Sozial- und Erziehungsberufe sind die meisten Beschäftigungsverhältnisse über Tarifverträge geregelt wie z.B. den TVöD Sozial- und Erziehungsberufe oder die einschlägigen tariflichen Regelungen der kirchlichen Träger, der Arbeiterwohl-

fahrt, des paritätischen Wohlfahrtsverbandes oder des Deutschen Roten Kreuzes.

Zur Erfassung der Bezahlung der Absolventinnen und Absolventen wurden diese in den Befragungen um die Angabe ihres Tarifvertrags und ihrer Eingruppierung gebeten. Um einheitliche Kategorien zur Darstellung zu finden, wurden die verschiedenen Tarifverträge der großen Träger gesichtet und dann drei Kategorien gebildet: Da die Eingruppierung innerhalb der Tarifverträge nicht vom Qualifikationsniveau abhängig ist, sondern tätigkeitsorientiert erfolgt, wurden den Bestimmungen der Tarifverträge folgend drei Kategorien gebildet: a) Eingruppierung für ein Tätigkeitsniveau, das unterhalb klassischer Erzieher/innentätigkeiten liegt (am Beispiel des TVöD- Sozial- und Erziehungsdienst die Kategorien unterhalb S6), b) Eingruppierung in Stufen, die Tätigkeiten umfassen, die Erzieher/innen im Gruppendienst und mit erweiterten Tätigkeiten ausüben (TVöD-SuE S6–S10) sowie c) Eingruppierung in Stufen, die Tätigkeiten umfassen, für die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse vorausgesetzt werden bzw. die erweiterte Leitungstätigkeiten umfassen (z.B. TVöD-SuE ab S11 aufwärts) (vgl. Abbildung 6).

Abb. 6: Absolventinnen und Absolventen nach tariflicher Eingruppierung und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)



Eingrupp. unterh. Erziehtätigk. = Eingruppierung unterhalb Erziehtätigkeit

Eingrupp. Erz. Mit erw. Aufg. = Eingruppierung Erziehtätigkeit mit erweiterten Aufgaben

Eingrupp. angew. wiss. Tätig./Leitung = Eingruppierung angewandte wissenschaftliche Tätigkeit/Leitung

Erz.: <1 Jahr: n=184; 1-2 Jahre: n=204; 2-3 Jahre: n=166; 3-4 Jahre: n=108; 4-5 Jahre: n=60

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=62; 1-2 Jahre: n=41; 2-3 Jahre: n=46; 3-4 Jahre: n=31; 4-5 Jahre: n=24

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=82; 1-2 Jahre: n=74; 2-3 Jahre: n=82; 3-4 Jahre: n=44; 4-5 Jahre: n=30

Veränderung über die Zeit: Erz.: $p < .05$; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: $p < .05$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Zunächst wird deutlich, dass die Absolventinnen und Absolventen aller Qualifikationsprofile über die Zeit ihre Vergütung nach „oben“ verschieben konnten. Wurden nach Abschluss noch fast 20% der Erzieherinnen und Erzieher unterhalb Erzieherniveau bezahlt, sind es nach vier bis fünf Jahren „nur“ noch 7%, und gleichzeitig finden sich nun immerhin weitere 7% in der Kategorie mit erweiterten Leitungstätigkeiten. „Aufstiege“ finden sich auch bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die bereits nach dem Abschluss insgesamt höher eingruppiert werden als die Erzieherinnen und Erzieher. Dabei erreichen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung im Binnenvergleich höhere Eingruppierungen als Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung. Auch hier spielen insbesondere die Übernahme von Leitungs-

funktionen (vgl. Kapitel 4) eine Rolle sowie die Wahl des Arbeitsfelds, da die Absolventinnen und Absolventen in den Kindertageseinrichtungen über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte signifikant niedriger eingestuft sind als in anderen Arbeitsfeldern.

Dieser „Aufstieg“ bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen verdeckt aber nicht, dass die Personengruppe, die akademisch qualifiziert wurde und die geforderten angewandten wissenschaftlichen Kenntnisse erworben hat (oder haben sollte), in großem Umfang und zumeist sogar mehrheitlich unterhalb dieser Ebene eingruppiert wird und eher als Erzieherin oder Erzieher arbeitet. In der qualitativen Vertiefungsbefragung zeigte sich dementsprechend, dass die Aufnahme eines kindheitspädagogischen Studiums von den Befragten unter Kosten-Nutzen-Abwägungen kritisch eingeschätzt

wird, da sich der Abschluss bisher gar nicht oder nur in sehr geringem Maße in der Bezahlung niederschlägt. Aufgrund dessen müsse man sich „halt gut überlegen, nimmt man das ganze Geld in die Hand, für dann nachher aber nicht mehr in der Hand zu haben. Und das ist schon eine Hemmschwelle“ (KP/E 8, w, Abs. 89). In diesem Zusammenhang wird auch die im Studium aufgebaute Erwartungshaltung thematisiert: „(...) Als wir dann im Studium waren, (...) wurde dann schon gesagt, ihr seid dann etwas und ihr habt etwas. Und man kommt sehr positiv aufgestellt da raus und sieht dann plötzlich, na toll, aber was bleibt mir jetzt wirklich?“ (KP/E 8, w, Abs. 129). In diesem Zusammenhang wird betont, dass es im Arbeitsfeld Kita keine Stellenangebote explizit für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gibt, so dass die Interviewten als Erzieherinnen und Erzieher angestellt sind. Dabei würden sie sich wünschen, entsprechend ihres Studiums Aufgaben und Verantwortung – bei angemessener Bezahlung – zu übernehmen.

Um ihren Gehaltsvorstellungen näherzukommen – so ein weiterer Befund der qualitativen Analysen – nutzen die hochschulausgebildeten Fachkräfte Verhandlungsspielräume bei der tariflichen Eingruppierung in die Erfahrungsstufen oder Bonuszahlungen – wobei dies als „Kampf“ wahrgenommen wird (KP/E 2, w, Abs. 35). Es sind jedoch nicht nur die hochschulausgebildeten Fachkräfte, welche die unzureichende Bezahlung – vor allem im Hinblick auf die verantwortungsvolle Tätigkeit – bemängeln. Insbesondere wird hierbei auf die Verantwortung und Leistung in dem Arbeitsfeld bzw. dem Beruf hingewiesen, denn für „die Zukunft, die wir betreuen, ist das Gehalt lächerlich. Wenn ich dann auch denke, andere Berufe sitzen an der Kasse und kriegen mehr oder das Gleiche, wo ich mir einfach denke, die Relation stimmt einfach nicht. Leider. Und dann dieser Aufschrei, wir brauchen Erzieher. Wir brauchen Fachkräfte. Ja schön“ (E 7, w, Abs. 186). Mit dem als zu gering wahrgenommenen Gehalt wird eine geringe gesellschaftliche Anerkennung der Tätigkeit assoziiert. Eine Erzieherin betont: „Das ist mir sehr wichtig, dass nicht nur das gesellschaftliche Bild von Erzieherinnen sehr, sehr, sehr, sehr, sehr verbesserungswürdig ist. Dementsprechend auch die Bezahlung, als auch die Arbeitsbedingungen“ wie etwa die Fachkraft-Kind-Relation (E 8, w, Abs. 230). Bei der Stellensuche sind für die Interviewten – neben der tariflichen Eingruppierung – die verschiedenen Leistungen der öffentlichen und freien Träger, beispielsweise Rentenzusatzversiche-

rungen oder Jobtickets, von Bedeutung. Im Hinblick auf den öffentlichen Dienst wurde die mit der tariflichen Eingruppierung verbundene finanzielle Sicherheit hervorgehoben. Auf der anderen Seite wurden jedoch die besseren Verhandlungsmöglichkeiten bei den freien Trägern betont.

3.3 Zusammenfassung

Zunächst bestätigen die Befunde die eingangs skizzierten Rahmenbedingungen des Teilarbeitsmarktes Kita. Dies spiegelt sich beispielsweise im hohen Anteil tariflicher Beschäftigungsverhältnisse und der damit einhergehenden Vergütungsstruktur (orientiert an Tätigkeiten) wieder sowie in den bereits bekannten Beschäftigungsstrukturen wie vergleichsweise hohen Teilzeit- und Befristungsquoten, was wiederum mit der überproportional hohen Frauenquote insbesondere im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen in Verbindung steht. Vor diesem Hintergrund fallen die Befunde zur beruflichen Erstplatzierung der Absolventinnen und Absolventen und zu ihrer mittelfristigen beruflichen Platzierung in den ersten fünf Jahren überwiegend erwartungsgemäß aus. Bei der Mehrzahl der Absolventinnen und Absolventen gestaltet sich der Übergang in den Arbeitsmarkt recht fließend, und nur ein kleiner Anteil ist über die Zeit in bestimmten Phasen nicht erwerbstätig – vor allem aufgrund von Familienzeiten oder einer Weiterqualifikation. Von Arbeitslosigkeit, die über Sucharbeitslosigkeit hinausgeht, sind die Absolventinnen und Absolventen praktisch nicht betroffen.

Kindertageseinrichtungen stellen wie vermutet das zentrale Arbeitsfeld dar, und zwar für Erzieherinnen und Erzieher wie für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gleichermaßen. Hierin spiegeln sich nicht zuletzt der hohe Fachkräftebedarf der vergangenen Jahre und die damit einhergehende gute Arbeitsmarktsituation wieder. Allerdings nimmt insbesondere bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen der Anteil der dort Tätigen im Zuge der mittelfristigen Platzierung ab. Gerade diese Personengruppe – die ja, so die Hoffnung der Akademisierungsbefürworter, zur Qualifizierung bzw. Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes beitragen sollte – wandert mit fortschreitender Erwerbsdauer eher in andere Arbeitsfelder ab als die Fachschulabsolventinnen und -absolventen.

Bei den Beschäftigungsverhältnissen bestätigt sich der aus der vorangegangenen ÜFA-Phase bekannte Befund, wonach Erzieherinnen und Erzieher in der Einmündungsphase gegenüber Kindheitspädagoginnen und -pädagogen grundsätzlich etwas ungünstigere Bedingungen im Hinblick auf Beschäftigungssicherheit, Arbeitszeitumfang und tarifliche Eingruppierung aufweisen. Im Zuge der mittelfristigen Berufsplatzierung findet lediglich bei der Beschäftigungssicherheit eine Angleichung der Beschäftigungsbedingungen statt: So erhöht sich bei den Erzieherinnen und Erziehern im Zeitverlauf der Anteil unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse und dies stärker als bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (die mit der Zeit aber auch mehr in anderen Arbeitsfeldern tätig sind, in denen eine Befristung häufiger vorkommt). Bei den Aspekten Teilzeittätigkeit und Gehalt hingegen bleiben die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen bestehen: Etwa die Hälfte der Erzieherinnen und Erzieher ist in Teilzeit berufstätig, zu deutlich geringeren Anteilen ist dies bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen der Fall. Bei der tariflichen Eingruppierung kommt es zwar auch bei den Erzieherinnen und Erziehern zu einer Höhergruppierung, sie erreichen jedoch in der Regel lediglich eine Eingruppierung als Erzieherin bzw. Erzieherin mit erweiterten Aufgaben. Demgegenüber erreicht bei den hochschulisch qualifizierten Fachkräften jede zweite bis dritte Person eine akademikeradäquate Vergütung.

Bezogen auf den Arbeitszeitumfang ist bei etwa zwei Drittel der Fachkräfte davon auszugehen, dass diese Befunde auf aktivem Wahlverhalten beruhen, denn nur etwa ein Drittel der Teilzeittätigen findet bei entsprechendem Wunsch über die Zeit keine Vollzeitstelle. Damit kann diesbezüglich nicht unbedingt von arbeitsfeldbedingten prekären Beschäftigungsverhältnissen gesprochen werden, auch wenn eine Teilzeittätigkeit in der Konsequenz – insbesondere dann, wenn sie auf Dauer angelegt ist – die Einkommenssituation ungünstig gestaltet. Vielmehr scheinen sich hierin weibliche Erwerbsmuster widerzuspiegeln. Jenseits der Frage von Teilzeitarbeit muss bezogen auf prekäre Beschäftigung der Blick auf den hohen Anteil der Eingruppierung nach Tätigkeiten unterhalb des Qualifikationsniveaus einer Erzieherin bzw. eines Erziehers gelenkt werden. Insbesondere in der Verbindung von ausbildungsinadäquater Vergütung und Teilzeitbeschäftigung kann, angesichts der derzeitigen Vergütungsstruktur der gängigen Tarif-

systeme, eine ökonomische Unabhängigkeit und damit ein dauerhaft existenzsicherndes Erwerbseinkommen der Beschäftigten vermutlich nur begrenzt gewährleistet werden.

4 Vertikale Aufstiege in den ersten Berufsjahren

Kirsten Fuchs-Rechlin/Sylvia Müller

In jüngster Zeit hat im Kontext frühpädagogischer Forschung die Leitungskraft in Kindertageseinrichtungen deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich der Arbeitsbereich der Kita-Leitung derzeit in einem „Wandlungsprozess“ befindet (Nentwig-Gesemann u.a. 2016, S. 78), der insbesondere in einer Ausdifferenzierung und Spezifizierung des Tätigkeitsprofils und damit sich verändernden und zugleich wachsenden Anforderungen an Leitungspersonen begründet ist (Schneewind 2011). Längst geht es nicht mehr nur darum, den Arbeitsalltag zu organisieren. Leitungskräfte müssen in Tageseinrichtungen die konzeptionelle Entwicklung der pädagogischen Arbeit voranbringen, das Team leiten und (weiter-)entwickeln, mit den Eltern zusammenarbeiten und die Qualitätsentwicklung sicherstellen; alles in allem obliegt ihnen die Umgestaltung der Einrichtung zu einer lernenden, sich ständig weiterentwickelnden Organisation (Strehmel 2016; Barkemeyer u.a. 2015; Strehmel/Ulber 2014a; Viernickel u.a. 2013). Bislang noch wenig berücksichtigt sind jedoch die Fachkräfte in der Gruppenleitung sowie die mit dieser Position einhergehenden Aufgaben und Verantwortungsbereiche.

In der Diskussion um die Ausübung von Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen lassen sich vorrangig zwei inhaltliche Stränge identifizieren: Zum einen wird die Frage diskutiert, inwiefern neue Herausforderungen für Leitungskräfte eine Akademisierung dieser Ebene erfordern. Zum anderen wird die Rolle der Leitung für die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen in den Blick genommen. Letzteres geschieht vor dem Hintergrund aktueller Befunde, die den Kindertageseinrichtungen in Deutschland nach wie vor eine nur mittlere Qualität attestieren (Tietze u.a. 2014).

Debatten um die *Akademisierung* des frühpädagogischen Arbeitsfeldes drehen sich u.a. um die Frage, welches Personal akademisiert werden soll, wobei verschiedene Akademisierungsmodelle vorgeschlagen wurden (König/Pasternack 2008). Mittlerweile wird jedoch eine Differenzierung nach Funktionen und damit

die Akademisierung des Leitungspersonals als ein realisierbares Akademisierungsmodell diskutiert (Pasternack 2015; Aktionsrat Bildung 2012; König/Pasternack 2008; Viernickel 2008). An diese „Teilakademisierung“ des Feldes wurden zahlreiche Erwartungen bzw. Hoffnungen geknüpft (Pasternack 2015). Akademisierung soll dazu beitragen, die Anschlussfähigkeit der Frühpädagogik in Deutschland an europäische Standards zu gewährleisten, über durchlässige Bildungswege geregelte Aufstiegswege innerhalb des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems zu eröffnen, den weiteren Ausbau der wissenschaftlichen Infrastruktur und die Etablierung einer eigenständigen früh- und kindheitspädagogischen Disziplin zu befördern und schließlich über das Ausbildungssystem hinaus zu wirken, indem sie die Statusaufwertung der marginalisierten Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher voranbringt. Gleichwohl ist trotz umfangreicher fachpolitischer Debatten kaum Bewegung in den Akademisierungsprozess der Kita-Landschaft gekommen: So ist in den vergangenen fünf Jahren bei den Leitungskräften der Anteil des akademisch qualifizierten Personals lediglich um knapp zwei Prozentpunkte auf bundesweit 16% gestiegen, bei den pädagogischen Fachkräften sogar nur um einen Prozentpunkt auf zuletzt gut 4% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017).

Insbesondere vor dem Hintergrund der Debatten um die Verbesserung der *Qualität* in der frühkindlichen Bildung ist die Leitungskraft und deren Rolle in diesem Prozess „entdeckt“ worden. Leitung hat sich zumindest im fach(wissenschaftlichen) Diskurs von einer „Nebensache“ (Behr/Lange 2014, S. 95) zu einer „Schlüsselposition“ (Strehmel/Ulber 2014b, S. 69) für die Entwicklung guter pädagogischer Qualität entwickelt (Nentwig-Gesemann u.a. 2016); auch wenn die Rahmenbedingungen dieser Arbeit bislang nicht Schritt halten konnten. Es wurde auf Faktoren aufmerksam gemacht, die dazu führen, dass die Potenziale guter Leitung für die Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen nicht voll genutzt werden können. Hierzu zählen ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen für die Ausübung von Leitungsaufgaben wie etwa eine unzureichende Freistellung der Leitungskräfte und damit zu knappe Zeitkontingente für konzeptionelle und managementbezogene Aufgaben, die Belastung mit zeitintensiven hauswirtschaftlichen Aufgaben und einfachen Verwaltungsaufgaben, eine unzureichende Unterstützung durch die Träger oder fehlende Aufgabenprofile für Kita-Leitungen auf Träger-

ebene (Nentwig-Gesemann u.a. 2016; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015b; Beher/Lange 2014; Viernickel/Voss 2013; Fuchs-Rechlin 2012).

Bislang wenig thematisiert wurde derweil die Frage, wie Fachkräfte in eine Leitungsposition kommen, welche Einflussgrößen dabei auf den unterschiedlichen Ebenen etwa des Arbeitsfeldes, der Ausbildung bzw. des Studiums oder der Person eine Rolle spielen und in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Einschränkend ist anzumerken, dass mit den vorliegenden Daten diesen Fragen nur für die ersten drei bis fünf Berufsjahre nachgegangen werden kann und in der Regel Leitungspositionen – zumindest im klassischen Modell der Kamin- bzw. Hauskarriere (Rodrigues/Guest 2010) – erst nach einigen Jahren der beruflichen Ausübung des Kerngeschäftes, in unserem Falle der Betreuung von Kindern und der Zusammenarbeit mit ihren Eltern, erreicht wird. Zum Teil existieren hierzu auch verbindliche Regelungen in Form von Vereinbarungen oder Verordnungen.

Im Folgenden wird also danach gefragt, inwiefern die frisch ausgebildeten Fachkräfte bereits in den ersten Berufsjahren einen vertikalen Aufstieg durchlaufen, welche Rolle das Qualifikationsprofil dabei spielt und welche weiteren Einflussfaktoren sich identifizieren lassen. Schließlich soll in einer vergleichenden Perspektive von Fachkräften mit und ohne Leitungsposition der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Übernahme von Leitungsaufgaben und der damit einhergehende Verantwortungszuwachs „bezahlt machen“, d.h. auf welche Beschäftigungsbedingungen die beiden Statusgruppen der Fachkräfte mit und ohne Leitungsaufgaben stoßen.

4.1 Entwicklung vertikaler Aufstiege in den ersten Berufsjahren

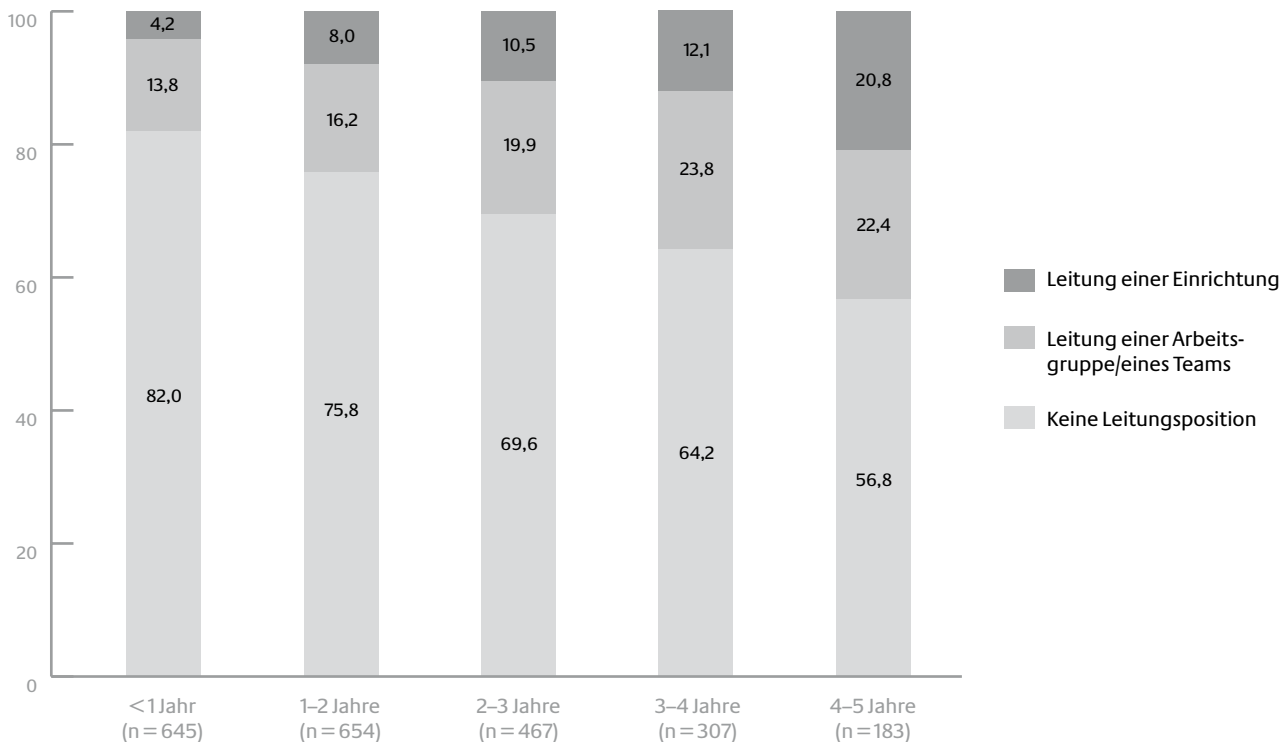
Wirft man zunächst einen Blick auf die Phase der beruflichen Ersteinmündung, dann erreichen immerhin 18% der an Fachschulen und Hochschulen qualifizierten Absolventinnen und Absolventen bereits im ersten Jahr nach dem Abschluss von Ausbildung bzw. Studium eine Position, in der sie Leitungsaufgaben wahrnehmen (vgl. Abbildung 7). Mit diesem prozentualen Anteil liegen die Fachkräfte auf einer Höhe mit allen Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen (Briedis u.a. 2011). Bei den im ÜFA-Projekt befragten pädagogischen Fachkräften handelt es sich in der Regel um eine Position

in der Team- oder Gruppenleitung (13,8%), wohingegen die Übernahme einer Einrichtungsleitung zu Beginn der beruflichen Laufbahn eher die Ausnahme darstellt (4,2%).

Der Trendvergleich zeigt eine kontinuierliche Zunahme der Anteile der Personen mit Leitungsaufgaben, und zwar sowohl auf der Ebene von Teams und Gruppen als auch auf der Ebene der Einrichtungen (vgl. zu den Auswertungsperspektiven Kapitel 2). Vier bis fünf Jahre nach Abschluss der Ausbildung bzw. des Studiums üben gut 40% der Befragten eine Tätigkeit mit Leitungsaufgaben aus. Damit liegen die Absolventinnen und Absolventen der ÜFA-Studie deutlich über dem Anteil aller Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit Bachelorabschluss, die fünf Jahre nach ihrem Abschluss auf einen Anteil von 28% kommen (Briedis u.a. 2016). Die Absolventinnen und Absolventen mit der Fachrichtung Sozialwesen liegen mit einem Anteil von 27% nahezu auf gleicher Höhe wie die im ÜFA-Projekt befragten Fachkräfte. Diese Differenz in den Anteilen der Absolventinnen und Absolventen mit Leitungsaufgaben dürfte in der spezifischen Struktur der Kindertageseinrichtungen begründet sein. Werden die Gruppenleitungen in Tageseinrichtungen zum Personal mit Leitungsaufgaben hinzugezählt, dann liegt laut amtlicher Statistik der Anteil der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen mit Leitungsverantwortung derzeit bei rund 43% (N=576.193), wobei vom gesamten pädagogischen- und Verwaltungspersonal allein 38% als Gruppenleitung und lediglich gut 5% als Einrichtungsleitung tätig sind (Statistisches Bundesamt 2016a).

Schaut man sich die Veränderungen in den Leitungsanteilen im Längsschnitt an (vgl. Abbildung 7), dann erweist sich dieser im Trendvergleich beobachtbare Befund unter multivariater Kontrolle jedoch nicht als statistisch signifikant. Das heißt, die Zunahme der Leitungsfunktionen geht nicht auf individuelle Entwicklungsverläufe zurück, sondern wird beeinflusst durch das Arbeitsfeld (wenn Kita, dann eher in Leitungsfunktion), das Lebensalter (je älter, desto eher in Leitungsfunktion) und die Berufsdauer (je länger erwerbstätig, desto eher in Leitungsfunktion).

**Abb. 7: Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position über die Zeit
(Angaben in %)**



Veränderung über die Zeit: nicht signifikant

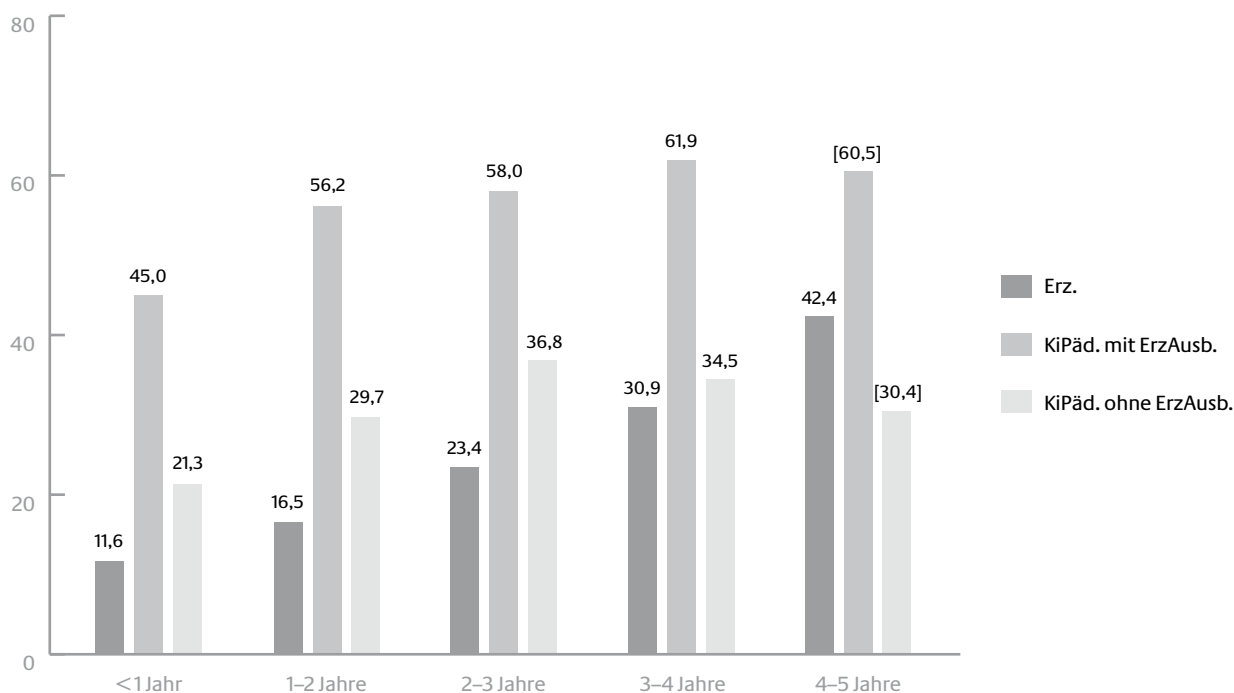
Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Differenziert nach *Qualifikationsprofilen* findet sich erwartungsgemäß der höchste Anteil von Personen mit Leitungsaufgaben bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung: Ein Jahr nach Abschluss des Studiums üben sie zu rund 45% eine Leitungstätigkeit aus, und rund fünf Jahre nach dem Abschluss liegt dieser Anteil bei gut 60% (vgl. Abbildung 8). Unklar bleibt derweil, wie hoch der Anteil derer ist, die bereits vor Studienbeginn eine Leitungsposition innehatten und für die das Studium eine Art „Nachqualifikation“ darstellt. Vergleicht man dies mit den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung sowie den Erzieherinnen und Erziehern, dann lassen die prozentualen Unterschiede zwischen den verschiedenen Qualifikationsprofilen darauf schließen, dass sich diese Mehrfachqualifikation im Hinblick auf die berufliche Positionierung auszahlt. Aber auch ein Hochschulabschluss scheint sich in den ersten Berufsjahren bezahlt zu machen, denn in der Ersteinmündung liegen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Vorqualifikation mit einem Anteil

von 21% in Leitungspositionen deutlich über den Erzieherinnen und Erziehern, die auf einen Anteil von rund 11% kommen.

Der Trendvergleich lässt auf den ersten Blick eine unterschiedliche Entwicklung bei den drei Qualifikationsprofilen vermuten, wonach Erzieherinnen und Erzieher im Zeitverlauf „aufholen“ und die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf etwa einer Höhe verbleiben. In der Längsschnittanalyse erweist sich unter Kontrolle von Drittvariablen diese Entwicklung über die Zeit jedoch nicht als statistisch signifikant. Statt dem Qualifikationsprofil üben auch hier das Arbeitsfeld, das Lebensalter und die Berufsdauer einen positiven Einfluss auf das Erreichen einer Leitungsposition aus. In der Querschnittsperspektive hingegen erweisen sich die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen auch unter Kontrolle von Drittvariablen als statistisch signifikant: Demnach haben Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (sowohl mit als auch ohne vorangegangene Erzieherausbildung) eher eine Leitungsposition inne als Erzieherinnen und Erzieher.

Abb. 8: Absolventinnen und Absolventen mit Leitungsaufgaben nach Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)



Erz.: <1 Jahr: n=415; 1-2 Jahre: n=423; 2-3 Jahre: n=303; 3-4 Jahre: n=207; 4-5 Jahre: n=99

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=80; 1-2 Jahre: n=73; 2-3 Jahre: n=50; 3-4 Jahre: n=42; 4-5 Jahre: n=38

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=150; 1-2 Jahre: n=158; 2-3 Jahre: n=114; 3-4 Jahre: n=58; 4-5 Jahre: n=46

[] Zellenbesetzung < 25

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

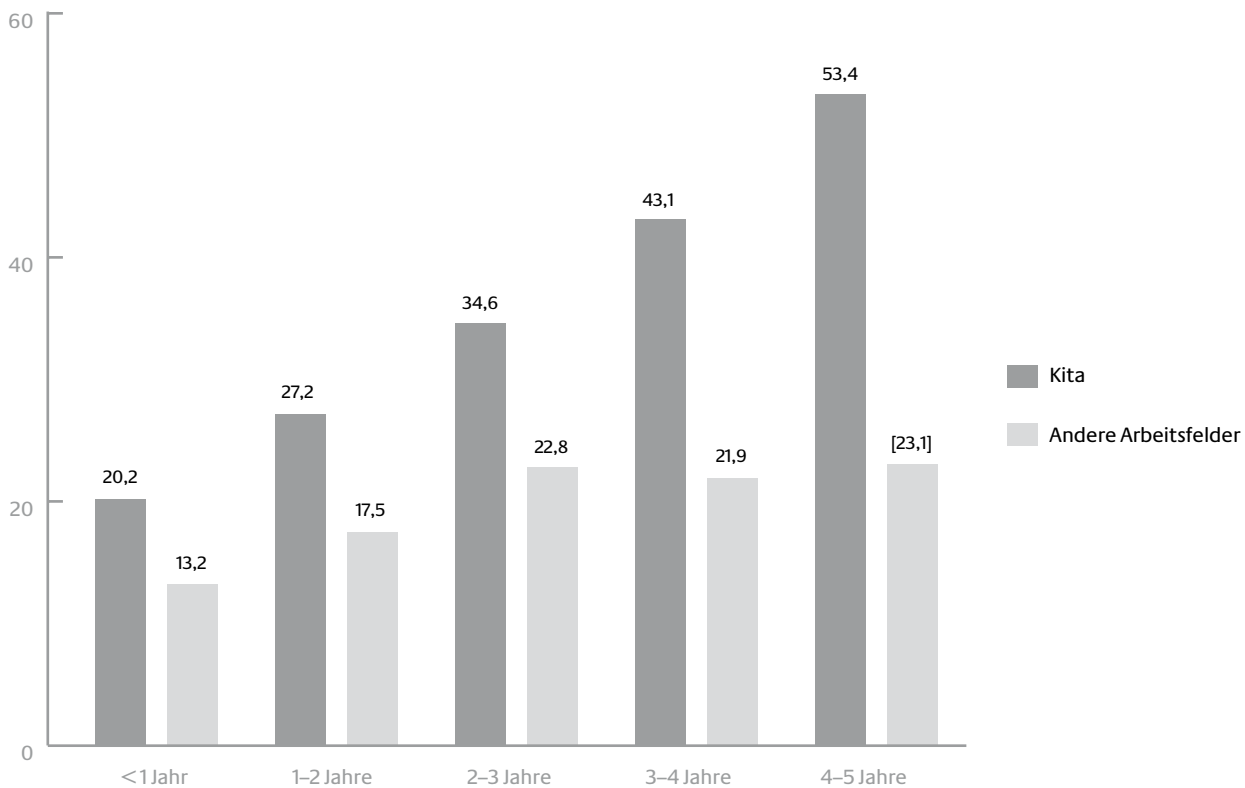
Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

4.2 Einflussgrößen für vertikale Aufstiege

Fragt man nach Bedingungsfaktoren für vertikale Aufstiege, dann kristallisiert sich – wie bereits dargestellt – das *Arbeitsfeld*, in dem die Absolventinnen und Absolventen tätig sind, als bedeutsam heraus. Im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen haben die Absolventinnen und Absolventen deutlich bessere Chancen, bereits in einem frühen Stadium ihrer Berufslaufbahn eine Leitungsposition zu erreichen als in den anderen Arbeitsfeldern: Sowohl im Trendvergleich als auch in der längsschnittlichen Analyse zeigt sich, dass zum einen die Absolventinnen und Absolventen bereits in der Phase der Ersteinmündung häufiger eine Leitungsposition in der Kindertagesbetreuung als in den anderen Arbeitsfeldern besetzen und zum anderen die Anteile der Leitungskräfte in der Kindertagesbetreuung über den kurz- und mittelfristigen Berufsverlauf hinweg kontinuierlich zunehmen. Während ein Jahr nach Ausbildungs- und

Studienabschluss rund 20 % der Absolventinnen und Absolventen in der Kindertagesbetreuung eine Tätigkeit mit Leistungsverantwortung ausüben, sind es in den anderen Arbeitsfeldern lediglich 13 % (vgl. Abbildung 9). Im weiteren Berufsverlauf öffnet sich die Schere noch einmal deutlich: Fünf Jahre nach dem Abschluss üben von den Absolventinnen und Absolventen gut die Hälfte eine Leitungstätigkeit in der Kindertagesbetreuung aus, in den anderen Arbeitsfeldern bleibt dieser Anteil nach etwa zwei Jahren mit gut 20 % vergleichsweise stabil. Zugleich kann dies als Hinweis darauf interpretiert werden, dass in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe die Karrierechancen nach der beruflichen Ersteinmündung weniger gut ausfallen als in der Kindertagesbetreuung. Für karriereorientierte Absolventinnen und Absolventen bedeutet dies aber auch, dass in den anderen Arbeitsfeldern die berufliche Positionierung, ist die Berufseinmündung einmal vollzogen, zumindest in den ersten Berufsjahren kaum verbessert werden kann.

Abb. 9: Absolventinnen und Absolventen mit Leitungsaufgaben nach Arbeitsfeld über die Zeit (Angaben in %)



Arbeitsfeld Kita: <1 Jahr: n=441; 1-2 Jahre: n=448; 2-3 Jahre: n=295; 3-4 Jahre: n=197; 4-5 Jahre: n=116
 Andere Arbeitsfelder: <1 Jahr: n=204; 1-2 Jahre: n=206; 2-3 Jahre: n=171; 3-4 Jahre: n=105; 4-5 Jahre: n=65
 [] Zellenbesetzung < 25 Fälle

Veränderung über die Zeit: signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Bezogen auf die Bedeutung von *Ausbildung und Studium* für den vertikalen Aufstieg lässt sich ein Zusammenhang zwischen den Ausbildungs- und Studieninhalten sowie der Übernahme einer Leitungsposition beobachten. So begünstigen eine thematisch-inhaltliche Fokussierung auf „Organisation und Leitung“ bereits in Ausbildung und Studium die Übernahme einer Leitungsposition zu einem frühen Zeitpunkt im Berufsverlauf. Dementsprechend zeigt sich in der quantitativen Befragung, dass bei Absolventinnen und Absolventen, die bereits in den ersten Berufsjahren in eine Leitungsposition übergehen, organisations- und leitungsbezogene Inhalte in Ausbildung und Studium einen höheren Stellenwert einnahmen als bei Absolventinnen und Absolventen ohne Leitungsverantwortung (vgl. Abbildung 10). Zugleich deuten die deskriptiven Befunde jedoch darauf hin, dass dieser „Startvorteil“ im Berufsverlauf und damit im Zuge der Erfahrungsaufschichtung in der berufli-

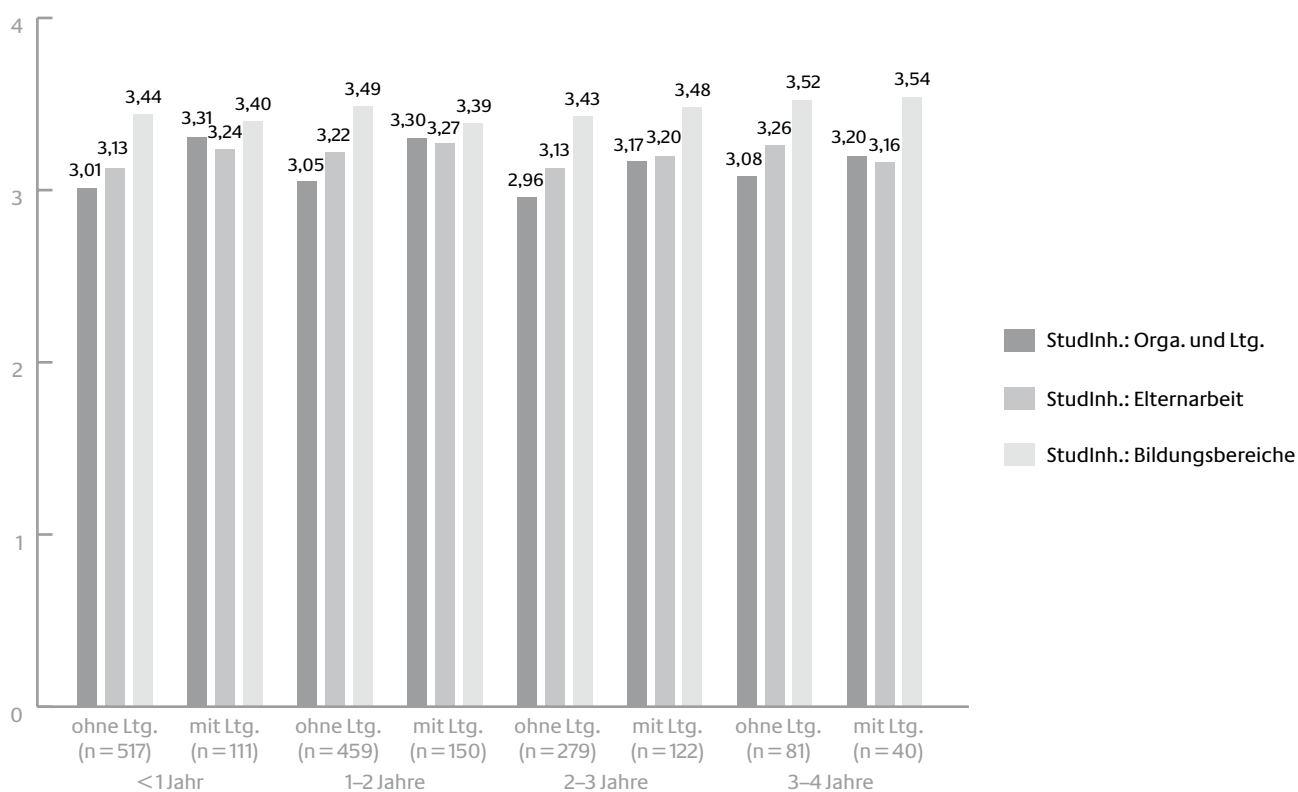
chen Praxis an Bedeutung verliert. Erfahrungszuwachs in der praktischen Arbeit, möglicherweise aber auch Fort- und Weiterbildung, scheinen den Startvorteil der thematisch-inhaltlichen Schwerpunktsetzung in Studium und Ausbildung auszugleichen. Drei bis fünf Jahre nach Erwerb des Ausbildungs- bzw. Studienabschlusses lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Fachkräften mit und ohne Leitungsaufgaben mehr beobachten.

Der Stellenwert der Studieninhalte für die Übernahme einer Leitungsposition lässt sich auch in der qualitativen Vertiefungsbefragung beobachten, insbesondere dann, wenn organisations- und leitungsbezogene Inhalte nur am Rande oder gar nicht Gegenstand der Ausbildung bzw. des Studiums waren. In diesen Fällen fühlen sich die jungen Fachkräfte auf Leitungsaufgaben und die damit einhergehende Verantwortung nicht ausreichend vorbereitet und versuchen, diesen Mangel durch die

Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen auszugleichen. Dennoch entwickeln die jungen Fachkräfte ihr Rollenverständnis als Leitungskraft häufig in Abgrenzung zu Erfahrungen mit eigenen Vorgesetzten. So berichtet eine Kindheitspädagogin von ihrer Berufseinstiegsphase in einem seit Jahren bestehenden Team: „Ich habe dann immer wieder versucht, mit den* über Sachen zu reden, die Sachen mit denen gemeinsam zu hinterfragen und dann wurde das ganz oft versucht, das so abzubügeln ‚So ja, nein, das machen wir aber schon immer so. Alles andere funktioniert nicht.‘ Also sie wollten sich nicht da auf wirkliche Gespräche und Veränderung einlassen (...)“ (KP 7, w, Abs. 53). Durch wei-

tere berufliche Erfahrungen wird deutlich, wie sie sich ihre Rolle in einer Kita vorstellt: „Ich will was schaffen, ich will was selbst entscheiden, ich will Freiheiten haben in der Arbeit (...)“ (KP 7, w, Abs. 93). Solche Erfahrungen führen bei manchen der Interviewten dazu, einen anderen Führungsstil etablieren zu wollen. Dieser soll unter anderem durch Offenheit gegenüber aktuellen Ideen und pädagogischen Ansätzen geprägt sein, sodass Routinen aufgebrochen werden können. Zudem „(...) macht ja eine gute Leitung aus, wenn das Team selber eigenständig arbeiten kann, ohne dass der Leiter jetzt immer dahinterstehen muss und immer kontrollieren muss“ (KP/E 3, m, Abs. 84).

Abb. 10: Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position sowie dem Stellenwert ausgewählter Ausbildungs- und Studieninhalte über die Zeit (Mittelwerte)



Unterschiede zwischen den Gruppen für Studieninhalt: Organisation/Leitung: W2: $p < .01$; W3: $p < .01$; W4: $p < .01$; für Studieninhalt: Elternarbeit: W2: nicht signifikant; W3: nicht signifikant; W4: $p < .05$; für Studieninhalt: Bildungsbereiche: W2: nicht signifikant; W3: nicht signifikant; W4: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

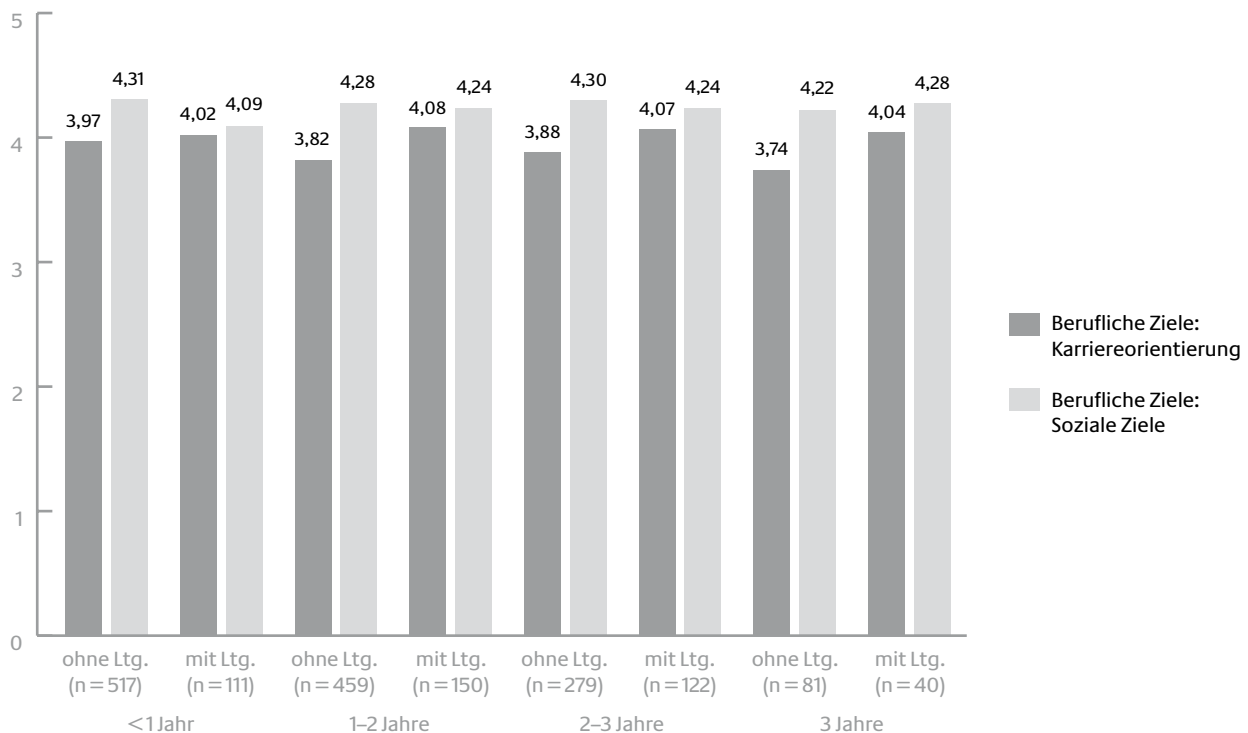
Auf die Bedeutung, leitungs- und organisationsbezogene Themen und Inhalte in Ausbildung und Studium zu stärken, weisen auch Insa Barkemeyer, Frederike Günther und Anke König (2015) hin. Hintergrund ihrer Schlussfolgerungen ist nicht zuletzt der Befund, demzufolge Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Management stehen und dies mit dem Konstrukt der „pädagogischen Leitung“ zu überwinden suchen. Preis hierfür ist jedoch die Höherwertung des Pädagogischen gegenüber dem Bildungsmanagement. Wobei diese Differenz auch implizit im Begriff der „freigestellten Leitung“ (Behr/Lange 2014, S. 97) verortet ist. Zu ähnlichen Befunden im Hinblick auf die Spannungsfelder, die insbesondere den Leitungstätigkeiten in der Kindertagesbetreuung innewohnen, kommen Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai und Luisa Köhler (2016) in ihrer qualitativen Studie zu Orientierungen und Kompetenzen von Leitungskräften in Tageseinrichtungen. Auch sie thematisieren das Spannungsfeld zwischen dem normativen „Common Sense“, vermittelt über Träger, Fachpolitik und den wissenschaftlichen Diskurs, der eine Höherwertung der Managementkompetenzen impliziert und den habituellen Orientierungen der Leitungskräfte, die sowohl die Pädagogik als auch die Struktur- und Beziehungsebene dem Management überordnen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass nicht die fachschulische oder hochschulische Ausbildung per se für Leitungsaufgaben qualifizieren. Vielmehr sollten im Sinne lebenslanger Bildungsprozesse zum einen Weiterbildungsangebote genutzt werden und zum anderen Mentoring- und Coachingangebote, die den Übergang in eine Leitungsposition durch die Ausbildung eines „reflektierten Kompetenzprofils als Leitung mit ‚doppelter Führungsverantwortung‘“ unterstützen (Nentwig-Gesemann u.a. 2016, S. 83).

Im Hinblick auf *personenbezogene Merkmale* als Einflussgrößen für vertikale Aufstiege lassen sich – wie bereits gezeigt – lediglich beim Alter und bei den beruflichen Zielen statistisch signifikante Effekte zeigen. Bei allen übrigen soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Migrationsstatus oder Bildungsherkunft lassen sich hingegen auf bivariater Ebene keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Statusgruppen „mit und ohne Leitungsaufgaben“ beobachten. Ebenfalls keine Rolle für die Übernahme von Leitungspositionen in den ersten Berufsjahren spielen Persönlichkeitsmerkmale wie etwa das Merk-

mal der Selbstwirksamkeit oder die verschiedenen Dimensionen der Big Five (Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus). Auch dies erstaunt, denn verschiedene Untersuchungen zum beruflichen Erfolg zeigen, dass Persönlichkeitsmerkmale durchaus eine prädiktive Wirkung auf objektive Merkmale beruflichen Erfolgs haben (Smidt u.a. 2017).

Bezogen auf die beruflichen Ziele wird deutlich, dass Absolventinnen und Absolventen, die am Ende von Ausbildung und Studium eine hohe Karriereorientierung aufwiesen, über alle Beobachtungszeitpunkte hinweg häufiger in Leitungspositionen zu finden sind als Absolventinnen und Absolventen mit einer vergleichsweise niedrigeren Karriereorientierung (vgl. Abbildung 11). Tendenziell vergrößert sich der Unterschied zwischen den beiden Statusgruppen im Berufsverlauf, d.h. die Unterschiede in den beruflichen Orientierungen zwischen Personen mit Leitungsaufgaben und Personen ohne Leitungsaufgaben nehmen im Trendvergleich zu. Umgekehrt zeigt sich für die Phase der Ersteinmündung, dass Absolventinnen und Absolventen in Leitungspositionen weniger stark soziale berufliche Ziele (etwa „anderen Menschen helfen zu wollen“ oder „einen Beruf auszuüben, der für die Gesellschaft wichtig ist“) präferieren als Absolventinnen und Absolventen, die Leitungsaufgaben ausüben.

Abb. 11: Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position sowie dem Stellenwert beruflicher Ziele über die Zeit (Mittelwerte)



Unterschiede zwischen den Gruppen für Karriereorientierung: W2: $p < .01$; W3: nicht signifikant; W4: nicht signifikant; für soziale Ziele: W2: nicht signifikant; W3: $p < .001$; W4: $p < .001$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Sucht man in der qualitativen Vertiefungsbefragung nach den *Motiven* für die Übernahme einer Leitungsposition, so bestätigen sich die quantitativen Befunde, wonach insbesondere die hochschulausgebildeten Fachkräfte eine Leitungsposition anstreben, in der Regel weil sie sich bereits zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs keine dauerhafte Perspektive im Gruppendienst vorstellen können. Hinzu kommt, dass sie mit einer Leitungsposition stärker als die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher explizit eine Zielsetzung ihres Studiums verbinden. Begründet ist der Wunsch nach beruflichem Aufstieg – und dies unabhängig vom Qualifikationsprofil – häufig durch eingeschränkte Entscheidungs- und Handlungsspielräume in der beruflichen Praxis. Dementsprechend führt einer der befragten Erzieher aus: „Der Hauptgrund ist, dass ich einfach für mich selbst entscheiden will, wie ich pädagogisch arbeite und wie ich auch mit den Kindern umgehen will und dazu auch meine eigene Vorstellung, mein eigenes Konzept im Kopf habe, und das möchte ich auch irgendwann einfach umsetzen und

nicht immer nur ‚Du musst das und das und das machen, weil, das und das ich gut finde, als Leitung‘, sondern ich möchte dann irgendwann auch mal das, was ich gut finde, umsetzen können“ (E 2, m, Abs. 107). Chancen auf die Übernahme einer Leitungsposition bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Berufsverlaufs ergeben sich häufig aus der immerwährenden Fluktuation in den Kita-Teams.

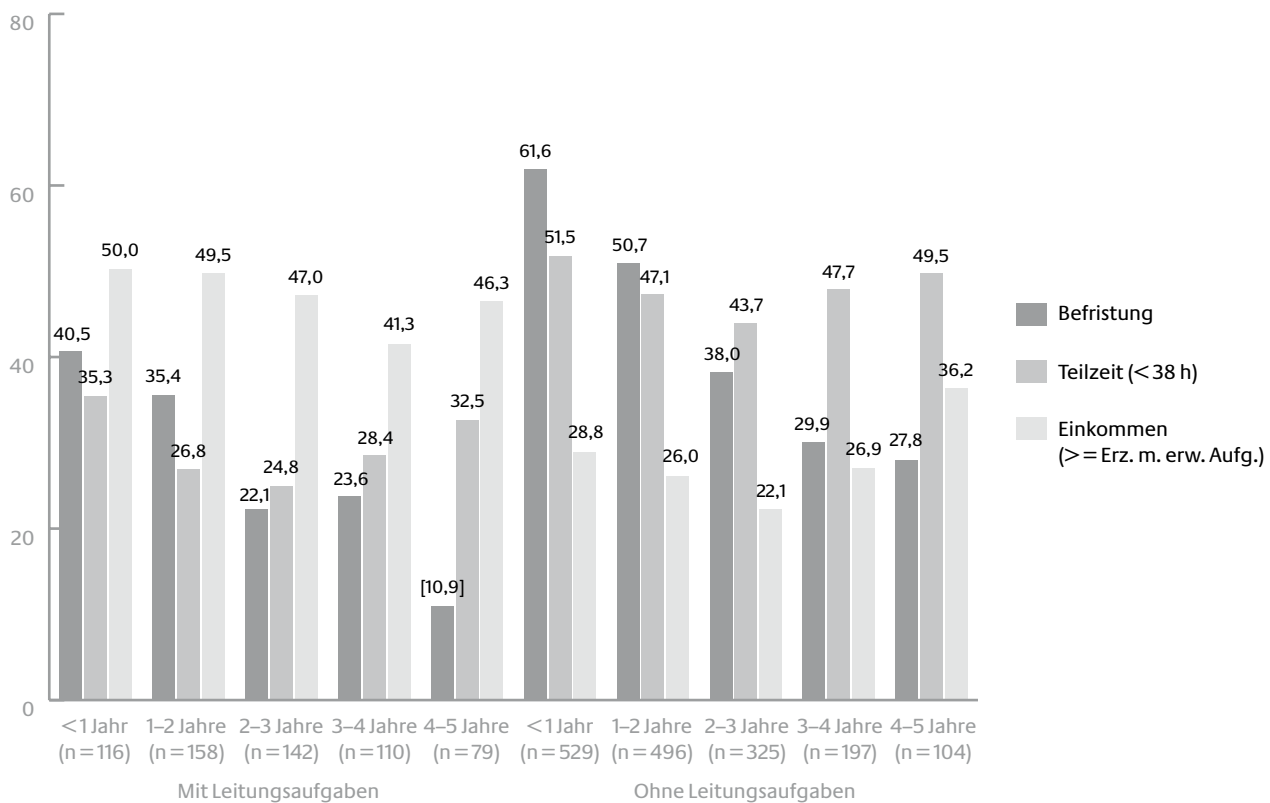
Während die Vorstellung, als Leitungskraft erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume zu haben, quasi als Pull-Faktoren für die (potenzielle) Übernahme einer Leitungsposition wirken, stehen diesen Faktoren fehlende finanzielle Anreize als Push-Faktoren gegenüber (vgl. Kapitel 3). In diesem Zusammenhang berichtet eine Kindheitspädagogin mit Erzieherausbildung, dass ihr ein Leitungsposten angeboten wurde, „Aber leider für nicht mehr Geld, für nichts weiter, wo ich gesagt habe ‚Okay, dann muss ich das auch nicht machen, dann bleibe ich lieber Erzieher‘. Also ich sage einmal, bloß um Leitung zu sein, wollte ich das halt auch nicht machen“ (KP/E 1, w, Abs. 21).

4.3 Beschäftigungsbedingungen von Fachkräften mit und ohne Leitungsaufgaben

Erwartungsgemäß schneiden bei den formalen Beschäftigungsbedingungen, und zwar der Beschäftigungssicherheit, dem Arbeitszeitumfang und dem Einkommen die Fachkräfte mit Leitungsaufgaben durchweg besser ab

als die Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben. So sind Fachkräfte mit Leitungsaufgaben über alle Beobachtungszeitpunkte hinweg weniger häufig *befristet* beschäftigt als Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben. Obwohl auch bei letzteren die Beschäftigungssicherheit über den mittelfristigen Berufsverlauf hinweg zunimmt, erreichen sie nicht das deutlich geringere Befristungsniveau der Leitungskräfte (vgl. Abbildung 12).

Abb. 12: Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position und Beschäftigungsbedingungen über die Zeit (Angaben in %)



Unterschiede zwischen den Gruppen für Befristung: W2: $p < .01$; W3: $p < .001$; W4: $p < .001$; für Teilzeit: W2: $p < .001$; W3: $p < .001$; W4: $p < .001$; für Einkommen: W2: $p < .01$; W3: $p < .001$; W4: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Ähnlich verhält es sich beim *Arbeitszeitumfang*: Die Fachkräfte mit Leitungsaufgaben weisen über alle Beobachtungszeitpunkte hinweg eine niedrigere Teilzeitquote auf als die Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben. Allerdings verläuft die Entwicklung bei diesem Indikator anders als bei der Befristung: Zunächst nimmt bei beiden Statusgruppen – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau – die Teilzeitquote ab, um dann aber nach rund drei Jahren wieder anzusteigen. Möglicherweise ist dies Ausdruck einer geschlechtsspezifischen Vereinbarkeitsstrategie, wonach Frauen zwar zunächst, insbesondere beim Berufseinstieg, in Vollzeit arbeiten, im Zuge der Familiengründung jedoch ihren Arbeitszeitumfang reduzieren (Fuchs-Rechlin 2011).

Bezogen auf das *Einkommen* steigen erwartungsgemäß Führungskräfte auf einem höheren Gehaltsniveau ein; dies bleibt jedoch im Zeitverlauf vergleichsweise stabil, wohingegen Fachkräfte, die keine Leitungsposition inne haben, im Zeitverlauf ein tendenziell höheres Einkommen erzielen, ohne zugleich – und dies sicherlich erwartungsgemäß – das Niveau der Führungskräfte zu erreichen.

4.4 Zusammenfassung

Das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ermöglicht einen vergleichsweise raschen Einstieg in eine Leitungsposition. In den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe gelingt dies seltener, und dort findet auch im Unterschied zur Kindertagesbetreuung kein bedeutsamer Anstieg mehr im Zuge der ersten Berufsjahre statt. Dies gilt gleichermaßen für die fachschulisch wie für die hochschulisch qualifizierten Fachkräfte.

Der hohe Fachkräftebedarf in den Kindertageseinrichtungen dürfte eine Rolle für die Chancen auf eine Leitungsposition bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Berufsverlauf spielen. Die Frage, warum sich die Fachkräfte in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe nicht ebenso gut platzieren konnten, bleibt derweil unbeantwortet. Denkbar ist, dass hier eher das Qualifikationsprofil der Sozialen Arbeit erwartet wird. Auf Seiten der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen könnte jedoch auch die spezifische Ausrichtung der staatlichen Anerkennung (z.B. Altersbegrenzung) eine Rolle spielen. Möglicherweise bestehen in den anderen Arbeitsfeldern jedoch auch noch größere Unsicherheiten bezüglich dieses neuen Qualifikationsprofils als dies in

Kindertageseinrichtungen der Fall ist. Mit den Individualdaten der ÜFA-Studie lassen sich Fragen nach der Rolle des Arbeitsmarktes bzw. der verschiedenen Teilarbeitsmärkte nicht hinreichend aufklären.

Neben dem Arbeitsfeld konnte als förderliche Bedingung für einen frühen Einstieg in eine Leitungsposition ein akademisches Qualifikationsprofil identifiziert werden, wobei die hochschulausgebildeten Fachkräfte mit einschlägiger Vorqualifikation als Erzieherin bzw. Erzieher noch einmal deutlich bessere Chancen haben, in eine Leitungsposition überzugehen (und möglicherweise hatten diese schon vor Studienbeginn eine solche Position inne).

Auf den ersten Blick scheinen die Erzieherinnen und Erzieher diesen Vorsprung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mittelfristig aufzuholen (oder diese gar zu überholen). Die Längsschnittanalyse zeigt jedoch, dass sich hinter diesem Nachzieheffekt unterschiedliche berufliche Situationen, die mit den verschiedenen Qualifikationsprofilen assoziiert sind, verbergen – etwa der höhere Anteil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen jenseits der Kindertagesbetreuung.

Blickt man auf die Beschäftigungsbedingungen und die Arbeitssituation der Fachkräfte mit Leitungsaufgaben, dann macht sich das „Mehr“ an Verantwortung im Hinblick auf die Qualität der Beschäftigung bezahlt: Fachkräfte mit Leitungsaufgaben sind seltener befristet beschäftigt oder in Teilzeit tätig, und ihr Einkommen ist – auch dies sicherlich erwartungsgemäß – etwas höher als bei Fachkräften ohne Leitungsaufgaben und dieser Vorsprung bleibt bei allen drei Merkmalen zumindest über die ersten Berufsjahre hinweg bestehen. Wie in Kapitel 6 noch auszuführen sein wird, geht mit Leitungsaufgaben jedoch auch ein höheres Belastungsniveau einher, wobei dies möglicherweise durch die ebenfalls höhere Arbeitszufriedenheit, insbesondere im Hinblick auf die eigenen Gestaltungsspielräume, kompensiert werden kann.

5 Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren

Sylvia Müller/Christiane Theisen/Kirsten Fuchs-Rechlin

Vor dem Hintergrund des nach wie vor hohen Fachkräftebedarfs im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen wird vielfach die Frage diskutiert, wie viele Absolventinnen und Absolventen in die Kita einmünden und dort auch verbleiben. Empirische Befunde hierzu sind bislang rar gesät. Zumeist behilft man sich mit Schätzungen etwa auf der Basis der Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern (Begemann/Schilling 2011; Rauschenbach/Schilling 2010). Die wenigen vorliegenden empirischen Analysen deuteten darauf hin, dass Fachkräfte – sofern sie in die Kita eingemündet sind – rasch, d.h. zu einem frühen Zeitpunkt in ihrer Berufsbiografie wieder abwandern (Sell/Kersting 2010).

Ursachen hierfür werden in den häufig ungünstigen Beschäftigungsbedingungen sowie in hohen Arbeitsanforderungen, die mit Belastungen einhergehen, gesehen. Insbesondere bei Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern sind befristete Arbeitsverträge und Teilzeitbeschäftigung an der Tagesordnung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Hohe Arbeitsbelastungen führen dazu, dass pädagogische Fachkräfte einen schlechteren Gesundheitszustand aufweisen und einen hohen Zeitdruck bei der Ausübung ihrer Tätigkeit erleben (Viernickel u. a. 2017; Viernickel/Voss 2013). Gerade unter schlechten Arbeitsbedingungen entsteht mitunter ein Ungleichgewicht zwischen der Anstrengung im Beruf und der empfundenen Belohnung (Schreyer u. a. 2015). Umgekehrt scheinen gute Arbeitsbedingungen die Bindung an den Träger zu erhöhen und den Schritt zur Kündigung zu verringern. Im Vergleich der Qualifikationsprofile zeigt sich allerdings auch dort, dass gerade Kindheitspädagoginnen und -pädagogen seltener ein hohes *Commitment* gegenüber dem Beruf und dem Arbeitgeber aufweisen, möglicherweise bedingt durch eine breitere Palette an beruflichen Möglichkeiten (ebd.). Es wird befürchtet, dass diese Bedingungen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen eher zu einer frühen Abwanderung aus dem Feld und einer beruflichen Umorientierung

führen, gerade bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen.

Fragen der Kontinuität und Diskontinuität von Berufsverläufen sind jedoch nicht nur angesichts des hohen Fachkräftebedarfs bedeutsam: Kontinuität im Berufsverlauf ist – neben den biografischen Zumutungen hoher Diskontinuität für die Fachkräfte selbst (Fuchs-Rechlin 2011) – nicht zuletzt auch eine Frage pädagogischer Qualität. So machen nationale und internationale Studien darauf aufmerksam, dass neben Aspekten wie dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, der Qualifikation und der Berufserfahrung des pädagogischen Personals auch die Kontinuität und Stabilität, also die Beständigkeit des pädagogischen Personals ein wesentliches Element für die Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen ist, die sich nachhaltig auf die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen auswirkt (Viernickel/Voss 2013).

Der Aspekt der Kontinuität oder Diskontinuität im Berufsverlauf lässt sich demnach aus zwei Blickrichtungen untersuchen: Zum einen stellt sich die Frage, wie häufig es zu Stellenwechseln kommt, und zum anderen, inwiefern diese Stellenwechsel mit einem Verbleib bzw. einer Abwanderung einhergehen. Schließlich ist interessant, aus welchen Beweggründen es zu Stellenwechseln kommt, insbesondere dann, wenn dies mit einer Abwanderung aus dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen einhergeht. Diese Gründe können Hinweise auf Weiterentwicklungsbedarfe des Arbeitsfeldes aus Sicht (junger) Fachkräfte liefern.

5.1 Stellenwechsel und Verbleib im Arbeitsfeld

In den ersten Berufsjahren kommt es vergleichsweise häufig zu *Stellenwechseln*: Knapp ein Drittel der Befragten wechselte innerhalb der ersten fünf Berufsjahre, und zwar unabhängig vom Qualifikationsprofil, mindestens einmal die Stelle (vgl. Kapitel 3). Mit diesen Stellenwechseln geht häufig eine Wegbewegung aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung einher. In der quantitativen Befragung lassen sich als Gründe für die hohe Fluktuation vor allem inhaltliche Aspekte wie mangelnde Qualität der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Einrichtung oder Unzufriedenheit mit den eigenen Tätigkeiten identifizieren. Die Ergebnisse der qualitativen Vertiefungsbefragung bestätigen den Befund häufiger Stellenwechsel. Mehr als zwei Drittel der Inter-

viewpartnerinnen und -partner hatten etwa zwei Jahre nach dem Ausbildungs- bzw. Studienabschluss schon mindestens einmal die Stelle gewechselt. Bei rund einem Drittel aller Interviewten war dieser Stellenwechsel mit einem Einrichtungswechsel – sowohl trägerintern als auch trägerübergreifend – einhergegangen. Kaum eine der befragten Personen besetzte also zum Zeitpunkt des Interviews noch die Stelle, die sie zum Berufsstart angetreten hatte. Bei einzelnen Personen war es sogar zu drei bis vier Stellenwechseln innerhalb dieses doch vergleichsweise kurzen Zeitraums gekommen.

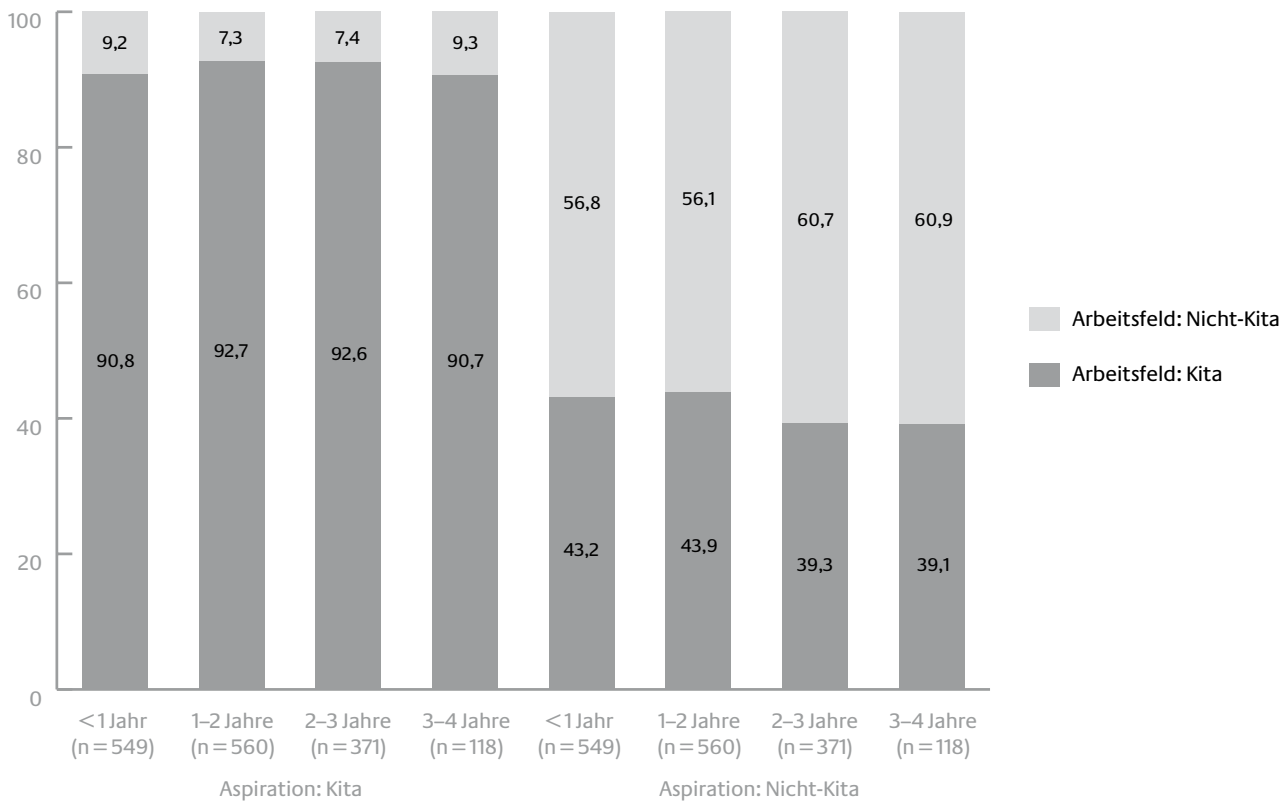
Betrachtet man vor dem Hintergrund der Frage nach dem Verbleib (bzw. der Abwanderung) zunächst die Anteile der Absolventinnen und Absolventen, die über die ersten Berufsjahre hinweg im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung tätig sind, dann zeigt sich, dass die Befragten zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn mit 68% zu einem recht hohen Anteil in die Kita einmünden, und dies unabhängig von ihrem Qualifikationsprofil (vgl. Kapitel 3). Im weiteren Berufsverlauf differenzieren sich die Berufswege der verschiedenen Qualifikationsprofile jedoch aus: So ist etwa fünf Jahre nach dem Abschluss der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung zwar noch ebenso hoch wie zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs. Bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung beläuft sich dieser Anteil jedoch nur noch auf 61%; und bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne vorangegangene Erzieherausbildung lässt sich mit einem Anteil von 54% der stärkste prozentuale Rückgang beobachten. Während also die Erzieherinnen und Erzieher in den ersten fünf Berufsjahren zu nahezu gleichen Anteilen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen tätig sind, nimmt der Anteil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in diesem Arbeitsfeld kontinuierlich ab, wobei insbesondere Tätigkeiten jenseits der Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung gewinnen (vgl. Kapitel 3). Nach fünf Jahren sind immerhin 26% der Hochschulbefragten mit Erzieherausbildung und 37% der Hochschulbefragten ohne Erzieherausbildung in einem Arbeitsfeld jenseits der Kinder- und Jugendhilfe anzutreffen. Die individuell motivierte Schwundquote ist beträchtlich: Innerhalb der ersten fünf Berufsjahre verlassen rund 25% der ursprünglich in die Kita eingemündeten Absolventinnen und Absolventen dieses Arbeitsfeld wieder, die hochschulisch qualifizierten Fachkräfte deutlich häufiger als die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher.

Die Daten geben jedoch keine Auskunft darüber, ob es sich hier um einen temporären Ausstieg (z.B. aufgrund von Erziehungszeiten) mit Wiedereinstiegsoption oder um einen dauerhaften Ausstieg handelt.

Nun könnte vermutet werden, dass die Abwanderung aus dem Arbeitsfeld Kita mit den ursprünglichen Aspirationen der Befragten assoziiert ist, mit einem Stellenwechsel über die Arbeitsfeldgrenzen hinweg also lediglich eine nachträgliche Anpassung der beruflichen Tätigkeit an die ursprünglichen Berufswünsche vorgenommen wird. So präferieren die Befragten am Ende von Ausbildung und Studium vergleichsweise selten die Kindertageseinrichtungen als zukünftiges Wunscharbeitsfeld. Von den Erzieherinnen und Erziehern streben lediglich 54% eine Tätigkeit in der Kindertagesbetreuung an, und bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen liegt dieser Anteil sogar bei nur 33% (Fuchs-Rechlin u.a. 2015a). Umso überraschender erscheint demnach die hohe Einmündungsquote von knapp 80% über alle Qualifikationsprofile hinweg.

Die These der nachträglichen Korrektur des Einmündungsarbeitsfeldes bestätigt sich jedoch nicht, schaut man sich die quantitativen Veränderungen des Arbeitsfeldes in den ersten Berufsjahren nach Arbeitsfeldpräferenz an. Befragte, deren berufliche Aspiration auf das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung ausgerichtet war, münden zwar fast doppelt so häufig auch in eine Kindertageseinrichtung ein wie Befragte, deren Aspiration sich auf andere Arbeitsfelder bezog (vgl. Abbildung 13). Alles in allem bleibt aber bei beiden Gruppen das in der Berufseinmündung gewählte Arbeitsfeld auch über die ersten Berufsjahre hinweg bestehen. Der Verbleib im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen scheint also nicht mit den ursprünglichen beruflichen Aspirationen assoziiert zu sein. Im Hinblick auf den Fachkräftebedarf im Arbeitsfeld liegen hierin durchaus auch Chancen für die Fachkräftegewinnung.

Abb. 13: Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Aspiration und Arbeitsfeld über die Zeit (Angaben in %)



Veränderung über die Zeit: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

In der multivariaten Längsschnittanalyse zeigt sich vielmehr, dass Abwanderungstendenzen aus der Kindertagesbetreuung nicht mit den ursprünglichen Aspirationen einhergehen, sondern sich auch hier die zumindest schon teilweise bekannten Effekte des Geschlechts, des Alters, der Bildungsherkunft sowie der Qualifikationsprofile beobachten lassen: So wandern Männer eher ab als Frauen, ältere Befragte eher als jüngere, Absolventinnen und Absolventen aus Akademikerfamilien eher als Befragte aus nicht-akademischen Elternhäusern und schließlich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, insbesondere jene ohne vorangegangene Erzieherausbildung, eher als Erzieherinnen und Erzieher.

5.2 Gründe für Stellenwechsel

Im Hinblick auf Fragen der Kontinuität und Diskontinuität korrespondieren die Ergebnisse der quantitativen Befragung nur in Teilen mit jenen der qualitativen Ver-

tiefungsbefragung: Wie eingangs genannt, berichten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in Übereinstimmung mit den quantitativen Befunden zwar von häufigen und vor allem raschen Stellenwechseln, in der Regel verbleiben die Befragten jedoch im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, wechseln also lediglich die Einrichtung. Dabei sind die Motive des Stellenwechsels von besonderem Interesse, da sie Hinweise auf Entwicklungspotenziale im Arbeitsfeld geben können. Bezogen auf die Beweggründe zeigt sich, dass ein Stellenwechsel, im Unterschied zur überwiegend biografisch motivierten Berufswahl, ein äußerst vielschichtiges Phänomen ist: Während den Befragten der Übergang in den Arbeitsmarkt nahtlos gelingt, verbinden nicht alle Interviewten mit dem Einstiegsarbeitsfeld auch eine dauerhafte Perspektive. Die Gründe für einen Stellenwechsel sind dabei unterschiedlicher Natur und lassen sich – auch wenn sie nicht ganz trennscharf sind – im Wesentlichen auf drei Begründungszusammenhänge komprimieren: Es sind dies *erstens* ungünstige formale Beschäftigungsbedin-

gungen, *zweitens* ungünstige Arbeitsbedingungen, die insbesondere aus einer hohen Arbeitsbelastung durch fehlende Einarbeitungszeiten resultieren, sowie *drittens* Konflikte mit dem Team und der Leitung, die meistens in konfligierenden beruflichen Orientierungen und Zielvorstellungen zum Ausdruck kommen.

Auf der Ebene der Beschäftigungsbedingungen spielen zunächst *befristete Stellen* eine Rolle, da diese spätestens nach Ablauf der Befristungsdauer eine berufliche Veränderung unausweichlich machen. Weiterhin werden im Zusammenhang mit Stellenwechseln oder mit Wechselwünschen von den Befragten ein Stellenumfang oder Gehalt bzw. eine tarifliche Eingruppierung thematisiert, die nicht den Erwartungen entsprechen. Dabei fällt auf, dass die formalen Beschäftigungsbedingungen für die akademisch ausgebildeten Fachkräfte mit vorangegangener Erzieherausbildung weniger zentral sind als für die Fachkräfte, die mit der Fachschul- oder Hochschulausbildung ihren ersten beruflichen Abschluss erworben haben. So wissen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung bereits um die formalen Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes der Kindertagesbetreuung und haben sich mit diesen mehr oder weniger arrangiert. Auch wenn die formalen Beschäftigungsbedingungen (Eingruppierung etc.) von großer Bedeutung für die Fachkräfte sind, spielen für den Stellenwechsel oder für die Wechselneigung die konkreten Arbeitsbedingungen in den Einrichtungen bzw. in den Teams eine größere Rolle, da diese wiederum zu alltäglichen Herausforderungen führen können und damit Konfliktpotenzial in sich bergen. Hinzu kommt, dass sich die Interviewten sehr wohl darüber bewusst sind, dass ihr Einfluss auf die verschiedenen Aspekte der Beschäftigungsbedingungen – etwa aufgrund tarifvertraglicher Regelungen – sehr begrenzt bis nicht vorhanden ist. Umso höher ist also das Gewicht der Arbeitsbedingungen, d. h. der Gestaltungsspielräume, der Teamkooperation, der Arbeitsatmosphäre oder anderer eher weicher Faktoren. Zusammengefasst ausgedrückt: Ungünstige formale Rahmenbedingungen müssen über günstige informelle Bedingungen kompensiert werden.

Insbesondere in der Phase des Berufseinstiegs wirken sich die Arbeitsbedingungen in den Einrichtungen nachhaltig auf das subjektive Erleben der frisch qualifizierten Fachkräfte aus: Bereits in der Phase der *Einarbeitung* machen die Interviewten häufig die Erfahrung, dass kein ausgewogenes Verhältnis im Hinblick auf Verantwortungsübergabe bzw. Verantwortungsübernahme

existiert, sondern diese sich eher an den Rändern des Kontinuums von „zu viel“ und „zu wenig“ bewegt. Während ein Teil der Befragten die Erfahrung gemacht hat, dass ihnen (zu) wenig Verantwortung übertragen wurde, berichten andere Befragte vom Gegenteil. So beschreibt eine Kindheitspädagogin ihren Berufseinstieg als „absolut grauenvoll“ (KP 1, w, Abs. 35). Sie führt aus: „(...) ich habe gleich an meinem zweiten Tag, quasi frisch von der Uni, alleine mit der Gruppe gearbeitet, die ich nicht kannte, mit Kindern, die ich nicht kannte, wo ich nicht mal die Namen kannte, weil der Kollege krank war. Und das wurde nicht ausgeglichen von der Leitung. Und tatsächlich ging es dann immer so weiter“ (KP 1, w, Abs. 35). Eine gezielte Einarbeitungszeit erleben die Interviewten häufig nur in Ansätzen, wobei hohe Personalfuktuation und hohe Krankenstände, welche die ohnehin ungünstige personelle Situation in den Einrichtungen noch verschärfen, als hinderliche Faktoren genannt werden. Insgesamt erleben die Interviewten in ihren Teams, wie sich die Personalfuktuation auf ihre tägliche pädagogische Arbeit und die Teamfindung bzw. -bildung negativ auswirkt. Durch ihre häufigen Stellenwechsel werden sie zugleich Teil dieser Herausforderung, mit der in den Einrichtungen umgegangen werden muss.

Während den Befragten einerseits relativ rasch die alleinige Verantwortung etwa für eine Gruppe übertragen wird, sehen sie sich andererseits mit geringen *Gestaltungsspielräumen* konfrontiert. Die Interviewten haben das Gefühl, ihre Ideen aus dem Studium bzw. ihrer Ausbildung nicht einbringen zu können. Eine Kindheitspädagogin erzählt, wie sie ihren Berufseinstieg erlebt hat: „(...) sozusagen als neue, studierte Fachkraft den Berufseinstieg zu machen, in eine Einrichtung zu kommen, wo schon Leute irgendwie acht Jahre lang als sozialpädagogische Assistenten arbeiten, die wollen sich natürlich auch nichts sagen lassen. Ich habe dann immer wieder versucht mit den‘ über Sachen zu reden, die Sachen mit denen gemeinsam zu hinterfragen und dann wurde das ganz oft versucht, das so abzubügeln, so, ja, nein, das machen wir aber schon immer so. Alles andere funktioniert nicht‘. Also sie wollten sich nicht da auf wirkliche Gespräche und Veränderung einlassen (...)“ (KP 7, w, Abs. 53). Neue, gegebenenfalls auch unbequeme, weil die Arbeitsroutine störende Ideen werden von den berufserfahrenen Kolleginnen mit Verweis auf langjährige berufspraktische Erfahrungen abgewehrt; ein Begründungszusammenhang bei dem die jüngeren, unerfahreneren Fachkräfte quasi stets das Nachsehen

haben. Auch wenn in diesem Zitat eine Kindheitspädagogin zur Sprache kommt, sind die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher ebenso mit diesem Generationenproblem konfrontiert. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass hochschulqualifizierte Fachkräfte gewissermaßen mit einer doppelten Differenzlinie konfrontiert sein können: Jung vs. alt und Akademiker/innen vs. Nicht-Akademiker/innen. Eine Kindheitspädagogin mit Erzieherausbildung beschreibt ihre Erfahrungen wie folgt: „Auch das Unverständnis, warum ich jetzt sage, ich möchte mit einem wissenschaftlichen Konzept, was ich ja im Studium erlernt habe und gut damit gearbeitet habe, was ich jetzt halt eben vorstellen möchte im Team, um das dann eben anwenden zu können auf meine Vernetzungsarbeit. Also wirklich die wissenschaftlichen Inhalte in die Einrichtung bringen und umsetzen können. Das, glaube ich, ist überhaupt nicht, also das nehmen die gar nicht so wahr, warum mir das wichtig ist oder warum man das überhaupt machen soll“ (KP/E 6, w, Abs. 206).

Zum Teil kollidieren die *professionellen Orientierungen* der Absolventinnen und Absolventen mit jenen, die sie in der Praxis vorfinden. Ein Erzieher bemerkt hierzu: „Und vielleicht bin ich (ein) bisschen blauäugig da reingegangen (...). Es war prägend, ich habe auch da etwas gelernt. Nur das Konzept oder die Pädagogik, also (es) gibt keine Pädagogik. Das ist in meinen Augen Aufbewahrung. Das ist wie so ein Zoo. Zaun drum herum, Kinder rein und warten, bis sie abgeholt werden oder nach Hause gehen dürfen. Das war nicht das, was ich machen wollte“ (E 5, m, Abs. 67). Gelingt es nicht, diese Diskrepanzerfahrungen zwischen den eigenen professionellen Orientierungen und den in der Einrichtungskultur verankerten Orientierungen zu thematisieren bzw. zu bearbeiten und durch entsprechende Möglichkeiten der Mitgestaltung auszugleichen, erhöht sich die Wechselneigung der jungen Fachkräfte.

Schließlich müssen die Interviewten vereinzelt auch mit *nicht eingehaltenen Versprechungen* umgehen. Dies bezieht sich nicht nur auf verwehrte Weiterbildungsmöglichkeiten, sondern auch auf nicht erhaltene Leitungsstellen, wie bei einer Interviewten, der zwar zunächst eine Leitungsstelle versprochen wurde, die letztlich aber als Erzieherin eingestellt wurde. Hierzu führt sie aus: „Also, das hat mich auch nicht allein getroffen, sondern es hat sich dann eben herausgestellt, dass das mit allen so gemacht wird und dass die ganz eine gute Methode haben, die Leute zu ködern und sie suchen gezielt die Kindheitspädagogen“ (KP/E 6, w, Abs. 72).

Während Konflikte mit Team und Leitung in den Interviews als Ursache von Wechselneigung oder tatsächlichem Stellenwechsel häufiger thematisiert werden, scheint es in der direkten Arbeit mit den Kindern keine nennenswerten Konflikte zu geben. Ähnlich verhält es sich mit der Elternarbeit.

Alles in allem lassen sich verschiedene Konfliktlinien beobachten: Überforderung in der Einarbeitungsphase, mangelnde Gestaltungsspielräume, als „übermächtig“ erlebte, berufserfahrene Kolleginnen, divergierende professionelle Orientierungen und enttäuschte Erwartungen führen schließlich zu massiven Konflikten in den Teams und mit der Leitung. Deutlich wird, dass diese Konflikte in den multiprofessionellen Teams nicht vorrangig entlang der verschiedenen Qualifikationsprofile, d. h. zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften, verlaufen. Vielmehr müssen sich – unabhängig vom Qualifikationsprofil – junge bzw. frisch ausgebildete Fachkräfte und erfahrene Fachkräfte abstimmen; aber gerade dieser Abstimmungsprozess erweist sich als außerordentlich schwierig und gelingt oftmals nicht. In diesem Abstimmungsprozess kommen häufig die unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen und Zielvorstellungen zum Tragen, die im Austausch mit Leitung und Team evident werden. In diesem Zusammenhang benötigen die Interviewten eine gewisse Beharrlichkeit, um ihre Ideen umzusetzen. Als hilfreich werden Fürsprecherinnen und Fürsprecher im Team erlebt, welche eine bejahende Haltung gegenüber neuen Ansätzen und Projekten einnehmen. Rückblickend gehen die Interviewten jedoch auch davon aus, dass ein offensiverer Umgang mit ihren Problemen bzw. entsprechende Problemanzeigen durchaus zielführend gewesen wären. Eine Kindheitspädagogin formuliert dies folgendermaßen: „Ich glaube, wenn ich da öfter hingegangen wäre und gesagt hätte: ‚Hör mal zu, kannst du mir helfen, ich schaff das ehrlich nicht mehr!‘, dann wäre es sicherlich in vielen Fällen viel besser verlaufen. Oder was heißt viel besser, dann hätte ich mich nicht so oft so alleine gefühlt“ (KP 1, w, Abs. 45). Um Aushandlungsprozesse zu umgehen oder gescheiterte Aushandlungsprozesse zu verarbeiten, wird der Stellenwechsel auch als Konfliktlösestrategie eingesetzt. Dabei spielt den Fachkräften die gute Arbeitsmarktlage in die Hände bzw. macht diese Strategie erst erfolgreich.

Es zeigt sich also, dass Stellenwechsel zum einen eine bestimmte Funktion erfüllen, und zwar die der Konfliktbearbeitung in den Teams, zum anderen trägt diese Strategie jedoch auch dazu bei, die durch häufigen Per-

sonalwechsel ohnehin schwierige Situation in den Teams weiter zu verschärfen, indem die Personalfuktuation und der damit einhergehende permanente Prozess der Einarbeitung und Teambildung zum Alltagsgeschäft wird, obwohl dessen Bearbeitung durch diese Alltäglichkeit nicht weniger problematisch wird. Die insgesamt hohe Fluktuationsrate ergibt sich derweil – trotz vergleichsweise hoher durchschnittlicher Verweildauer der Kita-Fachkräfte von rund elf Jahren – aufgrund überproportional hoher Befristungsquoten insbesondere bei den Teams mit niedrigem Altersdurchschnitt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017).

Schließlich lässt sich fragen, ob es den Fachkräften gelingt, durch einen Stellenwechsel ihre Beschäftigungs- und Arbeitssituation zu verbessern. Auch hierzu lassen sich Hinweise in der qualitativen Vertiefungsbefragung finden: Zunächst wird bezogen auf die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen versucht, den zuvor als problematisch erlebten Aspekten bereits im Vorfeld, nämlich in der Bewerbungsphase und in den Bewerbungsgesprächen, zu begegnen. Dies lässt sich insbesondere hinsichtlich formaler Beschäftigungsbedingungen, z.B. des beruflichen Aufstiegs, der Eingruppierung, des Stundenumfangs, der Befristung, der räumlichen Nähe und der konzeptionellen Ausrichtung, bereits in der Bewerbungsphase eruieren. Jedoch lassen sich Aspekte wie die Zusammenarbeit mit der Leitung und dem Team bzw. deren pädagogische Arbeit nur schwerlich in einem Vorstellungsgespräch abschätzen. Gleichwohl versuchen die Interviewten, frühzeitig ihre Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten. Aufgrund vorheriger Erfahrungen versuchen die Befragten, die Probleme vermehrt zu thematisieren oder auch die Fachberatung einzubeziehen. Die gute Arbeitsmarktsituation ermöglicht es den Interviewten oftmals, auch in räumlicher Nähe, eine neue Stelle zu finden. Dies führt ebenfalls dazu, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sich nicht gezwungen sehen, beharrlich und nachhaltig an einer Konfliktlösung zu arbeiten. Die Stellenwechsel ziehen wiederum erneute Teamfindungsphasen nach sich, bei denen sich die Fachkräfte teilweise mit bereits bekannten Herausforderungen erneut auseinandersetzen müssen.

Mit Blick auf ihre berufliche Zukunft entwickeln die fachschul- und hochschulausgebildeten Interviewten *Perspektiven innerhalb und außerhalb des Arbeitsfeldes Kita*. Bei einem geplanten Verbleib im Arbeitsfeld Kita werden dennoch Veränderungen angestrebt, die sich entweder auf den beruflichen Aufstieg in eine Lei-

tungsposition oder auf eine fachliche Spezialisierung beziehen. Dabei plant ein Teil der Interviewten die Übernahme einer Leitungsposition, entweder auf Gruppen-, Einrichtungs- oder auch Trägerebene, wobei in diesem Zusammenhang auch Wechsel der Gruppen, Einrichtungen oder Träger in das Kalkül einbezogen werden. Bezogen auf die Übernahme einer Leitungsposition ist ein zentrales Motiv der Anspruch, selbst Einfluss auf die pädagogische Praxis nehmen zu können (vgl. Kapitel 4). Auch hier zeigt sich: Die Übernahme einer Leitungsposition ist weniger stark mit dem Bestreben nach höherem Berufsprestige oder höherem Einkommen verbunden als vielmehr mit dem Wunsch, gestaltend und konzeptionell tätig zu sein. Dementsprechend wird auch die Übernahme einer seit vielen Jahren bestehenden Kita als weniger attraktiv empfunden als der Aufbau einer neuen Einrichtung. Auch hinsichtlich der Ausgestaltung der Leitungsposition sind für die Interviewten verschiedene Varianten denkbar: Ein Teil der Fachkräfte favorisiert eine vollständige Freistellung, wohingegen andere gerne weiterhin im Gruppendienst tätig wären. Vermutlich ist dies mit dem Leitungsverständnis der Interviewten zu erklären (Nentwig-Gesemann u.a. 2016). Der Übernahme einer Leitungsposition steht jedoch, wenn auch nicht vorrangig, entgegen, dass „Verantwortung und Bezahlung im Vergleich zu der Arbeit als normale Erzieherin in keinem Verhältnis zueinander [stehen]“ (KP2, Abs. 87). Die befragten Fachkräfte ziehen also eine negative Kosten-Nutzen-Bilanz.

Ferner äußern die Interviewten den Wunsch, sich durch Weiterbildungen neue Arbeitsschwerpunkte zu erschließen, um sich in der Bildungsarbeit mit den Kindern weiter zu qualifizieren (z.B. Musikpädagogik; vgl. Kapitel 7). Hinsichtlich der beruflichen Perspektive im Arbeitsfeld Kita betonen die Befragten, dass sie „eigentlich, tatsächlich wirklich eigentlich gerne in diesem Bereich, auch in dieser Altersstufe (arbeiten)“ (KP/E 4, w, Abs. 87). Wobei die Wortwahl „eigentlich“ bereits die Einschränkungen, die mit dieser Aussage verbunden sind, markieren. Diese betreffen oftmals die Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis bzw. deren Veränderungsmöglichkeiten, wovon ein längerfristiger Verbleib im Arbeitsfeld abhängig gemacht wird. Hierbei werden Punkte angeführt, welche bereits bei den Stellenwechseln von Bedeutung sind: So werden insbesondere die ökonomischen Ressourcen der Kitas und in diesem Zusammenhang die Personalausstattung genannt. Eine Kindheitspädagogin führt hierzu aus „(...)“

die Personalausstattung ist halt irgendwo so, dass man halt sagt, okay, ich kann nicht umsetzen irgendwo, was ich im Studium gelernt habe und was ich wirklich auch für Ansprüche auch an mich habe, also professionelle Ansprüche“ (KP 2, w, Abs. 87). Neben den Aspekten der pädagogischen Arbeit kommen bei der Frage nach der beruflichen Zukunft auch die Einkommensmöglichkeiten zum Tragen.

Gegen eine langfristige Perspektive in der Kita spricht aus Sicht der Interviewten u.a. die Frage nach der körperlichen Belastung durch die Arbeit. Eine Absolventin formuliert dies folgendermaßen: „Muss ja (...) bedenken, man kann vielleicht mit 65 nicht mehr in der Krippe arbeiten. Wasmacht man dann?“ (E7, w, Abs. 155). Daher entsteht aus Sicht der Interviewten die Notwendigkeit, über Alternativen nachzudenken. Zugleich befürchten die Fachkräfte, dass sich die derzeitigen Rahmenbedingungen weiter verschlechtern. Sie sehen hierin „ein[en] Grund, [sich] mal schnellstens umzuschauen“ (KP/E 4, w, Abs. 101). Auf diese Weise würde das Arbeitsfeld Mitarbeitende verlieren, die betonen, gerne mit Kindern dieser Altersgruppe in der Kita zu arbeiten.

Einige der Interviewten sehen ihre mittel- bzw. langfristige Perspektive in anderen (angrenzenden) Arbeitsfeldern wie beispielsweise in der Familienberatung, der Wissenschaft, beim Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) oder als freie Referentin im Krippen- oder Kindergartenbereich. So denkt eine Interviewte, dass sie sich in Richtung Fachberatung orientieren möchte, um ihre Wunschvorstellung zu realisieren, die sie wie folgt skizziert: „Ich würde da gerne endlich einen, ja, einen Beruf haben, in dem ich wirklich mich einbringen kann, wo das, wo ich auch die Studieninhalte einbringen kann (...)“ (KP/E 6, w, Abs. 226). Hier deutet sich an, dass diejenigen, die eine Stelle in der Beratung oder als Referentin bzw. Referent in Betracht ziehen, ein starkes Bestreben haben, ihr Wissen aus Ausbildung bzw. Studium und ihrer Berufserfahrung in das Arbeitsfeld zurückzuspiegeln. Dabei möchten sie sich nicht nur in die Ausbildung neuer pädagogischer Fachkräfte, sondern in die Arbeit in der Einrichtung im Team, mit den Eltern und Kindern einbringen. Auch hier wird das zuvor bereits erwähnte Interesse an der Gestaltung der Praxis deutlich.

Während ein Teil der Interviewten bereits konkrete berufliche Perspektiven entwickelt und sich deren Verwirklichung beispielsweise durch gezielte Weiterbildungen oder ein (weiteres) Studium nähern, sind bei einigen die Pläne eher vage. Insbesondere ein Studium

kann aus Sicht der Interviewten als Türöffner für weitere Arbeitsfelder fungieren. Die Planung bzw. Ideenentwicklung findet nicht nur unter den Restriktionen des Arbeitsmarktes wie etwa der Zahl verfügbarer Stellen oder der entsprechenden Zugangsvoraussetzungen statt. Vielmehr berücksichtigen die Interviewten ihr Alter, ihren Familienstatus oder ihre Familienplanung ebenso wie finanzielle und gesundheitliche Aspekte.

5.3 Zusammenfassung

Alles in allem zeigen sich in der mittelfristigen Berufsplatzierung neben vergleichsweise häufigen Stellenwechseln auch eine Abwanderungsneigung aus dem Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung (vgl. Kapitel 3). Zu denken gibt dabei, dass unter jenen, die das Arbeitsfeld bereits in einer mittelfristigen beruflichen Perspektive verlassen, insbesondere die hochschulisch qualifizierten Fachkräfte vertreten sind. Dies hat zum einen weitreichende Konsequenzen für den Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, zum anderen verweisen die Gründe für diese Wechsel jedoch auch auf Weiterentwicklungsbedarfe im Arbeitsfeld selbst, etwa die Gestaltung von Personalentwicklungs- und Teambildungsprozessen durch die Trägervertreterinnen und -vertreter sowie die Leitungskräfte in den Einrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Insgesamt gibt aber auch zu denken, dass gerade die gestaltungsfreudigen, die innovationsfreudigen Fachkräfte dem Arbeitsfeld rasch wieder den Rücken kehren und dabei auch Enttäuschung und Resignation mitschwingen.

Im Gegensatz zu anderen Untersuchungsergebnissen kommt die ÜFA-Studie zu dem Ergebnis, dass für einen Stellenwechsel – zumindest aus der Perspektive der in der ÜFA-Studie befragten jungen Fachkräfte – weniger die formalen Beschäftigungsbedingungen wie Arbeitszeitumfang oder Einkommen ausschlaggebend sind als vielmehr die qualitativen Merkmale der Tätigkeit wie die Zusammenarbeit im Team, die Möglichkeit, eigene Vorstellungen umzusetzen, und neben der hohen Verantwortung auch die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Partizipation zu haben. Deutlich wird auch, dass die individuell gewählte Strategie, Konflikte über Stellenwechsel zu lösen, die ihnen zugrundeliegenden Ursachen weiter verschärft. Immer wieder erneut stattfindende Teamfindung und Teambildung werden zum Alltag in den Kitas, ohne routinisiert und standardisiert

bearbeitet werden zu können. Mit zunehmender Heterogenität in den Teams werden zukünftig vermutlich die Anforderungen an die Integrationsleistung noch weiter steigen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017), insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich bei Kindertageseinrichtungen um kleine Organisation- und Handlungseinheiten handelt. Möglicherweise müssen Träger diesem Problem zukünftig mehr Aufmerksamkeit schenken, um Abwanderung zu vermeiden bzw. den Verbleib in Einrichtungen zu fördern; dabei ist besonderes Augenmerk auf altersgemischte Teams zu werfen. Die Unterstützung von Teambildung und Teamentwicklung ist damit nicht nur eine Strategie im Kampf gegen den Fachkräftemangel, sondern auch eine Strategie der Qualitätssicherung und -entwicklung.

6 Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung

Ivo Züchner/Kirsten Fuchs-Rechlin/Sylvia Müller

Neben den formalen Beschäftigungsbedingungen wie Vergütung, Arbeitsplatzsicherheit Arbeitszeitumfang (vgl. Kapitel 3) oder berufliche Position (vgl. Kapitel 4), die als die „objektive“ Seite der beruflichen Platzierung gelten können, spielen bei der Gestaltung der mittelfristigen beruflichen Platzierung auch die Arbeitszufriedenheit und das Belastungsempfinden der Fachkräfte eine Rolle. Berufsverläufe sind zwar einerseits abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen, die mehr oder weniger umfangreiche Gelegenheitsstrukturen bieten, etwa die Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt der Berufseinmündung oder eines geplanten Stellenwechsels. Gleichwohl unterliegen Karrieren zum anderen auch individuellen Gestaltungsspielräumen und damit individuellen Entscheidungen. Sowohl Arbeitszufriedenheit als auch Arbeitsbelastungen spielen im Rahmen dieser Entscheidungen eine wichtige Rolle. So geht eine hohe Arbeitszufriedenheit ebenso wie eine geringe Arbeitsbelastung mit einer niedrigen Wechselneigung einher (Schreyer u.a. 2014). Dabei spielt die Balance zwischen Gestaltungsmöglichkeiten, Herausforderungen, Arbeitsklima und dem Vermeiden langfristiger Überlastung eine wichtige Rolle (Büssing 1991). Dies gilt auch und insbesondere für pädagogische Handlungsfelder, in denen berufliche Tätigkeiten in der Regel auf Teamarbeit basieren, auf Adressatinnen und Adressaten bezogen sind und so auch emotionale Komponenten beinhalten und in denen nicht zuletzt seit Jahrzehnten um mehr gesellschaftliche Anerkennung und bessere Bezahlung gerungen wird.

Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung spielen jedoch nicht nur für individuelle Berufsentscheidungen und damit potenzielle Arbeitsplatzwechsel eine wichtige Rolle, sie sind auch mit Blick auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bedeutsam. So wird diskutiert, dass Arbeitsbedingungen, die aus der Sicht der Beschäftigten mit einer geringen Arbeitszufriedenheit einhergehen, eine gute pädagogische Arbeit zumindest erschweren, wenn nicht ganz verhindern (Barnett 2004).

In den bislang vorliegenden Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung von pädagogischen Fachkräften zeigt sich übereinstimmend eine insgesamt hohe *Zufriedenheit mit der Arbeit*, wobei fachliche Aspekte, etwa die beruflichen Tätigkeiten und deren Gestaltungsmöglichkeiten oder das Arbeitsklima, insbesondere die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen, überdurchschnittlich positiv bewertet werden. Letzteres kristallisierte sich in der Vergangenheit auch als wichtige Ressource für die Ausgestaltung der Arbeit heraus (Fuchs-Rechlin 2007). Demgegenüber schneiden die formalen Beschäftigungsbedingungen wie die Bezahlung oder strukturelle Rahmenbedingungen wie Personalausstattung, räumliche und finanzielle Ausstattung in der Bewertung der Fachkräfte meistens schlechter ab (Viernickel u.a. 2017; Schreyer u.a. 2014; Fuchs-Rechlin 2007; Krüger u.a. 2003).

Susanne Viernickel, Anja Voss und Elvira Mauz (2017) haben in der STEGE-Studie eine Reihe von *Belastungen* identifiziert, die sich auf allen Ebenen der Arbeitsausübung bewegen, also technisch-physikalischer, organisatorischer, tätigkeitsbezogener und sozialer Natur sind, und von denen darüber hinaus auch ungünstige Effekte auf die Gesundheit und die Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte zu erwarten sind. Hierzu zählen etwa Lärm, schlechte ergonomische Arbeitsbedingungen, häufiger Zeitdruck, mangelnde zeitliche Ressourcen für die Kinder ebenso wie für die mittelbare pädagogische Arbeit, fehlende Pausenzeiten oder zeitlich befristete Arbeitsverträge und damit einhergehende mangelnde Arbeitsplatzsicherheit, um nur einige Aspekte zu nennen.

Inge Schreyer, Marion Brandl, Oliver Nicko und Martin Krause (2014) untersuchen Arbeitsbelastungen u.a. mit dem Fokus auf Leitungskräften. Dabei zeigt sich bei insgesamt mittleren Belastungswerten über alle Beschäftigten in Tageseinrichtungen hinweg, dass sich Fachkräfte mit Leitungsfunktion – trotz höherer Zufriedenheit – stärker belastet fühlen als pädagogische Fachkräfte ohne Leitungsfunktion. Ungünstige Rahmenbedingungen der Arbeit von Leitungskräften – wie eine den Aufgaben unangemessene monetäre Vergütung (Schreyer u.a. 2014) oder eine unzureichende Freistellung von Leitungsaufgaben (Viernickel/Voss 2013) – erwiesen sich als bedeutsame Belastungsfaktoren.

Die Befunde aus der ÜFA-Studie zur Arbeitszufriedenheit und zur Arbeitsbelastung reihen sich – wie noch zu zeigen sein wird – quasi nahtlos in die vorliegenden Befunde ein, wobei im ÜFA-Projekt die zeitliche Dimen-

sion und damit die Entwicklung von Zufriedenheit und Belastung im Zuge der mittelfristigen beruflichen Platzierung im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses steht.

6.1 Entwicklung der Arbeitszufriedenheit

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich berufliche Zufriedenheit aus verschiedenen Dimensionen zusammensetzt, wurde im ÜFA-Projekt die berufliche Zufriedenheit in Anlehnung an Hans-Hermann Krüger u.a. (2003) mit einer Reihe von Einzelitems erhoben, die ihrerseits zu verschiedenen Skalen komprimiert werden konnten, wobei die Antwortmöglichkeiten von „1= überhaupt nicht zufrieden“ bis „5= sehr zufrieden“ reichten. Über eine Faktorenanalyse konnten drei Dimensionen von Arbeitszufriedenheit identifiziert werden:

- Zufriedenheit mit *beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten* (4 Items; cronbachs α (t2) = .89, bestehend aus den Einzelitems: Zufriedenheit mit der Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, eigene Fähigkeiten und Kenntnisse einzubringen, Verantwortung zu übernehmen sowie Zufriedenheit mit den Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen);
- Zufriedenheit mit dem *Arbeitsklima* und der *Zusammenarbeit im Team* (3 Items; cronbachs α (t2) = .85, bestehend aus den Einzelitems: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Zufriedenheit mit der Anerkennung der Tätigkeit durch Kolleginnen und Kollegen, Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima);
- Zufriedenheit mit *beruflicher Sicherheit* (2 Items; cronbachs α (t2) = .70, bestehend aus den Einzelitems: Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit, Zufriedenheit mit der sozialen Absicherung).

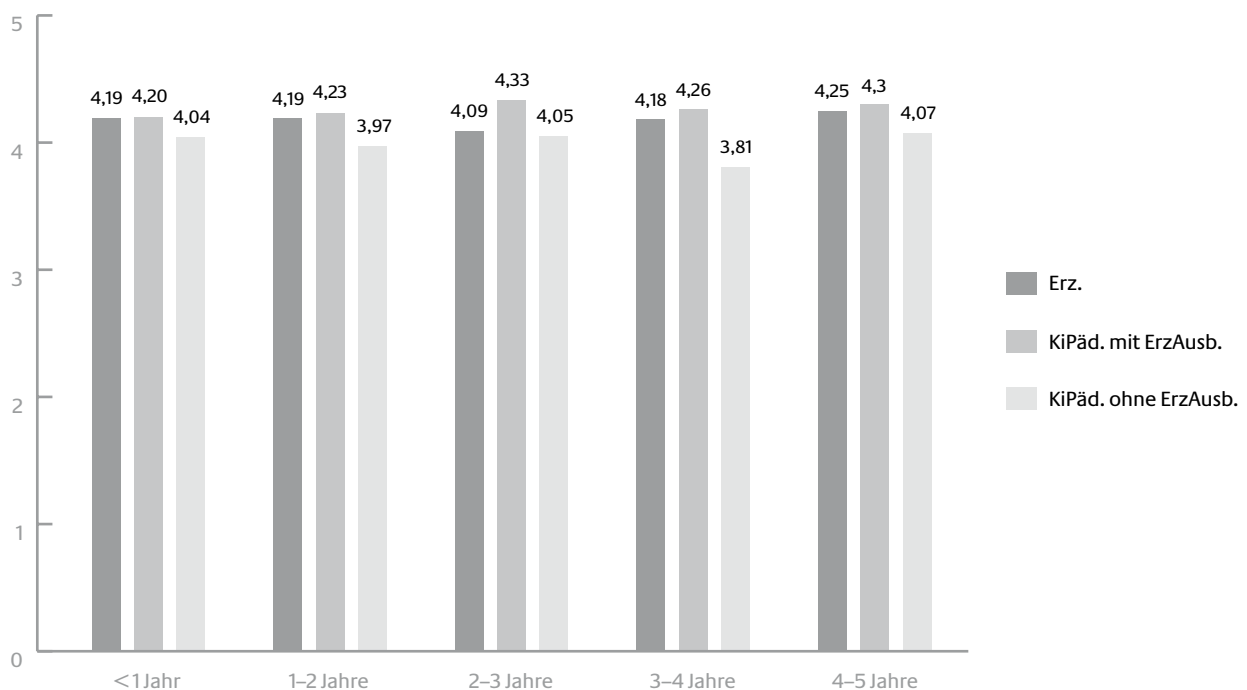
Zufriedenheit mit den Gestaltungsmöglichkeiten

Zunächst zeigt sich bezogen auf alle hier gemessenen Dimensionen, dass die Befragten zu Beginn ihrer Berufstätigkeit in der Mehrheit durchaus zufrieden mit ihrer Arbeit sind. Am zufriedensten sind die Absolventinnen und Absolventen mit ihren beruflichen Gestaltungsspielräumen, bei allerdings signifikantem Unterschied zwischen den Qualifikationsprofilen (vgl. Abbildung 14). Sichtbar wird, dass gerade Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne vorangegangene Erzieherausbildung mit ihren beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten unzu-

friedener sind als die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung und die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher. Möglicherweise gehen mit der Hochschulausbildung eine höhere Erwartungshaltung an die eigenen Gestaltungsspielräume einher, die bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung aufgrund der Praxisnähe niedriger ausfallen als bei ihren grundständig ausgebildeten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Als sehr bedeutsam für eine hohe Zufriedenheit kristallisiert sich u.a. das Erreichen einer Leitungsposition heraus. Dies überrascht nicht, da Leitungsverantwortung auch mit höheren Gestaltungsspielräumen einhergeht.

In der zeitlichen Entwicklung zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit den Gestaltungsmöglichkeiten bei den Erzieherinnen und Erziehern sowie bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung über die Zeit ansteigt, bei denjenigen ohne Erzieherausbildung hingegen stagniert. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Zufriedenheit ein wichtiger Faktor für den Verbleib auf einer Stelle darstellt, korrespondiert dieser Befund mit der höheren Abwanderungs- und Wechselneigung der hochschulisch qualifizierten Fachkräfte ohne vorangegangene Erzieherausbildung (vgl. Kapitel 5). Dennoch muss betont werden, dass auch in dieser Gruppe die Zufriedenheitswerte bezogen auf die eigenen Gestaltungsspielräume insgesamt hoch ist.

Abb. 14: Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit den beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten über die Zeit (Mittelwerte)



Erz.: <1 Jahr: n=397; 1-2 Jahre: n=255; 2-3 Jahre: n=230; 3-4 Jahre: n=209; 4-5 Jahre: n=10

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=77; 1-2 Jahre: n=47; 2-3 Jahre: n=50; 3-4 Jahre: n=43; 4-5 Jahre: n=37

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=145; 1-2 Jahre: n=98; 2-3 Jahre: n=118; 3-4 Jahre: n=57; 4-5 Jahre: n=44

Veränderung über die Zeit: Erz.: $p < .001$; KiPäd. mit ErzAusb. $p < .01$; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Im Hinblick auf die Zufriedenheit mit den Gestaltungsmöglichkeiten zeigt sich in der qualitativen Vertiefungsbefragung ein sehr breites Spektrum, das von Unterforderung bis Überforderung durch zu große und zu kleine Gestaltungsspielräume reicht. Eine Balance zwischen zu großen und zu kleinen Gestaltungsspielräumen zu erreichen, die darüber hinaus individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sein muss, erweist sich häufig als schwierig. Insbesondere objektive Anforderungen wie Personalmangel, Fluktuation und Personalausfälle, beispielsweise durch Krankheit, lassen wenig Spielraum für das Ausbalancieren und Aushandeln dieser Spielräume.

In der Regel treten die jungen Fachkräfte nach Ausbildung und Studium ihre erste Stelle voller Tatendrang an, wobei es durch eingeschränkte Gestaltungsspielräume schon zu einem frühen Zeitpunkt zu einer gewissen Ernüchterung kommen kann. Die Interviewten machen die Erfahrung, bei Team und/oder Leitung Überzeugungsarbeit leisten zu müssen, was zu Frustrationen führt. Die Interviewten bearbeiten diese Frustrationserfahrung auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Einige der Interviewten stellen, solange sie die Stelle innehaben, die eigenen pädagogischen Vorstellungen zugunsten etablierter Strukturen und Routinen zurück. Zugleich begeben sie sich erneut auf Stellensuche. Andere wiederum versuchen, weiterhin Veränderungen durchzusetzen, auch wenn diese Diskussionen und Konflikte nach sich ziehen.

Zu große Gestaltungsspielräume treten dann auf, wenn die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger beispielsweise aufgrund von Krankheitsausfällen unvorbereitet eine Gruppe übernehmen müssen. Eine Erzieherin hat die alleinige Verantwortung in einer Gruppe als schwierig erlebt, kommt aber zu dem Schluss, dass „[sich durch] die Praxiserfahrung nach der Zeit (...) das alles [legt]“ (E 1, w, Abs. 81). Je nachdem, über wie viel Berufspraxis die Fachkräfte verfügen, können sie durch ihre Praxiserfahrungen bereits in der Berufseinstiegsphase auf eine gewisse Handlungssicherheit zurückgreifen.

Nach einer Einstiegsphase besteht teilweise der Wunsch nach mehr Verantwortungsübernahme, was oftmals, wie in den Kapiteln 3 und 4 dargestellt, mit der Übernahme einer Leitungsposition einhergeht. Insgesamt können sich sowohl ausgeprägte als auch eingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten auf die Zufriedenheit auswirken. Vielmehr müssen die Fachkräfte im Zuge ihrer Rollenfindung bei der ersten Stelle zunächst Unterstützung durch das Team erfahren, das jedoch auch aufgeschlossen gegenüber Neuem sein muss.

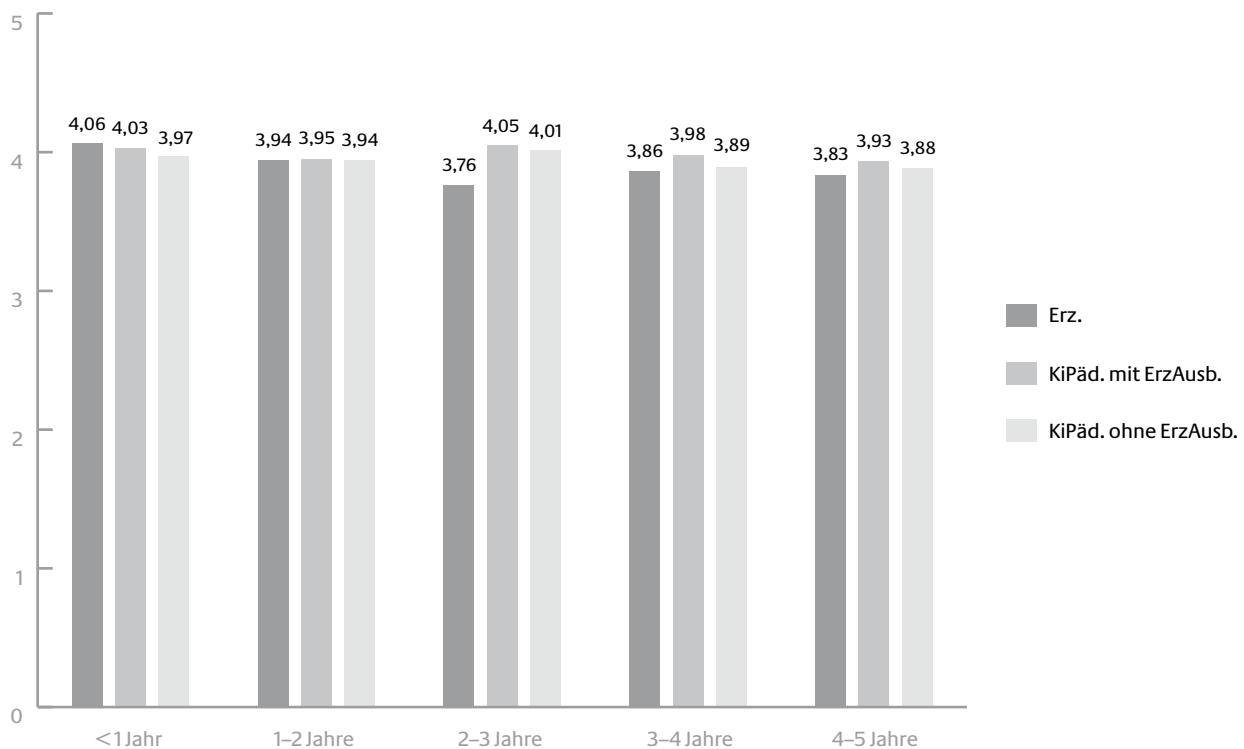
Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima

In den quantitativen Ergebnissen zeigt sich ebenfalls eine überdurchschnittlich hohe Zufriedenheit bezogen auf das Arbeitsklima in den Einrichtungen (vgl. Abbildung 15), wobei sich die Höhe der Zufriedenheitswerte zwischen den verschiedenen Qualifikationsprofilen kaum unterscheidet. Auch im Zeitverlauf zeigen sich keine statistisch signifikanten Veränderungen zwischen den Gruppen. Erst in der Differenzierung nach Arbeitsfeldern lassen sich statistisch bedeutsame Unterschiede beobachten: So weisen Befragte, die in einem Arbeitsfeld jenseits der Kindertageseinrichtungen tätig sind, signifikant höhere Zufriedenheitswerte mit dem Arbeitsklima in den Einrichtungen auf als ihre Kolleginnen und Kollegen in Kindertageseinrichtungen.

In der qualitativen Vertiefungsbefragung kristallisieren sich als wichtigste Faktoren für die Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima in der Einrichtung die Anerkennung und Wertschätzung durch das Team und die Leitung sowie die Unterstützung bei der Bewältigung der Arbeitsaufgaben und der Umsetzung neuer Ideen heraus. Bei der Umsetzung neuer Ideen Fürsprecherinnen und Fürsprecher zu haben, scheint eine große Rolle für die Berufsanfängerinnen und -anfänger zu spielen. Eine Interviewte kommt zu dem Schluss, dass es – sowohl positiv als auch negativ – „von der einzelnen Person [abhängt], von der Haltung, ob man sich so entfalten kann, ob man das vom Studium wirklich einbringen kann, ob die Person das auch wirklich möchte oder ob die das eh so sieht, „Ja, die ist jetzt vom Studium. Die ist noch so blauäugig und sieht viel Theorie, aber in der Praxis läuft das eh anders“, oder ob sie sich wirklich öffnet und sagt, „Ja, das ist toll und ich höre mir das gerne an. Wir können es ausprobieren und dann reflektieren gemeinsam““ (KP/E 11, w, Abs. 53). Dabei zeigt sich, dass diese Erfahrung nicht nur von den akademisch ausgebildeten Fachkräften gemacht wird.

Ebenfalls ein wichtiger Faktor für die Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima ist eine Atmosphäre der Offenheit in den multiprofessionellen Teams. Hierunter verstehen die Interviewten ein Arbeitsklima, welches die professionelle Vielfalt als Chance und Bereicherung begreift, in dem es allen Beteiligten möglich ist, ihre Erfahrungen und ihr Wissen einzubringen und „die [jeweils] andere Seite [zu] beleuchten“ (KP/E 2, w, Abs. 69). Überwiegend haben die Interviewten positive Erfahrungen gemacht, teilweise nehmen sie jedoch in ihren Teams auch Unterschiede beim Wissensstand und dem Anspruch an die eigene Arbeit wahr. Hier deutet sich bereits an, dass die Differenzlinien des Arbeitsklimas weniger entlang der unterschiedlichen Berufsabschlüsse verlaufen.

Abb. 15: Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima über die Zeit (Mittelwerte)



Erz.: <1 Jahr: n=397, 1-2 Jahre: n=255, 2-3 Jahre: n=221, 3-4 Jahre: n=208, 4-5 Jahre: n=101

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=76, 1-2 Jahre: n=47, 2-3 Jahre: n=38, 3-4 Jahre: n=43, 4-5 Jahre: n=37

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=143, 1-2 Jahre: n=98, 2-3 Jahre: n=94, 3-4 Jahre: n=57, 4-5 Jahre: n=44

Veränderung über die Zeit: Erz.: $p < \text{nicht signifikant}$; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Sofern die Interviewten mit dem Arbeitsklima in der Einrichtung unzufrieden sind, hängt dies häufig damit zusammen, dass sie auf Ablehnung und Abwehr bei ihren Kolleginnen und Kollegen stoßen. Zwei Differenzlinien fallen dabei besonders ins Auge, zum einen eine in der Praxis vorhandene Distanz gegenüber (neuen) theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, welche die Berufsanfängerinnen und -anfänger (häufig voller Tatendrang) in die Praxis einbringen wollen und mit denen Sie an einer gewissen „Beharrungstendenz“ ihrer berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen scheitern, die sich auf die vermeintliche Sicherheit gewachsener Strukturen und etablierter Routinen zurückziehen. Hier zeigt sich eine mangelnde Bereitschaft, Routinen zu hinterfragen und ggf. zu durchbrechen. Vielmehr wird Neues von diesen als Störfaktor dieser Strukturen und Routinen gesehen und mit dem Verweis auf „Altbewährtes“ abgewehrt. Wobei hier, in Anbetracht der geringen Personalressourcen in den Einrichtungen, angebracht werden muss, dass Ver-

änderungen vermutlich mit einer Zeit des Ausprobierens einhergehen – einem Luxus, den sich kaum eine Einrichtung oder Gruppe erlauben kann. Diese erste Differenzlinie zwischen Berufseinsteigerinnen bzw. -einsteigern und den Etablierten betrifft sowohl Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen als auch von Fachschulen.

Zum anderen sehen sich Hochschulabsolventinnen und -absolventinnen immer wieder mit Vorbehalten und einer gewissen Skepsis gegenüber ihnen als „Studierten“ (KP 7, w, Abs. 67) konfrontiert. Eine Kindheitspädagogin berichtet: „Da wurden Steine in den Weg gelegt, wo es nur ging: Also es war wirklich so, die Studierende kommt jetzt hierher und da haben wir eigentlich erstmal keinen Bock drauf“ (KP 7, w, Abs. 67). Die Interviewten vermuten, dass ihnen unterstellt würde, sich für „etwas Besseres“ zu halten, zugleich aber über wenig Praxiserfahrung und dafür eher theoretisches Wissen zu verfügen. Vor dem Hintergrund des Primats der Praxis wird damit die Unterlegenheit der akademischen Qualifikation

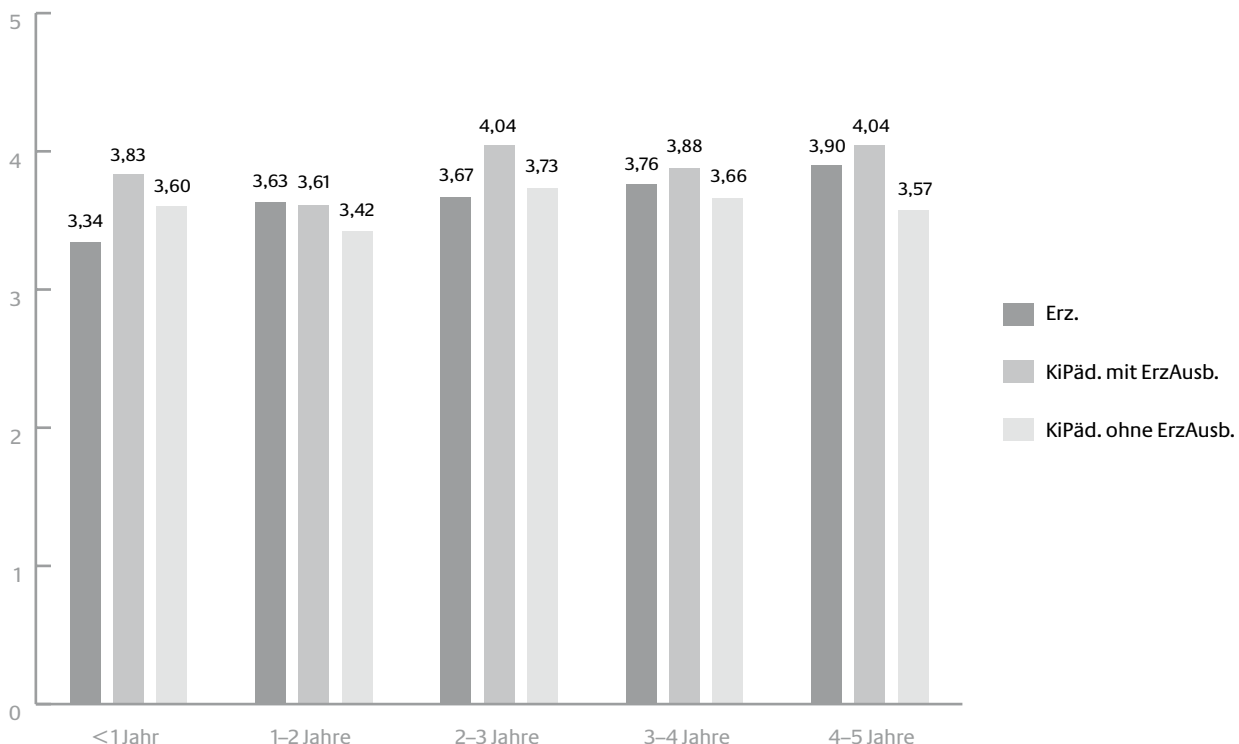
markiert. Eine Abwehrstrategie besteht darin, hohe Erwartungen an die akademisch qualifizierten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu stellen; eine im höchsten Maße funktionale Strategie, da gerade junge, berufsunerfahrene Kolleginnen und Kollegen nur selten diesen „übersteigerten“ Erwartungen – insbesondere im Rahmen eines wenig wohlwollenden Klimas – gerecht werden können. So berichtet eine Kindheitspädagogin davon, dass aufgrund ihrer Qualifikation erwartet wurde, „die muss jetzt schon auch abliefern“ (KP 4, w, Abs. 27). Hierin zeigt sich, wie auf der Mikroebene der kollegialen Interaktion professionsspezifische Machtkämpfe um die „bessere Expertise“ ausgefochten werden.

Zufriedenheit mit der Beschäftigungssicherheit

Kritischer sehen die Absolventinnen und Absolventen – und dies ist angesichts der vergleichsweise hohen Befris-

tungsquoten sicherlich erwartungsgemäß – ihre berufliche Sicherheit (vgl. Abbildung 16). Trotz der Erfahrung, dass der Arbeitsmarkt recht aufnahmefähig ist, also viele offene Stellen vergleichsweise wenigen Bewerberinnen und Bewerbern gegenüberstehen, beginnt ein Großteil der Fachkräfte ihr Arbeitsverhältnis auf einer befristeten Stelle (mit Ausnahme der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung, vgl. Kapitel 3). Erwartungsgemäß wird die Einschätzung dieser Dimension maßgeblich durch die Befristung der eigenen Stelle beeinflusst, wohingegen wiederum eine Tätigkeit mit Leitungsaufgaben das Sicherheitsgefühl erhöht. In der multivariaten Zusammenschau werden über die Zeit keine statistisch signifikanten Veränderungen sichtbar. Ein Hinweis auf eine Stabilisierung des Zufriedenheitsniveaus über die Zeit ist aber, dass gerade die älteren Absolventenjahrgänge in diesem Punkt zufriedener sind.

Abb. 16: Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit der beruflichen Sicherheit über die Zeit (Mittelwerte)



Erz.: <1 Jahr: n=397, 1–2 Jahre n=255, 2–3 Jahre n=221, 3–4 Jahre n=208, 4–5 Jahre: n=101

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=76, 1–2 Jahre: n=47, 2–3 Jahre: n=38, 3–4 Jahre: n=43, 4–5 Jahre: n=37

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=143, 1–2 Jahre: n=98, 2–3 Jahre: n=94, 3–4 Jahre: n=57, 4–5 Jahre: n=44

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

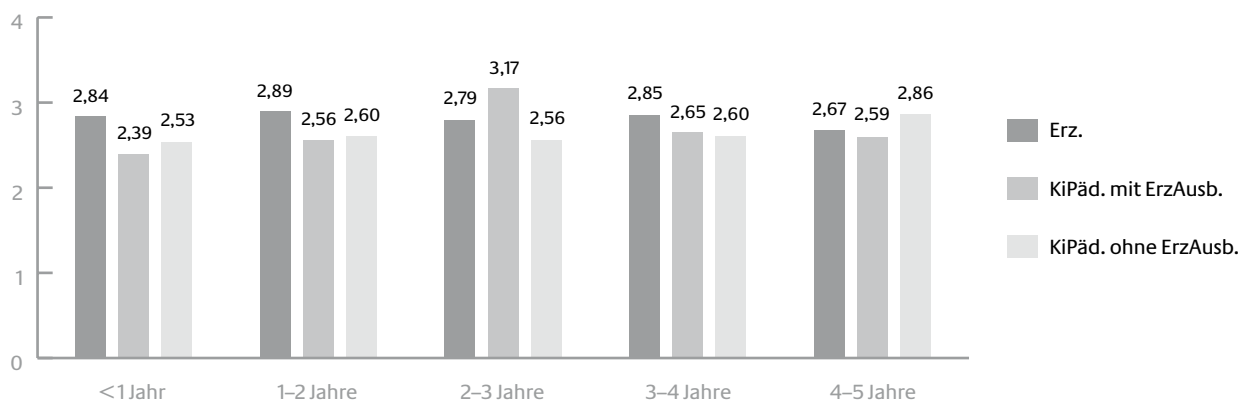
In der qualitativen Vertiefungsbefragung bestätigt sich dieses Bild und zeigt darüber hinaus detailliertere Einsichten in die auf den ersten Blick sehr gute Arbeitsmarktsituation. So zeigt sich zwar, dass es allen Interviewten gelungen ist, nahtlos oder sehr schnell nach Abschluss der Ausbildung oder des Studiums in den Beruf einzumünden, der Arbeitsmarkt jedoch vereinzelt als „nicht so einfach“ wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 5). So nehmen die frisch ausgebildeten Fachkräfte häufig zunächst eine Stelle an, welche für sie von Beginn an lediglich ein Kompromiss bezüglich der formalen Beschäftigungsbedingungen wie Bezahlung, Arbeitszeitumfang oder Befristung darstellt. In der Regel ist damit die Vorstellung verbunden, „schon mal ein Bein drin [zu] haben“ (E1, w, Abs. 125) und darüber Netzwerke schaffen zu können, die dann als Türöffner für andere Stellen in der Einrichtung oder dem Träger dienen. Dementsprechend finden sich in den Interviews Passagen, in denen die Interviewpartnerinnen und -partner auch von Schwierigkeiten berichten, eine passende Stelle zu finden, wobei eine Befristung eine große Rolle spielt: „Also nichts, wo ich gesagt hätte, ‚okay, das nehme ich jetzt an‘. Da waren halt verschiedene Gründe immer, zum einen auch vor allem, dass viele Verträge befristet sind und weil ich seit ein paar Jahren einen unbefristeten Vertrag habe, und ja, das ist einfach dieses Sicherheitsgefühl, das mich auch bis heute noch so ein bisschen davon abhält, wirklich so den Sprung ins kalte Wasser zu wagen und zu sagen, ‚okay, dann ist es halt nur eine befristete Stelle, aber es ist halt eine neue Erfahrung‘“ (KP/E 10, w, Abs. 32).

Zufriedenheit mit dem Einkommen

Der vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsergebnisse erwartungsgemäß kritischste Punkt, bezogen auf die Arbeitszufriedenheit, ist das Einkommen. Über alle drei Qualifikationsprofile hinweg erhält diese Dimension unterdurchschnittliche Zufriedenheitswerte (vgl. Abbildung 17). In der multivariaten Längsschnittanalyse zeigen sich insbesondere die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung unzufriedener. Eine Ursache hierfür könnte darin bestehen, dass sie aufgrund ihrer Mehrfachqualifikation eine höhere Erwartungshaltung aufweisen als die grundständig ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen.

Bezogen auf die ausgeübten Tätigkeiten sind darüber hinaus Fachkräfte unzufriedener mit ihrem Einkommen, deren Tätigkeit überwiegend adressatenbezogen ausgerichtet ist, die also die konkrete Interaktionsarbeit mit Kindern und ihren Eltern leisten. Auch bezogen auf die Zufriedenheit mit dem Einkommen zeigen sich im Zeitverlauf – trotz Verbesserung des Gehaltsniveaus auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung im Zuge der mittelfristigen beruflichen Platzierung – keine statistisch signifikanten Veränderungen der Zufriedenheitswerte. Möglicherweise ist die ein Beleg dafür, dass es zwar im Zuge des Berufsverlaufs zu einer Höhergruppierung innerhalb des Tarifsystems kommt, sich diese jedoch nicht spürbar in der Einkommenssituation niederschlägt.

Abb. 17: Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit dem Einkommen über die Zeit (Mittelwerte)



Erz.: <1 Jahr n=381, 1–2 Jahre n=187, 2–3 Jahre n=197, 3–4 Jahre n=209, 4–5 Jahre: n=101

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr n=64, 1–2 Jahre: n=34, 2–3 Jahre: n=35, 3–4 Jahre: n=43, 4–5 Jahre: n=37

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr n=122, 1–2 Jahre: n=73, 2–3 Jahre: n=80, 3–4 Jahre: n=57, 4–5 Jahre: n=44

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

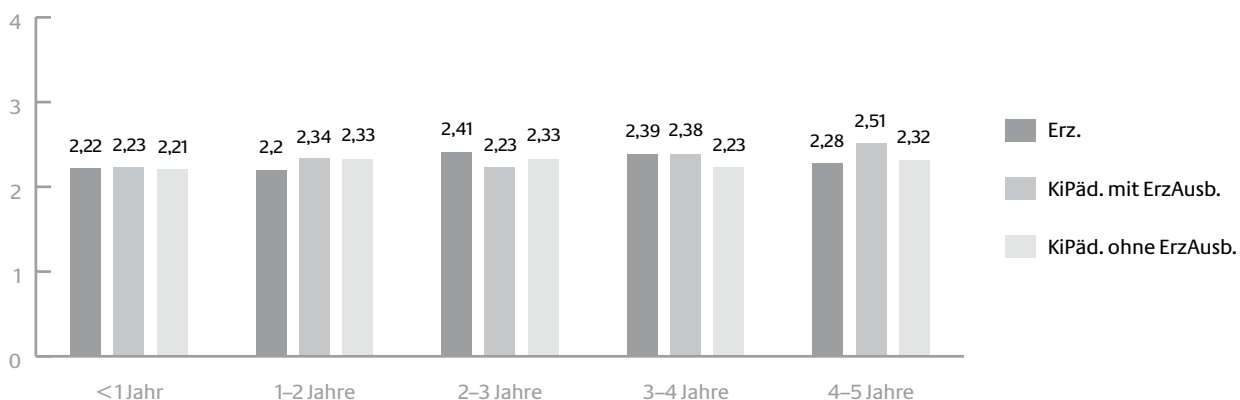
In den Interviews wird – neben der allgemeinen Unzufriedenheit mit den Einkommensmöglichkeiten insbesondere auch für Führungskräfte – deutlich, dass die Einkommensfrage vorrangig für die hochschulausgebildeten Fachkräfte virulent ist, da sie eine Eingruppierung auf Erziehniveau als Entwertung ihrer Qualifikation erleben. In diesem Zusammenhang spricht eine Kindheitspädagogin die im Studium geweckten Erwartungen an. Dort wurde ihnen gesagt: „Lasst euch nicht mit einem Erziehergehalt abspeisen, ihr habt mehr gelernt!“ Und ich glaube, dass man total frustriert wird, wenn man versucht, in einer Kita zu arbeiten und zu sagen: „Ich will aber wie eine Diplompädagogin bezahlt werden!“ Das kann man haken, das ist Quatsch. Das wird nicht funktionieren“ (KP 1, w, Abs. 57). Somit bleibt den hochschulisch ausgebildeten Fachkräften nur die Möglichkeit, als Erzieherin bzw. Erzieher eingruppiert zu werden oder wie diese Interviewte im Rahmen der Vorstellungsgespräche aktiv Gehaltsverhandlungen zu führen. Sie berichtet dies folgendermaßen: „Ich wollte nicht unter Wert einfach arbeiten, und das war mir wichtig, und ich hatte mich da eben auch vorher informiert, was jetzt da, was ich verlangen kann und mit diesem Gehalt bin ich auch in jedes Vorstellungsgespräch gegangen und habe das dann auch ganz klipp und klar gesagt“ (KP/E 6, w, Abs. 138). Wobei diese Strategie die Bemühungen um einen schnellen Berufseinstieg erwartungsgemäß konterkariert.

6.2 Entwicklung der Arbeitsbelastung

Die durch den Beruf empfundene psychische Belastung wurde in der ÜFA-Studie nach Johannes Siegrist u.a. (2004) ($t_2: \alpha = .78$) erhoben. Die Befragten wurden gebeten, auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen, wie stark sie verschiedenen Items zum Belastungsempfinden zustimmen (z.B. „stehe stark unter Zeitdruck“, „denke beim Aufwachen an Probleme im Beruf“).

Im Ergebnis findet sich ein über die Zeit mittleres Belastungsempfinden, das allerdings im Trendvergleich etwas zunimmt (vgl. Abbildung 18). Dabei unterscheidet sich das Belastungsempfinden nicht nach Qualifikationsprofilen. Auf individueller Ebene lässt sich keine signifikante Veränderung im Zeitverlauf beobachten. Allerdings weist der Tendenz nach das höhere Belastungsempfinden älterer Befragter in Richtung einer Zunahme des Belastungsniveaus mit fortschreitender Berufsdauer. In der multivariaten Analyse kristallisiert sich als bedeutsamer Faktor, der zu einer Erhöhung des Belastungsempfindens führt, die Übernahme einer Leitungsfunktion heraus. Wenngleich eine Leitungsfunktion zu einer Erhöhung der Arbeitszufriedenheit im Hinblick auf Gestaltungsmöglichkeiten und berufliche Sicherheit führt, erhöht sie zugleich auch das Belastungsempfinden. Möglicherweise ist die Zufriedenheit der Führungskräfte auch als Resilienzfaktor gegenüber den beruflichen Belastungen zu interpretieren.

Abb. 18: Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Belastungsniveau über die Zeit (Mittelwerte)



Erz.: <1 Jahr: n=402; 1-2 Jahre: n=265; 2-3 Jahre: n=227; 3-4 Jahre: n=208; 4-5 Jahre: n=101

KiPäd. mit ErzAusb.: <1 Jahr: n=78; 1-2 Jahre: n=47; 2-3 Jahre: n=50; 3-4 Jahre: n=43; 4-5 Jahre: n=37

KiPäd. ohne ErzAusb.: <1 Jahr: n=147; 1-2 Jahre: n=99; 2-3 Jahre: n=118; 3-4 Jahre: n=57; 4-5 Jahre: n=44

Veränderung über die Zeit: Erz.: nicht signifikant; KiPäd. mit ErzAusb.: nicht signifikant; KiPäd. ohne ErzAusb.: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

Eine Reduktion des Belastungsempfindens geht hingegen mit familiären Bedingungen, etwa eigene Kinder zu haben, einher. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass Lebensbereiche jenseits der Erwerbsarbeit einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit haben. Gleichzeitig steigt aber gerade bei den weiblichen Befragten über die Zeit das Belastungsempfinden, was dann möglicherweise auf die Schwierigkeit einer gelingenden Work-Life-Balance vor dem Hintergrund höherer Vereinbarkeitsanforderungen hinweist.

Betrachtet man in der qualitativen Vertiefungsbefragung die konkreten Belastungsfaktoren, dann kristallisieren sich die Personalfuktuatation und der Personalmangel sowie die damit einhergehenden Einschränkungen für die Ausgestaltung der Arbeit als besonders bedeutsam heraus. Eine Interviewpartnerin schildert sehr eindrücklich: „Ja, super, wir können super streiken für mehr Personal in den Kitas, aber wo sollen die denn herkommen? Man muss ja mal realistisch bleiben. So schnell können die auch nicht ausgebildet werden. Vor allem viele gehen ja dann weiter. Die machen das ja gar nicht. Die gehen ja ganz woanders hin“ (E 5, w, Abs. 140). Aufgrund des Personalmangels sieht sie sich mit einer sehr großen Gruppe von über 30 Kindern konfrontiert. „Das ist sportlich. Ganz viele Kleine, super viele Wickelkinder. Also die Kinder werden immer kleiner. Also das kann man wirklich feststellen. (...) Anspruch auf Krippenplatz. Das wird immer alles kleiner. Der jüngste war dreieinhalb Monate oder so, als er in die Kita kam. Das ist schon sportlich. Das ist eine Eins-zu-Eins-Betreuung. Den schleppst du die ganze Zeit durch die Gegend“ (E 5, w, Abs. 137). Insgesamt sieht sie sich mit der fehlenden Umsetzbarkeit der Bildungsempfehlungen konfrontiert. „Es ist nur noch ein Aufbewahren und irgendwie überleben. Dass ich gar nicht weiß, ob ich das machen möchte, bis ich in Rente gehe“ (E 5, w, Abs. 182). Aufgrund der Arbeitsbedingungen müssen die jungen Fachkräfte nicht selten deutliche Einschränkungen ihrer eigenen Ansprüche hinnehmen, was schon zu einem frühen Zeitpunkt in der Berufsbiografie zu einer gewissen Ernüchterung und Demotivation führt. Somit besteht aufgrund der alltäglichen Belastungen in der Berufspraxis das Risiko, noch mehr Fachkräfte an andere Arbeitsfelder zu verlieren, um die individuelle Zufriedenheit zu erhöhen.

Daneben schätzten die Interviewten ihre Tätigkeit hinsichtlich technisch-physikalischer Belastungen wie Lärm und Ergonomie am Arbeitsplatz ein. Dabei wirken sich bereits in den ersten Berufsjahren körperliche

Beschwerden auf die Arbeit aus, die zu deutlichen Einschränkungen führen. Eine Erzieherin gibt zu bedenken: „(...) man kann vielleicht mit 65 nicht mehr in der Krippe arbeiten“ (E 7, w, Abs. 155), da sie viel auf dem Fußboden sitzt, sich bückt und die Kinder trägt. Aufgrund dessen könnten sich pädagogische Fachkräfte dazu gezwungen sehen, die Gruppenarbeit oder gar die Tätigkeit im Arbeitsfeld frühzeitig aufzugeben, obwohl dies nicht ihren ursprünglichen beruflichen Wünschen entspricht.

6.3 Zusammenfassung

Alles in allem erweisen sich die Absolventinnen und Absolventen wie in anderen Studien mit pädagogischen Fachkräften als mehrheitlich zufrieden mit den Inhalten ihrer Tätigkeit und dem Arbeitsklima in den Einrichtungen. Kritischer werden, wie ebenfalls aus anderen Studien bekannt, die Arbeitsplatzsicherheit und vor allem das eigene Gehalt gesehen (Smidt u.a. 2017). Hier ist erwähnenswert, dass Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, bei der Zufriedenheit mit ihrem Gehalt und dem Arbeitsklima in den Einrichtungen signifikant niedrigere Werte erreichen als pädagogische Fachkräfte, die in anderen Arbeitsfeldern eine Beschäftigung gefunden haben. Um das Arbeitsfeld für Fachkräfte attraktiv(er) zu gestalten, ist also zukünftig nicht nur der Verbesserung der monetären Entlohnung Aufmerksamkeit zu schenken. Vielmehr müssen auch Teambildung und Teamentwicklung in den Mittelpunkt der Steuerungsaktivitäten (insbesondere auch durch die Träger) gerückt werden. Dies korrespondiert mit den Befunden zum Stellenwechsel und der Rolle der Zusammenarbeit im Team für die Abwanderung bzw. den Verbleib (vgl. Kapitel 5).

Veränderungen über die Zeit der mittelfristigen beruflichen Platzierung werden lediglich in der Dimension der Arbeitszufriedenheit mit den Gestaltungsspielräumen sichtbar, wobei hierin möglicherweise auch eine zunehmende Sicherheit in der Gestaltung des Berufsalltags zum Ausdruck kommt. Bei den anderen hier untersuchten Zufriedenheitsdimensionen, dem Arbeitsklima, der beruflichen Sicherheit und dem Einkommen lassen sich derweil keine Veränderungen im Zeitverlauf beobachten. Die Vermutung, dass sich dennoch Veränderungen im Zeitverlauf ergeben – möglicherweise in einer längerfristigen als der hier beobachteten Perspektive –

legen die in den multivariaten Analysen identifizierten Effekte nach dem Alter der Befragten nahe. So nimmt die Zufriedenheit mit der beruflichen Sicherheit mit dem Alter der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu. Zugleich scheint auch das Belastungsempfinden im Berufs- und Lebensverlauf anzusteigen.

Bezogen auf das Belastungsempfinden weisen die Fachkräfte ein leicht unterdurchschnittliches Belastungsniveau auf, und auch dies korrespondiert mit Ergebnissen vorangegangener Untersuchungen. Dabei lassen sich keine Unterschiede nach Qualifikationsprofil identifizieren. Auch auf individueller Ebene sind keine Veränderungen im Zeitverlauf beobachtbar. Gleichwohl lässt sich in der multivariaten Betrachtung erneut ein zunehmendes Belastungsempfinden mit dem Alter der Fachkräfte beobachten, was wiederum auf einen längerfristigen Zeiteffekt hindeutet. Ein höheres Belastungsniveau findet sich – ebenfalls in Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen – bei Leitungskräften, wenngleich andererseits deren Zufriedenheitswerte (insbesondere hinsichtlich ihrer Gestaltungsspielräume) ebenfalls höher ausfallen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Zufriedenheit als Ressource höhere Belastungen kompensieren kann. Ebenfalls Einfluss auf das Belastungsempfinden haben familiäre Bedingungen und damit Lebensbereiche jenseits der Erwerbsarbeit im engeren Sinne.

Dabei zeigt sich der aus der Arbeitsmarktforschung bekannte Befund, dass eine gelingende Work-Life-Balance Auswirkungen auf die berufliche Zufriedenheit und das berufsbezogene Belastungsempfinden durch den Beruf hat. Als Befund herauszuheben ist die besondere Situation von Personen mit Leitungsfunktion: So ist deren Zufriedenheit mit den Gestaltungsspielräumen, der beruflichen Sicherheit sowie ihrem Gehalt deutlich höher, allerdings geht mit Leitungsaufgaben auch ein höheres Belastungsniveau einher. Gerade wenn mit den neuen Berufsprofilen an den Hochschulen Personen für Leitungsfunktionen qualifiziert werden sollen, sollte der besonderen Situation dieser Personengruppe auch erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden.

7 Weiterqualifizierung nach Ausbildung und Studium

Nicole Mink/Sylvia Müller

Individuelle Bildungswege gehen auch nach dem Abschluss an der Fach- und Hochschule weiter, mehr noch: Der erste berufsqualifizierende Abschluss an der Fach- oder Hochschule kann zwar als Eintrittskarte in eine berufliche Laufbahn gewertet werden, aber wie sich die Fachkräfte bezogen auf ihr Kompetenzprofil weiterentwickeln, in welchen Tätigkeitsbereichen sie sich etablieren, für welche Aufgaben sie sich spezialisieren, das entscheidet sich vielfach erst im Zuge des Berufsverlaufs und den darin eingebetteten Weiterbildungsaktivitäten. Prinzipiell stehen zwei Wege, sich beruflich weiterzuentwickeln, offen: die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung oder die Aufnahme eines Studiums bzw. der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium. Im Kontext des lebenslangen Lernens und der zunehmenden Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen nehmen also die Gestaltungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Chancen und Potenziale, aber auch die Anforderungen an diese Gestaltungsaufgabe zu.

Weiterbildungsaktivitäten – sei es nun in Form beruflicher Weiterbildung oder in Form eines (weiteren) Studiums – können für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie reichen ganz allgemein von praxisbezogener Kompetenzvermittlung bis hin zu beruflicher Neuorientierung (Bilger u.a. 2013). So bieten Weiterbildungsaktivitäten zum einen die Möglichkeit, das eigene fachliche Profil zu schärfen und sich somit im Zuge der beruflichen Etablierung durch eine besondere oder spezifische Humankapitalausstattung hervorzuheben und von den Mitbewerberinnen bzw. Mitbewerbern abzusetzen. Zum anderen können Weiterbildungsaktivitäten in einem strategischen Sinne dazu genutzt werden, einen beruflichen Aufstieg oder eine berufliche Neuausrichtung vorzubereiten bzw. zu flankieren. Nicht zuletzt können Weiterbildungsaktivitäten aber auch dazu dienen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen erforderlich sind und möglicherweise in der vorangegangenen Ausbildung bzw. im Studium nicht oder nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung fanden.

Welche Qualifikationswege die pädagogischen Fachkräfte nach ihrem Fachschul- bzw. Hochschulabschluss gehen, welche thematisch-inhaltlichen Schwerpunkte sie dabei setzen, wie sie bei ihren Weiterbildungsaktivitäten von ihren Arbeitgebern unterstützt werden und welche Funktion ihren Weiterbildungsaktivitäten im Zuge der mittelfristigen Etablierung zukommt, wird im Folgenden näher beleuchtet. Dabei wird ein Blick auf den Einfluss der verschiedenen Qualifikationsprofile also Erzieherinnen und Erzieher, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne vorangegangene Erzieherausbildung sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung geworfen. Wenn bislang allgemein von Weiterbildungsaktivitäten die Rede ist, wird im Folgenden zwischen beruflicher Weiterbildung und Masterstudiengängen differenziert.

7.1 Berufliche Weiterbildung

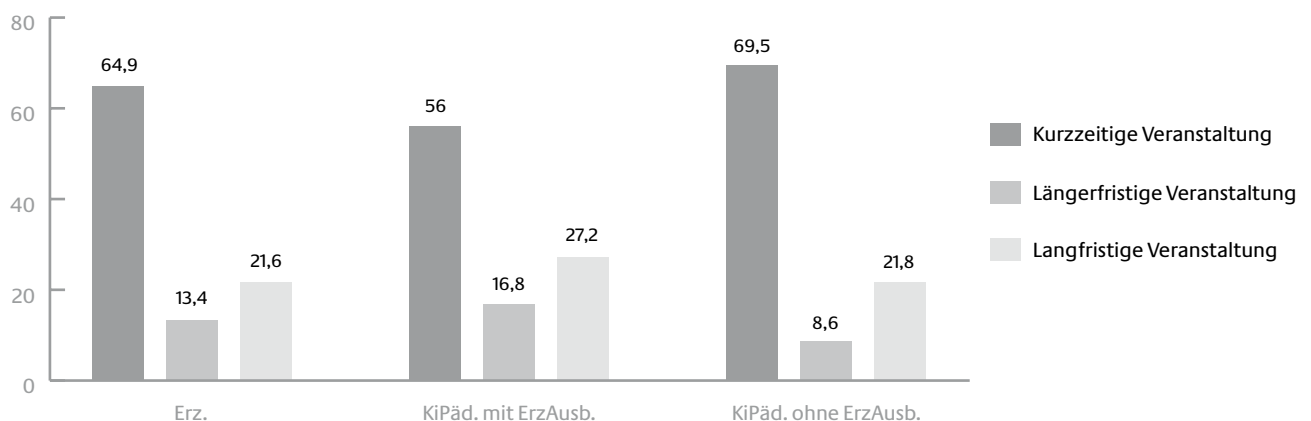
Die frühpädagogische Weiterbildungslandschaft in Deutschland zeichnet sich durch eine hohe Angebotsdichte aus und ist häufig regional ausgerichtet (Baumeister/Grieser 2011). Zugleich wird sie oft als intransparent, unübersichtlich und durch einen geringen Standardisierungsgrad gekennzeichnet beschrieben (Oberhuemer 2012). Verschiedene Studien zeigen, dass das Feld der Weiterbildungsanbieter in Deutschland vor allem von kirchlichen und frei-gemeinnützigen Trägern dominiert wird. Für die frühpädagogische Weiterbildungslandschaft konnte in den letzten Jahren parallel zum Ausbau

des U3-Bereichs eine Zunahme von Weiterbildungsanbietern und des Umfangs an Weiterbildungsangeboten festgestellt werden (Behr/Walter 2011).

Im Vergleich zu allen Erwerbstätigen zeichnen sich die befragten pädagogischen Fachkräfte durch eine leicht überproportionale Weiterbildungsbeteiligung aus. In den ersten zwölf Monaten nach ihrem Fachschul- bzw. Hochschulabschluss haben 58% der in der ÜFA-Studie befragten Fachkräfte eine Veranstaltung im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung besucht. Bei allen Erwerbstätigen liegt dieser Anteil bei 51% (BMBF 2015). Differenziert nach den unterschiedlichen Qualifikationsprofilen zeigt sich eine etwas höhere Teilnahmequote von 60% bei den Erzieherinnen und Erziehern. Die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung kommen ebenso wie diejenigen mit Erzieherausbildung auf einen Anteil von 54%.

Bei den *Weiterbildungsformaten* dominieren kurzzeitige Weiterbildungen, mit einer Dauer von maximal drei Tagen (69%), während längerfristige Weiterbildungen, welche mehr als drei Tage und bis zu einer Woche dauern, weniger häufig (9%) besucht wurden (vgl. Abbildung 19). Dagegen werden langfristige Veranstaltungen mit einem Umfang von mehr als einer Woche mit 22% mehr als doppelt so häufig wahrgenommen. Auch in anderen Studien konnte gezeigt werden, dass ein hoher Anteil an Weiterbildungsteilnehmerinnen und Weiterbildungsteilnehmern im frühpädagogischen Bereich kurzzeitige Weiterbildungsangebote bevorzugt (Baumeister/Grieser 2011) und Weiterbildungsformate, die mindestens die Dauer von einer Woche haben, nur selten belegt werden (Behr/Walter 2012).

Abb. 19: Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten (Angaben in %; n=1.160)



χ^2 -Test zwischen den Veranstaltungsformaten: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Welle 2

Schaut man sich an, welche Personengruppen die Weiterbildungsangebote wahrnehmen, so zeigt sich anhand multivarianter Analysen, dass mit höherem Alter die Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme abnimmt. Ein Grund hierfür könnte darin zu finden sein, dass mit zunehmender Berufserfahrung und der damit einhergehenden Erfahrungsaufschichtung Weiterbildung an Bedeutung verliert. Erkennbar ist, dass Befragte ohne Migrationshintergrund häufiger eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen. Bezüglich der Merkmale Geschlecht, Bildungs- und Ausbildungsbiografie sowie soziale Herkunft lassen sich jedoch keine Einflussfaktoren identifizieren.

Bei der *thematisch-inhaltliche Ausrichtung* zeigt sich eine große Vielfalt: Am häufigsten wurden Veranstaltungen zu den Themen „Recht, Führung, Leitung, Entwicklung von Kitas, Organisationen und Teams“ (17%), also insgesamt im Themenspektrum des Einrichtungsmanagements besucht (vgl. Tabelle 4). Aber auch Angebote in den Themenbereichen „Prävention, Gesundheit und Meditation“ (15%), „Methodisch-didaktische Grundlagen der pädagogischen Arbeit“ (10%) oder „Integration und Inklusion“ (9%) wurden vergleichsweise häufig wahrgenommen.

Tab. 4: Weiterbildungsveranstaltungen nach thematisch-inhaltlicher Ausrichtung und Qualifikationsprofil (Angaben in %)

Weiterbildungsthemen	Erz. (n = 436)	KiPäd. mit ErzAusb. (n = 92)	KiPäd. ohne ErzAusb. (n = 160)	Insges.
Kulturelle Bildung (Kunst und Gestalten, Musik und Tanz, Spiel- und Theaterpädagogik)	6,6%	3,3%	3,1%	5,4%
U3-Bereich	8,3%	2,2%	5,6%	6,8%
Entwicklungspsychologie und Entwicklungsprozesse	5,7%	2,2%	3,8%	4,8%
Frühförderung und Sprachförderung	7,8%	6,5%	8,8%	7,8%
Pädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen	7,1%	6,5%	6,9%	7%
Integration und Inklusion	9,4%	7,6%	10,6%	9,4%
Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	7,1%	2,2%	6,2%	6,2%
Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbststärkung, Arbeitsfürsorge	5,3%	13%	2,5%	5,7%
Methodisch-didaktische Grundlagen der pädagogischen Arbeit	7,3%	14,1%	13,1%	9,6%
Prävention, Gesundheit und Meditation	16,3%	8,7%	13,8%	14,7%
Mathematisch-naturwissenschaftliche- und technische Bildung	2,3%	0%	3,1%	2,2%
Sozialfachwirt(in)/Sozialmanagement und Kommunikation	3%	3,3%	3,1%	3,1%
Recht, Führung, Leitung, Entwicklung von Kitas/ Organisationen und Teams	13,8%	30,4%	19,4%	17,3%

Zur Kategorisierung der Weiterbildungsthemen vgl. Baumeister/Grieser (2011); ausgewiesen sind die zeitlich längsten Weiterbildungsveranstaltungen; χ^2 -Test zwischen den Qualifikationsprofilen: **: $p < .01$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 3

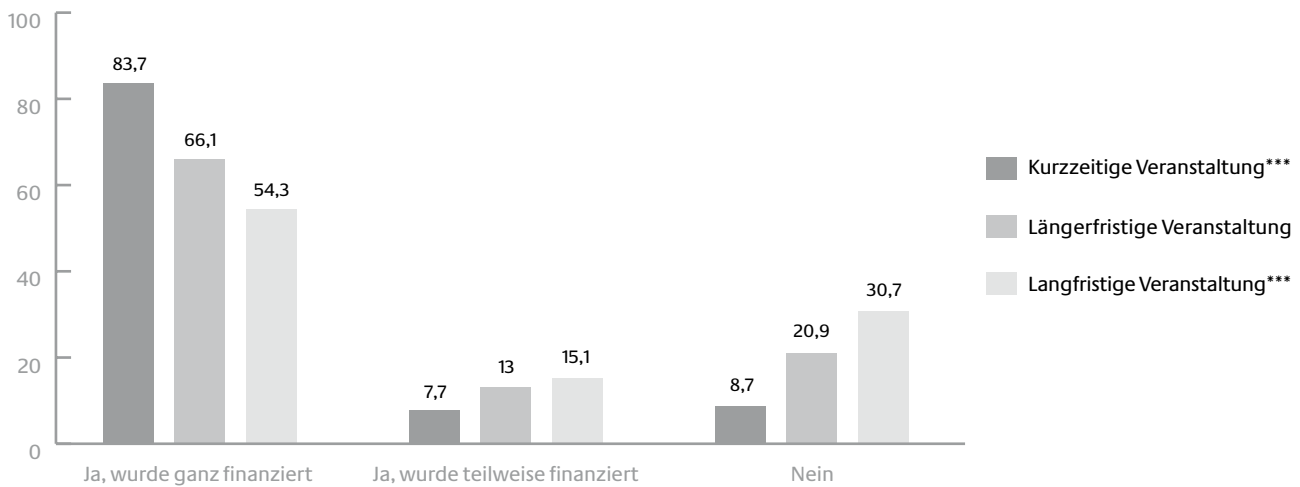
Unterschiede bei der Themenwahl zwischen den Qualifikationsprofilen lassen sich hinsichtlich des hohen Anteils (30 %) an Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung erkennen, die eine Weiterbildung aus dem Bereich „Recht, Führung, Leitung, Entwicklung von Kitas bzw. Organisationen und Teams“ besucht haben und sich damit gegebenenfalls für eine Leitungsfunktion qualifizieren bzw. über die Weiterbildung eine Leitungstätigkeit flankieren wollen. Ebenso lässt die erhöhte Teilnahme an Veranstaltungen aus dem Bereich „Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbststärkung, Arbeitsfürsorge“ auf den Wunsch einer Weiterentwicklung im Beruf und somit auf bereits erworbene Berufserfahrung schließen. Demgegenüber besuchen Erzieherinnen und Erzieher sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung Angebote mit einem konkreten Adressatenbezug etwa „Prävention, Gesundheit und Meditation“ oder „Integration und Inklusion“. Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich auch zwischen Weiterbildungsthemen und beruflicher Position: Befragte, die eine Einrichtung leiten, besuchen zu 43 % Weiterbildungsveranstaltungen im Themenbereich „Recht, Führung, Leitung, Entwicklung von Kitas bzw. Organisationen und Teams“ (n=94).

Auf der Ebene der Kontextmerkmale sind die Spezifika der jeweiligen Arbeitsfelder entscheidend für den weiteren Qualifikationsverlauf. Neben der Weiterbildung zu Themen mit einem Bezug zu Leitungsaufgaben und zu organisationsbezogenen Fragen, die von allen Fachkräften unabhängig vom Arbeitsfeld ihrer aktuellen Tätigkeit gleichermaßen gut besucht wurden, zeichnet sich tendenziell ein Zusammenhang zwischen thematisch-inhaltlicher Ausrichtung und Arbeitsfeld ab. So besuchen die Befragten, die in Kindertageseinrichtungen (n=446) tätig sind, verstärkt Weiterbildungsveranstaltungen zu bildungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Themen wie „Frühförderung und Sprachförderung“ (10%; n=43) oder „U3-Bereich“ (9%, n=42), wohingegen die Fachkräfte, die in anderen Arbeitsfeldern der Kindertagespflege (n=109) tätig sind, Weiterbildungsangebote im Themenspektrum „Prävention, Gesundheit und Meditation“ (23%; n=25) favorisieren. Beschäftigte der Kategorie „sonstige Arbeitsfelder“ (z.B. Ganztagschule, Hort; n=74) wählten im Vergleich zu den Fachkräften in den anderen Arbeitsfeldern besonders häufig Weiterbildungsangebote zur „mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Bildung“ (14%; n=19). Auch bezüglich der Tätigkeitsbereiche lässt sich ein gewisses Muster wiedererkennen: Beschäftigte, die ihre Tätigkeiten selbst als überwiegend

adressatenbezogen (n=528) einstufen, wählten häufiger Angebote im Themenspektrum „Prävention, Gesundheit und Meditation“ (16%; n=83) oder „Integration und Inklusion“. Die frühpädagogischen Fachkräfte mit überwiegend organisationsbezogenen Tätigkeiten (n=59) tendieren fast zur Hälfte (44%; n=26) zu Weiterbildungen im Themenbereich „Leitung und Organisation“. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in der Studie von Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011). Darin wird deutlich, dass von frühpädagogischen Fachkräften hauptsächlich Weiterbildungsangebote aus dem Themengebiet „Bildung: Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern begleiten, unterstützen und dokumentieren“ (41%) gewählt werden, gefolgt von „Pädagogik: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogisch handeln“ (23,5%), „Sich im Beruf weiterentwickeln und den Arbeitsplatz Kita gestalten“ (16,2%), „Institutionen leiten und Teams entwickeln“ (10,8%) und zuletzt „Mit Familien und anderen Akteuren im Sozialraum zusammenarbeiten“ (8,2%) (Baumeister/Grieser 2011, S. 33).

Bekannt ist, dass die Teilnahme an einer Weiterbildung mit den strukturellen Rahmenbedingungen korrespondiert, etwa der Übernahme der Kosten oder der Freistellung von der Arbeit durch die Arbeitgeber bzw. die Einrichtungsträger. So zeigen einschlägige Studien, dass Kostengründe häufig eine Hürde für die Weiterbildungsbeteiligung darstellen (Beher/Walter 2012). Die Bedeutung der Unterstützung durch den Arbeitgeber für die Teilnahmebereitschaft zeigt sich auch bei den in ÜFA befragten Fachkräften: Fachkräfte, die an Weiterbildungen teilgenommen haben, wurden überwiegend – sowohl bezogen auf die Weiterbildungskosten als auch bezogen auf die Freistellung von der Arbeit – durch ihre Arbeitgeber unterstützt (vgl. Abbildung 20). Bei der Betrachtung der Rahmenbedingungen wurden alle angegebenen Weiterbildungsformate berücksichtigt. Wirft man zunächst einen Blick auf die finanzielle Unterstützung von Weiterbildungsaktivitäten, erhalten Fachkräfte insbesondere bei kurzfristigen und längerfristigen Veranstaltungen Unterstützung durch ihre Arbeitgeber. Rund 91% bzw. 79% der Befragten gaben an, zumindest anteilig eine finanzielle Unterstützung erhalten zu haben. Generell scheint jedoch die Bereitschaft der Arbeitgeber, sich an den Kosten von Weiterbildung zu beteiligen, mit der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme zu sinken. Von den Nutzern langfristiger Veranstaltungen gaben immerhin 31% der Fachkräfte an, dass sich ihre Arbeitgeber nicht an den Kosten der Fortbildung beteiligen.

Abb. 20: Weiterbildungsveranstaltungen nach Dauer und Finanzierung durch den Arbeitgeber/Träger (Angaben in %; n=889)



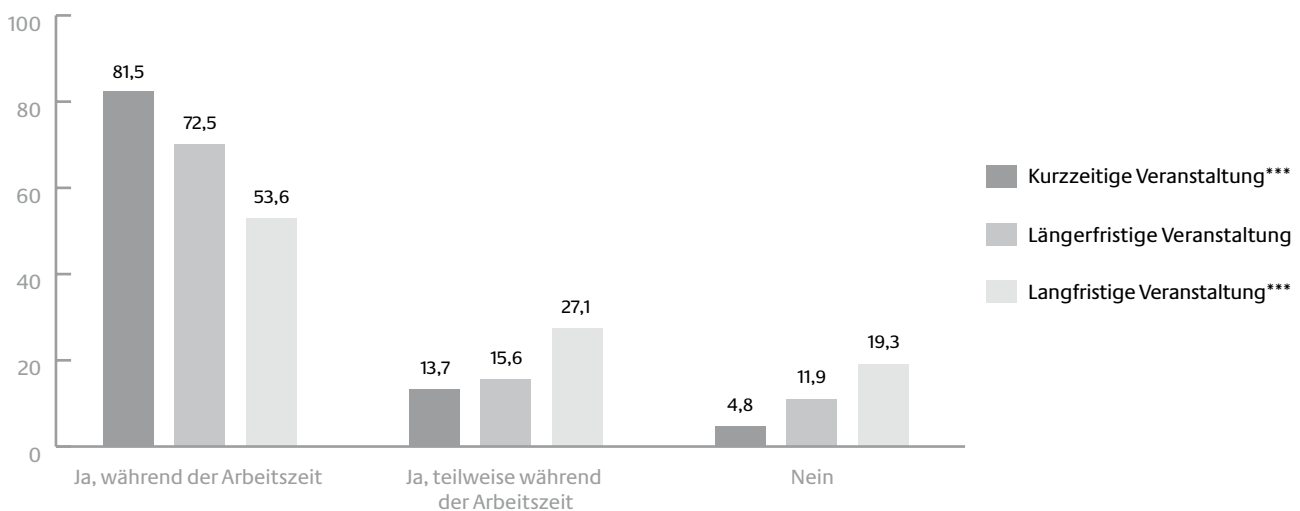
Ausgewiesen ist die Gesamtheit der genannten Weiterbildungsveranstaltungen
 χ^2 -Test zwischen den Veranstaltungsformaten: *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 3

Hinsichtlich der Freistellung von der Arbeit zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Kostenbeteiligung, wonach mit der Weiterbildungsdauer die Möglichkeiten der Freistellung abnehmen: So werden bei kurz- und längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen 82 bzw. 73% der Fachkräfte vollständig und 14 bzw. 16% immerhin zeit-

weilig von ihrer Arbeit freigestellt (vgl. Abbildung 21). Bei den langfristigen Maßnahmen liegen die Anteile bei der vollständigen Freistellung mit 54% deutlich darunter, und immerhin 19% der Fachkräfte nehmen an der Weiterbildung ausschließlich außerhalb ihrer Arbeitszeit teil.

Abb. 21: Weiterbildungsveranstaltungen nach Dauer und Freistellung durch den Arbeitgeber/Träger (Angaben in %; n=863)



Ausgewiesen ist die Gesamtheit der angegebenen Weiterbildungsveranstaltungen
 χ^2 -Test zwischen den Veranstaltungsformaten: *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 3

Die Bedeutung, die die Unterstützung des Arbeitgebers für die Weiterbildungsbereitschaft hat, zeigt sich auch in der qualitativen Vertiefungsbefragung: Die Interviewten verfügen zwar über vielfältige Weiterbildungsinteressen, können diese jedoch nicht immer realisieren, da die Weiterbildungsteilnahme neben dem vorhandenen Weiterbildungsangebot innerhalb und außerhalb des Trägers, insbesondere auch von der Finanzierung (Träger oder privat) und den zeitlichen Ressourcen abhängig ist. Darüber hinaus bieten die Budgets der Einrichtungen Restriktionen hinsichtlich der Häufigkeit und Schwerpunkte der Weiterbildungen, da sich die Fachkräfte an den Bedarfen der Einrichtung orientieren müssen, welche nicht zwangsläufig den eigenen Interessen entsprechen. Eine besondere Herausforderung stellt die Teilnahme an längerfristigen, zeitintensiven Weiterbildungsveranstaltungen dar, insbesondere dann, wenn diese eine Reduzierung des Arbeitszeitumfangs erfordern würden, denn dann „müsste ich hier den Job an den Nagel hängen. Das heißt, ich habe kein Einkommen. Und von daher ist es im Moment überhaupt nicht drin. Und das ist total hinderlich. In Teilzeit, schaff ich nicht“ (E 4, w, Abs. 112). Nicht selten verhindern zeitliche und finanzielle Aspekte die Weiterbildungsteilnahme, wobei hervorzuheben ist, dass die Interviewten auch in diesen Fällen ein hohes Weiterbildungsinteresse bekunden.

In der qualitativen Vertiefungsbefragung finden sich ebenfalls Hinweise auf den Nutzen und die Funktion von Weiterbildung: Über Weiterbildung versuchen die Befragten, sich einen Weg in andere Aufgaben- oder Arbeitsfelder zu ebnet. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, als dass es sich bei den Befragten ausschließlich um Fachkräfte handelt, die in Kindertageseinrichtungen überwiegend im Gruppendienst tätig sind bzw. adressatenbezogen arbeiten. Schon zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Berufsbiografie denken die Fachkräfte also über Alternativen nach, und dies weitestgehend unabhängig vom Qualifikationsprofil. Beispielsweise möchte eine Kindheitspädagogin mit Erzieherausbildung zukünftig vorrangig mit Eltern arbeiten und strebt diesbezüglich eine Weiterbildung an. Neben einer fachlichen Neuausrichtung streben die Fachkräfte auch eine fachliche Spezialisierung durch Weiterbildung an, d.h. bestehende inhaltliche Schwerpunkte sollen durch neue Kenntnisse und Fertigkeiten weiterentwickelt werden. Weiterbildungsinteressen verweisen außerdem auf berufliche Herausforderungen, etwa die Bearbeitung von Teamkonflikten oder den

Umgang mit spezifischen Zielgruppen (z.B. Kinder mit Entwicklungsverzögerung).

Über die Teilnahme an Weiterbildungen wollen sich die interviewten Fachkräfte aber nicht nur neue Aufgabenfelder innerhalb und außerhalb des Arbeitsfeldes Kita eröffnen, sondern auch Defizite in Ausbildung und/oder Studium ausgleichen. Hierbei kommen unterschiedliche Themen zur Sprache, wobei oftmals die Leitungsfunktionen und die Zusammenarbeit im Team als herausfordernd erlebt werden. So erklärte eine Kindheitspädagogin mit Erzieherausbildung im Hinblick auf den Umgang mit Praktikanten: „Ich habe doch ein bisschen selber Muffensausen, weil ich nicht wirklich weiß, wie ich da mit diesen ganzen Anforderungen umgehen soll“ (KP/E 11, w, Abs. 75). Sie betont, dass Leitungsaufgaben im Bachelorstudium nur angerissen wurden, und erst im Master vertieft würden. Dies führt dazu, dass das Gefühl besteht, nur intuitiv zu handeln, da fundiertes Wissen fehlt.

In Hinblick auf die von den Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmern erhoffte Rendite von Weiterbildung, etwa bezogen auf den beruflichen Aufstieg, kann das Arbeitsfeld der Frühpädagogik jedoch nur schwer mit anderen Berufsgruppen am Arbeitsmarkt verglichen werden. Die Weiterbildung steht nur bedingt in Zusammenhang mit der Übernahme einer Leitungsposition in einer Kindertageseinrichtung (König/Friederich 2015; Behr/Walter 2012). Enttäuschte Renditeerwartungen werden derweil auch in der qualitativen Vertiefungsbefragung thematisiert: So wird bemängelt, dass sich eine Weiterbildung zur Übernahme einer Leitungsfunktion schlussendlich kaum im Gehalt niederschlägt.

7.2 Übergang in ein (weiteres) Studium

Wirft man zunächst einen Blick auf die fachschulisch ausgebildeten Fachkräfte und die Aufnahme eines *Bachelorstudiums*, so zeigt sich hier eine rechnerische Übergangsquote¹ von 11 %. Dies ist ein Beleg für die Anschlussfähigkeit der Erzieherausbildung an weitere Bildungswege. Die Mehrzahl der Erzieherinnen und Erzieher nimmt ein Studium mit der Fachrichtung „Soziale Arbeit“ auf. Entsprechend der Befunde aus der

¹ Für die Berechnung der Übergangsquote wurden nur Erzieherinnen und Erzieher berücksichtigt, die an mindestens einer Berufsbefragung der ÜFA-Studie teilgenommen haben (N=1.167).

qualitativen Vertiefungsbefragung lässt sich vermuten, dass dies nicht, wie häufig erwartet, vorrangig in dem Wunsch begründet ist, über ein Studium in eine Leitungsposition aufzusteigen, sondern ähnlich wie bei der beruflichen Weiterbildung eher dadurch motiviert ist, sich neue bzw. zusätzliche berufliche Möglichkeiten zu erschließen: Dies ist etwa bei einem Erzieher der Fall, der sich durch das Studium einen Wechsel in das Arbeitsfeld der Erziehungs- und Familienberatung erhofft, das ihm als Erzieher verschlossen zu bleiben scheint: „[So wurde mir gesagt] Ja, gut. Mit einer Erzieherausbildung kommen Sie da leider nicht weiter“ (E 8, m, Abs. 150). Zur Realisierung des Berufswunsches scheint demnach die Aufnahme eines Hochschulstudiums unerlässlich.

Nicht alle Interviewpartner und Interviewpartnerinnen sehen jedoch in der Aufnahme eines Studiums eine Chance, vielmehr stellen sie sich auch die Frage, welchen Nutzen ein solches Studium im Anschluss an eine Erzieherausbildung mit sich bringt. Eine der befragten Erzieherinnen formuliert das folgendermaßen: „Was mache ich als Bachelor of Arts, wenn ich vorher Erzieher gemacht habe? Ich bin nicht Sozialpädagoge, ich bin nicht mehr Erzieher. [Als] Bachelor of Arts bleibt im Moment wahrscheinlich nur die Leitung, und das ist mir alleine zu wenig“ (E 7, w, Abs. 132). Zu dieser Einschätzung kommt die befragte Erzieherin, da sie nicht nur auf der Leitungsebene, sondern auch in der direkten Interaktionsarbeit mit den Kindern tätig sein möchte. Hier deutet

sich bereits an, dass von Erzieherinnen und Erziehern mit einem kindheitspädagogischen Studienabschluss teilweise eine Engführung des Tätigkeitsfeldes assoziiert wird, wodurch angestrebte Arbeitsfeldwechsel nicht zwangsläufig realisiert werden können. So erklärt ein Erzieher, sich für ein sozialpädagogisches Fernstudium entschieden zu haben, weil er generell eine Leitungsfunktion oder eine Tätigkeit im Jugendamt anstrebt. Ein kindheitspädagogisches Studium schließt er aus, da er dadurch nur ein „besser bezahlter Erzieher“ werden würde (E 2, m, Abs. 101). An dieser Stelle deutet sich die Aufstiegsorientierung der interviewten Fachkraft an, welche oftmals mit einem Streben nach Autonomie verbunden ist, um eigene Vorstellungen in der pädagogischen Arbeit umsetzen zu können (vgl. Kapitel 4).

Aufschluss über die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Erzieherinnen und Erzieher bzw. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ein Studium aufnehmen, gibt die quantitative Längsschnittbefragung: Ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen nimmt demnach das Bachelorstudium direkt nach dem Abschluss der Ausbildung bzw. des Studiums auf, ein weiteres Drittel nach einer Zeit von ein bis unter zwei Jahren (vgl. Tabelle 5). Danach sinkt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen erheblich, bedingt durch den begrenzten Zeitraum der Absolventenstudie kann über Studierende, die zu einem späteren Zeitpunkt einsteigen, wenig gesagt werden.

Tab. 5: Absolventinnen und Absolventen nach Aufnahme eines (weiteren) Bachelorstudiums sowie Zeitraum nach Ausbildungs- bzw. Studienabschluss (Angaben in %; n = 134)

Zeitraum nach Abschluss	Personen, die ein Bachelorstudium aufgenommen haben
< 1 Jahr	30,6%
1 bis unter 2 Jahre	31,3%
2 bis unter 3 Jahre	20,9%
3 bis unter 4 Jahre	[7,5%]
4 und mehr Jahre	[9,7%]

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4 (addiert)

Bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen stellt sich im Unterschied zu den Erzieherinnen und Erziehern die Frage, welche Bedeutung *Masterstudiengänge* für die berufliche Etablierung in den ersten Berufsjahren haben. Eine wesentliche Einflussgröße ist dabei die Verfügbarkeit anschlussfähiger Masterstudiengänge. Mit insgesamt 24 Masterstudiengängen in zehn Bun-

desländern ist die Studiengangdichte vergleichsweise gering (vgl. Tabelle 6). Der größte Anteil der Master in der Fachrichtung der Früh- und Kindheitspädagogik wird an Fachhochschulen (14 Masterstudiengänge) angeboten, und eher selten kann der Masterstudiengang in Teilzeit und damit berufsbegleitend studiert werden.

Tab. 6: Masterstudiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik in Deutschland

Hochschulart	Vollzeitstudium	Teilzeitstudium	Vertiefung/Schwerpunkt in der Früh- und Kindheitspädagogik
(Fach-)Hochschulen	5	2	7
Pädagogische Hochschulen	3	–	1
Universitäten	2	1	3

Quelle: WiFF-Studiengangsdatenbank; Stand: 29.03.2017

Bei den in der ÜFA-Studie befragten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ergibt sich eine rechnerische Übergangsquote in den Master von gut 20 % (n=142 von 700). Die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung nehmen signifikant häufiger ein Masterstudium auf als solche mit Erzieherausbildung (13 vs. 8%). Im Vergleich dazu nehmen über alle Fachrichtungen hinweg insgesamt 64% der Bachelorabsolventinnen und -absolventen in Deutschland eineinhalb Jahre nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium auf (Fabian u.a. 2016). Die Übergangsquote ist dabei stark von der Studienrichtung (z.B. erhöht bei MINT-Fächern) abhängig. So liegt die Quote für vergleichbare Studiengänge wie z.B. die Erziehungswissenschaften bei etwa 50% (Kerst u.a. 2016). Zu erklären ist die geringere Übergangsquote von Bachelorabsolventinnen und -absolventen früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge vermutlich durch die geringen Anreize des Beschäftigungssystems für eine (weitere) akademische Qualifikation. Während sich bezogen auf alle Fachrichtungen die Mühen eines Masterstudiengangs in der Regel auch monetär bezahlt machen – eines der wichtigsten Motive für ein weiteres Studium überhaupt (Scheller u.a. 2013; Heine 2012) –, erreichen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach einem Bachelorstudium häufig keine akademikeradäquate Vergütung; und sie haben im Rahmen der geltenden Tarifsysteime auch kaum eine Chance, ihr Einkommen durch einen Masterabschluss

zu verbessern (Züchner u.a. 2017; Fabian u.a. 2016). Darüber hinaus erscheint eine Verbesserung der übrigen Beschäftigungsmerkmale, etwa Beschäftigungssicherheit oder berufliche Position, allein durch eine höhere Qualifikation eher unrealistisch zu sein (vgl. Kapitel 2). Schließlich gestaltet sich derzeit die berufliche Einmündung in den frühpädagogischen Arbeitsmarkt durch die hohe Nachfrage an Fachkräften relativ schnell und einfach (Züchner u.a. 2017). Auf der anderen Seite muss berücksichtigt werden, dass der kindheitspädagogische Masterstudiengang als nicht-konsekutiver Studiengang angelegt ist und nur sukzessive zu einem zweistufigen Studiengang mit Bachelor- und Masterabschluss ausgebaut wurde (vgl. u.a. Tabelle 6).

Einen Wechsel des Hochschulstandortes haben mit dem Übergang in den Master rund 63% (n=44) der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vollzogen. Dies erstaunt nicht angesichts der vergleichsweise geringen Anzahl an Masterstudiengängen und kann vor diesem Hintergrund auch nur eingeschränkt als ein Zeichen von Mobilität verstanden werden.

Bezogen auf den Zeitpunkt des Übergangs in das Masterstudium zeigt sich ebenfalls, dass der Großteil der Absolventinnen und Absolventen direkt nach dem Abschluss des Bachelorstudiums in den Master wechselt (vgl. Tabelle 7). Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die ein Masterstudium innerhalb eines Jahres und damit direkt im Anschluss an ihr Bachelorstudium

beginnen, liegt bei 44%. Auch im zeitlichen Rahmen von „1 bis unter 2 Jahren“ ist der Übergang in ein Masterstudium mit 36% noch relativ hoch. Im Zeitverlauf

nimmt – zumindest in der mittelfristigen beruflichen Platzierung – der Anteil derjenigen, die ein Masterstudium aufnehmen, ab.

Tab. 7: Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach Aufnahme eines Masterstudiums sowie Zeitraum nach Bachelorabschluss (Angaben in %; n=134)

Zeitraum nach Bachelorabschluss	Personen, die ein Masterstudium aufgenommen haben
< 1 Jahr	44%
1 bis unter 2 Jahre	36,2%
2 bis unter 3 Jahre	[11,3%]
3 bis unter 4 Jahre	[5%]
4 und mehr Jahre	[3,5%]

[] Zellenbesetzung < 25

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4 (addiert)

Mithilfe einer multivariaten Analyse wurde die Bedeutung *personaler Merkmale* für das Übergangsverhalten in das Masterstudium (wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Bildungsbiografie und Hochschulform) kontrolliert. Dabei zeigt sich für die soziale Herkunft ein positiver Effekt, d.h. wenn ein Elternteil einen akademischen Bildungsabschluss hat, wird häufiger ein Masterstudium begonnen. Zudem ist ein positiver Effekt der Qualifikationsprofile festzustellen: So nehmen in der ÜFA-Studie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung zu größeren Anteilen ein Masterstudium auf als Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit Erzieherausbildung. Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen einer Studie mit Befragten kindheitspädagogischer Studiengänge am Standort Baden-Württemberg (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2015). Nicole Kirstein und Klaus Fröhlich-Gildhoff finden bei ihren Befragten keinen erhöhten Einfluss der sozialen Herkunft und der vorangegangenen Bildungsbiografie, sondern weisen darauf hin, dass studienbezogene Faktoren (z.B. Einhaltung der Regelstudienzeit) und das Interesse an Wissenschaft für den Übergang in ein Masterstudium der Früh- und Kindheitspädagogik ausschlaggebend sind.

Die Wahl der fachlichen Ausrichtung des Masterstudiums ist von besonderem Interesse, da dies zum einen Auskunft über die fachliche Etablierung der kindheitspädagogischen Studiengänge, zum anderen auch Hinweise

auf die Interessens- und Motivlagen der Absolventinnen und Absolventen geben kann. Mit einem Anteil von 33% fällt die Wahl vergleichsweise häufig auf das Studienfach „Erziehungswissenschaften“ (vgl. Tabelle 8). Zugleich heißt dies jedoch auch, dass nach einem zunächst vergleichsweise spezialisierten Studiengang ein eher generalistisch ausgerichteter Masterstudiengang gewählt wird. Erst danach folgt, mit einem Anteil von 21% der befragten Bachelorabsolventinnen und -absolventen, ein Masterstudium mit früh- und kindheitspädagogischer Ausrichtung und damit ein Studienfach, das als Vertiefung des Erststudiums betrachtet werden kann. Inwiefern hierin eine Verknappung von Studienplätzen in einschlägigen Masterstudiengängen zum Ausdruck kommt, kann über die Daten der ÜFA-Studie derweil nicht beantwortet werden. Mit jeweils gut 12% werden Masterstudiengänge mit der inhaltlichen Ausrichtung „Soziale Arbeit“ sowie „Socialmanagement, Gesundheitsmanagement und Organisationsentwicklung“ gewählt. Darüber hinaus verbleibt eine vergleichsweise große Gruppe mit eher diffuser bzw. heterogener thematisch-inhaltlicher Ausrichtung: Ebenso viele wie in der Gruppe, die eine kindheitspädagogische Ausrichtung wählen, nämlich 22%, fallen in die Kategorie „Sonstiges“ (wie z.B. Familienwissenschaften und Erwachsenenbildung). Unklar bleibt hingegen, inwiefern es sich in inhaltlicher Hinsicht um Verlegenheitswahlen oder um gezielte Entscheidungen handelt.

Tab. 8: Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach der Fachrichtung des gewählten Masterstudiengangs (Angaben in %; n=142)

Fachrichtung	KiPäd. insges.	KiPäd. mit ErzAusb. (n=34)	KiPäd. ohne ErzAusb. (n= 98)
Frühe Bildung (Frühpädagogik, Kindheitspädagogik, Elementarpädagogik)	20,5%	8,8%	24,5%
Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft	33,3%	38,2%	31,6%
Soziale Arbeit	12,1%	17,7%	10,2%
Sozialmanagement, Gesundheitsmanagement, Organisationsentwicklung	12,1%	14,7%	11,2%
Sonstiges	22%	20,6%	22,5%

χ^2 -Test zwischen den Qualifikationsprofilen: nicht signifikant

Quelle: ÜFA – Berufsbefragung Welle 2 bis Welle 4

In Hinblick auf die verschiedenen Hochschulformen lassen sich nur marginale Unterschiede bei der Weiterqualifikation durch ein Masterstudium erkennen. So nehmen von den Befragten, die ein kindheitspädagogisches Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule absolviert haben, etwa 13% ein Masterstudium auf, während Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschule eine ähnliche Übergangsquote von 11% erreichen. Insgesamt zeigt sich damit eine eher geringe Übergangsquote in den Master von Absolventinnen und Absolventen früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge. Der geringe Anteil der Befragten mit universitärem Abschluss in einem Masterstudium überrascht, weil speziell die Ausbildung an der Universität den Anschluss an die Wissenschaft ebnen soll und damit maßgeblich über das Selbstrekrutierungspotenzial dieser pädagogischen Teildisziplin entscheidet. Wie bereits erwähnt, kann wahrscheinlich auch an dieser Stelle auf die gute Arbeitsmarktlage im frühpädagogischen Bereich und damit die vergleichsweise schnelle und problemlose Berufseinmündung verwiesen werden, deren Nebeneffekt sich dann in einer relativ geringen Übergangsneigung ausdrückt.

7.3 Zusammenfassung

Der Blick auf die verschiedenen beruflichen Qualifikationswege nach Abschluss der ersten berufsbezogenen Bildungsphase zeigt ein breites thematisch-inhaltliches

Spektrum und verweist auf die verschiedenen Funktionen von Weiterbildungsaktivitäten für die mittelfristige berufliche Platzierung. Alles in allem weisen die früh- und kindheitspädagogischen Fachkräfte in den ersten Berufsjahren eine leicht überproportional hohe *Weiterbildungsteilnahme* im Vergleich zu allen Erwerbstätigen auf. Zu vermuten ist, dass dies insbesondere mit erhöhten Anforderungen an die Gestaltung der beruflichen Etablierung und mit der Bewältigung dieser Gestaltungsaufgabe assoziiert ist. Die multivariate Analyse zur Weiterbildungsteilnahme zeigt einen Alterseffekt, der einen Hinweis darauf gibt, dass mit dem Alter die Teilnahmehäufigkeit an Weiterbildungen abnimmt. Vorrangig nutzen die frisch qualifizierten Fachkräfte kurzzeitige Veranstaltung, bei denen aufgrund der geringen Intensität nur bedingt von einer längerfristigen Wirkung auf den Berufsverlauf ausgegangen werden kann. Die aufgezeigte Themenvielfalt der Weiterbildungen verweist auch auf die fachliche Nachfrage der Absolventinnen und Absolventen. Es konnte kein Hinweis gefunden werden, dass aufgrund der Qualifikationsprofile, also von Erzieherinnen und Erziehern einerseits sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener und ohne Erzieherausbildung andererseits, unterschiedliche Themen gewählt wurden. Die Vermutung, dass ein fachlicher „Nachholbedarf“ in Abhängigkeit vom Qualifikationsprofil besteht, lässt sich also nicht belegen. Jedoch qualifizieren sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit und ohne Erzieherausbildung häufiger in Themenbereichen, die für Leitungsaufgaben qualifi-

zieren. Ein Einfluss der Arbeitsfelder und Tätigkeitsbereiche auf die Themenwahl lässt sich in groben Zügen nachzeichnen: Weiterbildung kann nur eingeschränkt eine thematische Vertiefung sowie eine inhaltliche Ergänzung zur Ausbildung darstellen und vermutlich zur Etablierung im Arbeitsfeld beitragen. Durch finanzielle Mittel und durch die zeitliche Freistellung von der Arbeit werden die Fachkräfte zum größten Teil vom Arbeitgeber unterstützt.

Wie zu erwarten war, ist für Erzieherinnen und Erzieher in den ersten Berufsjahren eine weitere Qualifikation in Form eines Bachelorstudiums nur von geringer Bedeutung. Dagegen zeigt sich bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine höhere Übergangsquote von 20 % in den Master, wobei diese weit unter den Übergangsquoten anderer Fachrichtungen sowohl im Bereich der Fachhochschulen als auch der Universitäten liegt. Besonders häufig nehmen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung ein Masterstudium auf. Die Gründe hierfür könnten in den unterschiedlichen Bildungsaspirationen der beiden Gruppen zu finden sein: So zeigt sich in der multivariaten Analyse ein positiver Einfluss der Bildungsherkunft insofern, als Absolventinnen und Absolventen, deren Eltern selbst bereits einen Hochschulabschluss haben, eher ein Masterstudium aufnehmen als Absolventinnen und Absolventen aus nicht akademisch qualifizierten Elternhäusern. Der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen beginnt direkt im Anschluss an das Bachelorstudium oder innerhalb eines Zeitraums von bis zu zwei Jahren mit dem Masterstudium. Dabei wählt die größte Gruppe innerhalb der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen einen Studiengang in der Fachgruppe „Erziehungswissenschaften“. Insgesamt kann vorsichtig der Schluss gezogen werden, dass die Absolventinnen und Absolventen nach einer vergleichsweise spezialisierten Fachrichtung wie der Kindheitspädagogik den Master als Möglichkeit nutzen, sich thematisch breiter zu qualifizieren.

8 Fazit

Kirsten Fuchs-Rechlin/Ivo Züchner

Die berufliche Ersteinmündung von pädagogischen Fachkräften lässt sich durchaus als Erfolgsgeschichte erzählen: Unabhängig davon, ob sie an Fachschulen oder an Hochschulen qualifiziert wurden, weisen die Fachkräfte direkt nach Ausbildung und Studium eine hohe Arbeitsmarktintegration auf; der Übergang in den Beruf erfolgt schnell, Arbeitslosigkeit spielt kaum eine Rolle. Dass sich die Berufseinmündung jedoch nicht nur für die Erzieherinnen und Erzieher, sondern auch für die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen so nahtlos gestaltet, war angesichts des traditionell auf die fachschulische Ausbildung fokussierten und überaus homogenen Personalgefüges nicht ohne Weiteres abzusehen. Gründe für diese Entwicklung sind in dem mittlerweile vielfach beschriebenen hohen Fachkräftebedarf zu sehen. Arbeitsmärkte, die sich als Nachfragemärkte gestalten – dies zeigen die ÜFA-Ergebnisse sehr deutlich –, eröffnen Chancen für neue Qualifikationsprofile, die andernfalls möglicherweise auf größere Vorbehalte gestoßen wären.

Jede Erfolgsgeschichte hat jedoch auch ihre Schattenseiten, so auch die der Berufseinmündung von pädagogischen Fachkräften: Die Beschäftigungsverhältnisse der Absolventinnen und Absolventen, die überwiegend in Kindertageseinrichtungen als dem wichtigsten „Aufnahmefeld“ gefunden werden (Fuchs-Rechlin u.a. 2017, S. 290), lassen sich wenige Monate nach ihrem Abschluss als vergleichsweise sicher, jedoch mäßig gut bezahlt charakterisieren, während Beschäftigungsverhältnisse in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zwar unsicherer sind, aber dafür tendenziell etwas besser vergütet werden. In jedem Falle sind die Beschäftigungsbedingungen zwar in inhaltlicher Hinsicht als fachadäquat zu bezeichnen, in formaler Hinsicht können sie jedoch, insbesondere bezogen auf das Einkommen – und dies zunächst einmal unabhängig davon, was Fachkräfte im übertragenen Sinne „verdienen“ – kaum als niveauadäquat bezeichnet werden. Dies kommt in der beruflichen Ersteinmündung bei der Einkommensstruktur sowohl der fachschulisch als auch der hochschulisch qualifizierten Fachkräfte zum Ausdruck (vgl. Kapitel 3). Nun ist die berufliche Ersteinmündung zwar eine bedeutsame, und wie die qualitativen Befunde zeigen, über-

aus sensible Phase, jedoch im Gefüge einer gesamten Erwerbsbiografie nur ein erster Meilenstein im Verlauf einer beruflichen Karriere. Gerade die ersten Berufsjahre können dazu dienen, sich beruflich weiterzuentwickeln oder Aspekte des Berufseinstiegs zu korrigieren. Auch dies zeigt sich insbesondere im qualitativen Datenmaterial, und zwar insofern, als es für die „Übergänger“ zu Beginn einer Berufslaufbahn oberste Priorität hat, „überhaupt eine Stelle zu finden“. Die erste Stelle wird häufig nicht mit einer längerfristigen Perspektive verbunden, vielmehr wird ein potenzieller Wechsel bereits beim Antritt der Stelle „mitgedacht“. In der Untersuchung von André Altermann, Marie Holmgaard, Elke Katharina Klaudy und Sybille Stöbe-Blossey (2015, S. 35) zeigt sich, dass die Mehrzahl ihre Tätigkeit im Gruppendienst als „Durchgangstation“ ansieht und eine Anstellung außerhalb der Kindertageseinrichtung, eine Leitungstätigkeit oder die Übernahme einer Funktionsstelle – die allerdings in der Praxis selten zu finden sind – anstrebt. Ähnliche Aspirationen zeigen sich auch in der ÜFA-Studie, wobei hier nicht nur die Bachelorabsolventinnen und -absolventen, sondern auch die Fachschulbefragten solche Orientierungen äußern.

Vor diesem Hintergrund wurden eingangs folgende Fragen aufgeworfen: Wie entwickeln sich in den ersten Berufsjahren, also im Zuge der mittelfristigen beruflichen Platzierung, die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der fachschulisch und hochschulisch qualifizierten Fachkräfte weiter? Inwiefern nähern sich die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen einander an oder öffnet sich die Schere im Zeitverlauf sogar weiter?

Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen

Die Kindertagesbetreuung bleibt auch im Verlauf der mittelfristigen Platzierung das dominierende *Arbeitsfeld*, wenngleich „Verluste“ insbesondere auf Seiten der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu beobachten sind. Entsprechend der Dominanz des Arbeitsfeldes Kindertagesbetreuung spiegeln die Befunde zu den formalen Beschäftigungsbedingungen die Spielregeln dieses Teilarbeitsmarktes als einem über gesetzliche und tarifliche Regelungen standardisierten Berufssektor wieder.

Dennoch gibt es auch in diesen stark regulierten Arbeitsfeldern der Kindertagesbetreuung im Besonderen und in der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen Spielräume bezüglich der tatsächlichen Ausgestaltung der Beschäftigungsbedingungen. Dies zeigt sich bei einer

Differenzierung nach Qualifikationsprofilen. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen weisen über die gesamte Phase der mittelfristigen beruflichen Platzierung günstigere Beschäftigungsbedingungen auf als Erzieherinnen und Erzieher. Insbesondere die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener Erzieherausbildung können ihre Mehrfachqualifikation in eine vergleichsweise hohe Rendite transformieren.

Die aus der beruflichen Ersteinmündung bekannten Befunde zu den Unterschieden zwischen den Qualifikationsprofilen scheinen sich in den ersten Berufsjahren also eher zu manifestieren als auszugleichen: Lediglich bei der Beschäftigungssicherheit findet im Zuge der ersten Berufsjahre eine Angleichung der Beschäftigungsbedingungen zwischen den drei Qualifikationsprofilen statt. Beim Gehalt und dem Arbeitszeitumfang bleibt das Ungleichgewicht zwischen den Qualifikationsprofilen jedoch bestehen.

Vertikale Aufstiege

Zunächst überrascht der Befund, wonach nicht nur Kindheitspädagoginnen und -pädagogen *mit* vorangegangener Erzieherausbildung nach ihrem Studienabschluss eine Tätigkeit mit Leitungsaufgaben innehaben (ein größerer Teil hatte seine Stelle bereits vor Ende des Studiums inne), sondern auch ein nicht unerheblicher Anteil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen *ohne* Erzieherausbildung; und dies – im Querschnitt betrachtet – deutlich häufiger als Erzieherinnen und Erzieher. Dabei handelt es sich überwiegend um die Position der Gruppenleitung; die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen bleiben jedoch auch bei der Position der Einrichtungsleitung bestehen.

Im Zuge der mittelfristigen Platzierung ist zwar auf deskriptiver Ebene ein Anstieg der Personen mit Leitungsaufgaben zu verzeichnen. Dieser Befund ist jedoch über die Zeit hinweg nicht statistisch signifikant, d.h. er geht nicht auf individuelle Entwicklungsverläufe zurück, sondern beispielsweise auf Wanderungsbewegungen zwischen den Arbeitsfeldern (wenn z.B. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Zeitverlauf eher das Arbeitsfeld verlassen, außerhalb der Kindertageseinrichtungen jedoch eine Leitungsstelle schwerer zu erreichen ist, dann sinkt ihr Anteil in Leitungspositionen). Dies zeigt sich bei einer differenzierten Betrachtung der Entwicklung von vertikalen Aufstiegen nach Arbeitsfeldern. So gelingt den Absolventinnen und Absolventen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen nicht nur ein

vergleichsweise rascher Einstieg in eine Tätigkeit mit Leitungsaufgaben, ihr Anteil steigt über die Zeit auch kontinuierlich an. Für die anderen Arbeitsfelder muss jedoch davon ausgegangen werden, dass – wird eine Leitungsposition nicht in der Ersteinmündung erreicht – in den ersten fünf Berufsjahren die berufliche Position eher stabil bleibt, also kein Aufstieg erfolgt.

Im Unterschied zum Arbeitsfeld lässt sich differenziert nach Qualifikationsprofilen ebenfalls nur im Trendvergleich eine Veränderung im Zuge der mittelfristigen beruflichen Platzierung beobachten, wonach Erzieherinnen und Erzieher den Vorsprung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aufholen. Tatsächlich verbergen sich hinter diesem vermeintlichen Nachzieheffekt die bereits bekannten Einflussfaktoren Berufsdauer, Lebensalter sowie Arbeitsfeld.

Bezogen auf die Beschäftigungsbedingungen scheint sich ein vertikaler Aufstieg bezahlt zu machen. So schneiden Fachkräfte in Leitungspositionen bei den harten Faktoren erwartungsgemäß besser ab als Fachkräfte ohne Leitungsverantwortung. Fachkräfte mit Leitungsaufgaben sind seltener befristet und in Teilzeit beschäftigt, und sie erzielen ein höheres Einkommen. Allerdings geht mit der höheren Verantwortung zwar einerseits eine höhere Arbeitszufriedenheit einher, andererseits jedoch auch ein höheres Belastungsniveau.

Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung

Pädagogische Fachkräfte weisen – unabhängig von ihrem Qualifikationsprofil – mehrheitlich eine überdurchschnittlich hohe Arbeitszufriedenheit auf. Allerdings zeigt sich auch in der ÜFA-Studie der bekannte Befund, dass die Fachkräfte mit den Arbeitsinhalten und dem Arbeitsklima zufriedener sind als mit den formalen Beschäftigungsbedingungen. Darüber hinaus fällt auf, dass Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, sowohl bezogen auf weiche wie auch auf harte Faktoren der Arbeitszufriedenheit etwas niedrigere Zufriedenheitswerte erzielen als Fachkräfte aus anderen Arbeitsfeldern. Veränderungen über die Zeit der mittelfristigen Platzierung lassen sich lediglich bei der Zufriedenheit mit den eigenen Gestaltungsspielräumen beobachten, wobei diese Einschätzung auch auf einen Zugewinn an Sicherheit im Arbeitsvollzug verweisen könnte. Dennoch deuten die multivariaten Befunde auf einen Zeiteffekt hin. So zeigt sich, dass die Zufriedenheit – zumindest in der Dimension „berufliche Sicherheit“ – mit dem Alter der Fachkräfte zunimmt.

Das Belastungsempfinden der Fachkräfte liegt auf einem leicht unterdurchschnittlichen Niveau, und auch dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen vorangegangener Untersuchungen. Obwohl sich im Zeitverlauf keine Veränderungen des Belastungsempfindens beobachten lassen, zeigt die multivariate Betrachtung eine Zunahme des Belastungsempfindens mit dem Alter der Fachkräfte. Dies deutet auf einen längerfristigen Zeiteffekt hin. Ein höheres Belastungsniveau weisen Leitungskräfte auf, und auch dieser Befund korrespondiert mit bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen. Zugleich fallen bei den Personen mit Leitungsverantwortung aber auch die Zufriedenheitswerte höher aus, und zwar insbesondere hinsichtlich ihrer Gestaltungsspielräume. Möglicherweise gleichen höhere Zufriedenheitswerte das etwas höhere Belastungsniveau aus. Schließlich haben Lebensbereiche jenseits der Erwerbsarbeit – etwa Familie – einen Einfluss auf das Belastungsempfinden.

Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren

Die Phase der mittelfristigen beruflichen Platzierung stellt sich als eine vergleichsweise bewegte Phase dar. Stellenwechsel innerhalb der ersten Berufsjahre sind häufig: Es kommt bei nicht ganz einem Viertel der Fachkräfte zu einer Abwanderung aus dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, wobei insbesondere die akademisch qualifizierten Fachkräfte das Arbeitsfeld wieder verlassen. Damit gehen dem Arbeitsfeld jedoch auch wichtige Humankapitalressourcen verloren. Schaut man auf die Gründe für einen Stellenwechsel, so zeigen sich Handlungsbedarfe im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Feldes: Mangelnde Gestaltungsspielräume bei gleichzeitig hoher Verantwortung erschweren ebenso wie Konflikte in den Teams eine nachhaltige berufliche Einmündung in das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung.

Bezogen auf das Kernthema des ÜFA-Projekts, den Übergang in den Beruf und die Gestaltung der mittelfristigen beruflichen Platzierung, zeigt sich, dass der Berufsstart nicht nur hinsichtlich der Überwindung von (Such-)Arbeitslosigkeit bedeutsam ist, sondern in dieser Phase auch die Einsozialisation in ein Kita-Team und die dort jeweils vorherrschenden Praxen die „Übergänger“ vor große Herausforderungen stellt. D.h. bei insgesamt großer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit in den Teams – so die quantitative Längsschnittbefragung – kommt es in nicht wenigen Fällen zu teils massiven

Konflikten zwischen den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern sowie den Kita-Teams. Dabei geraten die an den Fachschulen und Hochschulen erworbenen und die in der Praxis vorherrschenden Habitusformationen in Konflikt miteinander. Dies zeigen insbesondere die Befunde der qualitativen Vertiefungsbefragung, in der die Interviewpartnerinnen und -partner – dies liegt in der Natur dieses Erhebungsverfahrens – vorrangig Situationen des Scheiterns dieses Prozesses berichten und reflektieren. Die Teams in den Kindertageseinrichtungen scheinen den jungen bzw. neuen Fachkräften gegenüber häufig mit einer großen Beharrungstendenz ausgestattet zu sein. Unter dem Eindruck des Primats langjähriger Berufserfahrung meinen die frisch ausgebildeten Fachkräfte, eigene Ideen und eigene Vorstellungen nicht angemessen einbringen und realisieren zu können. Praxis – so ihre Wahrnehmung – erfordert vor allem Anpassung an bestehende Muster und Strukturen. Das darin verborgene Konfliktpotenzial zeigt sich auch in der Untersuchung von André Altermann u.a. (2015). Wobei auch in den ÜFA-Ergebnissen deutlich wird, dass die Konfliktlinie weniger zwischen akademisch und nicht-akademisch qualifiziertem Personal verläuft, sondern eher zwischen den Generationen bzw. zwischen berufsunerfahrenen und berufserfahrenen Fachkräften. Gelingt die Integration in ein Team, in die dort vorherrschenden Praxen und in das innerhalb der Teams etablierte professionelle Selbstverständnis nicht, kommt es – quasi als eine Art Problemlösestrategie – zu Stellenwechseln. Der hohe Fachkräftebedarf führt also nicht nur dazu, dass die Einmündung in den Beruf im engeren Sinne rasch gelingt, er führt auch dazu, dass eine mittelfristige Platzierung erschwert wird, indem Auseinandersetzungen im Team gar nicht erst bzw. nur bis zu einer bestimmten Grenze geführt werden (müssen). Als Konsequenz aus diesen Erfahrungen rücken die Stellenwechslerinnen und -wechsler im Zuge ihrer beruflichen Neuorientierung inhaltliche Aspekte bei ihrer Stellensuche, etwa die Ausgestaltung der Einrichtungskonzeption, stärker in den Mittelpunkt als noch zum Zeitpunkt der beruflichen Ersteinmündung.

Deutlich wird auch, dass die subjektiv gewählte Strategie, nämlich Konflikte über Stellenwechsel zu lösen, die ihnen zugrundeliegenden Ursachen – nämlich Teams, die sich ständig im Prozess der Neuformierung befinden – weiter verschärfen: Teamfindung und Teambildung werden zum permanenten Alltagsgeschäft, ohne dass zugleich – so scheint es angesichts der Ergebnisse

der qualitativen Befragung – entwickelte und standardisierte Verfahren der Einführung und damit Einsozialisation junger (bzw. neuer) Fachkräfte vorhanden wären. Vielmehr scheinen junge (bzw. neue) Fachkräfte auch Störfaktoren in der bisherigen Alltagsroutine darzustellen, die sich dem Diktat der längeren Praxiserfahrung „beugen“ müssen.

Soll es bei der Integration neuer Fachkräfte jedoch nicht nur um Anpassung an bestehende Handlungspraxen und Strukturen gehen, sondern auch darum, deren Impulse für die Weiterentwicklung der Praxis zu nutzen, bedarf es in den Teams einer hohen Flexibilität und Bereitschaft, sich in einen kontinuierlichen Prozess der „systematischen (...) Auseinandersetzung mit pädagogischen Zielen und Werten“, d.h. mit dem gemeinsam geteilten professionellen Selbstverständnis zu begeben (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014, S. 128). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, als dass gerade dieses gemeinsam geteilte Selbstverständnis die Grundlage für Leitbild- und Konzeptionsentwicklung und damit für Prozesse der Organisationsentwicklung in den Einrichtungen darstellt. Prozesse dieser Art stellen insbesondere die Leitungskräfte der Einrichtungen, aber auch die Trägerverantwortlichen vor die Herausforderung, Teamentwicklung aktiv zu gestalten und zu begleiten. Im Hinblick auf Berufseinsteigerinnen und -einsteiger müssen Einrichtungsleitung und Trägerverantwortliche diesen Aspekten des Personalmanagements und der Personalsteuerung zukünftig mehr Aufmerksamkeit schenken, um Abwanderung zu vermeiden bzw. den Verbleib in Einrichtungen zu fördern; dabei ist besonderes Augenmerk auf altersheterogene Teams zu legen. Die Unterstützung von Teambildung und Teamentwicklung ist damit nicht nur eine Strategie bei der Bewältigung des Fachkräftemangels, sondern auch eine Strategie der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Weiterbildung

Bezogen auf ihre Weiterbildungsaktivitäten weisen die Absolventinnen und Absolventen der ÜFA-Studie eine im Vergleich zu allen Erwerbstätigen leicht überproportional hohe Weiterbildungsteilnahme auf. Dies deutet auf einen erhöhten Bedarf an Orientierungs- und Handlungswissen bei Berufsanfängerinnen und -anfängern gegenüber erfahrenen Fachkräften hin. In thematisch-inhaltlicher Hinsicht weisen die besuchten Weiterbildungen ein breites Themenspektrum auf, wobei die meisten Nennungen auf Veranstaltungen im Bereich „Recht,

Führung, Leitung, Entwicklung von Kitas/Organisationen und Teams“ entfallen. Möglicherweise verbergen sich dahinter Themen, die in Ausbildung und Studium (noch) nicht hinreichend vertreten sind. Ein fachlicher Nachholbedarf differenziert nach Qualifikationsprofil zeigt sich nicht, d.h. es finden sich keine Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit vorangegangener und ohne Ausbildung. Allerdings lässt sich in großen Zügen ein Zusammenhang zwischen Arbeitsfeld und Tätigkeitsprofil sowie Weiterbildungsthemen nachzeichnen. Positiv ist zu werten, dass die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen von den Arbeitgebern sowohl finanziell als auch über Freistellung unterstützt wird.

Ein Studium als besondere Form der Weiterqualifikation nimmt, differenziert nach Qualifikationsprofilen, nur eine kleine Gruppe von Erzieherinnen und Erziehern auf. Offensichtlich scheint es schwierig, Erzieherinnen und Erzieher für eine Weiterqualifikation im Rahmen eines Hochschulstudiums zu interessieren, wobei den Bachelorstudiengängen auch eine umfangreiche und ausdifferenzierte Weiterbildungslandschaft insbesondere für das Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung gegenübersteht und der Mehrwert eines Studiums für Fachschulabsolventinnen und -absolventen häufig nicht unmittelbar sichtbar ist. Insgesamt korrespondiert dies jedoch mit der Entwicklung früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge, wonach Studiengänge, die auf einer Erzieherausbildung aufsetzen, in der Vergangenheit zunehmend durch grundständige Studiengänge abgelöst wurden (Bröring 2017). Erwähnenswert ist, dass, sofern Erzieherinnen und Erzieher ein Bachelorstudium aufnehmen, sie eher die Fachrichtung Soziale Arbeit favorisieren als die der Früh- und Kindheitspädagogik. Von der sozialen Arbeit erhoffen sie sich die Erschließung neuer bzw. zusätzlicher, d.h. über die bisherigen beruflichen Möglichkeiten hinausgehende Perspektiven. Mit der Aufnahme eines Studiengangs der Früh- und Kindheitspädagogik verbinden sie dies nicht im gleichen Maße.

Von den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen schließt jede fünfte Fachkraft an ihr Bachelorstudium ein Masterstudium an, erwartungsgemäß die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne Erzieherausbildung deutlich häufiger als diejenigen mit Erzieherausbildung. Damit liegt diese Berufsgruppe deutlich unter den Übergangsquoten anderer Fachrichtungen sowohl im

Bereich der Fachhochschulen als auch der Universitäten. Sofern ein Masterstudium aufgenommen wird, geschieht dies meistens innerhalb eines Zeitraums von bis zu zwei Jahren nach Abschluss. Dabei wird dann in der Regel ein Studiengang in der Fachgruppe „Erziehungswissenschaften“ gewählt, so dass nach einer vergleichsweise spezialisierten Fachrichtung wie der Früh- und Kindheitspädagogik ein Masterstudium aufgenommen wird, das eine eher breite thematische Ausrichtung aufweist. Wenn jedoch nur wenige im engeren Sinne früh- und kindheitspädagogische Masterabsolventinnen und -absolventen qualifiziert werden, fehlt es an potenziellem wissenschaftlichen Nachwuchs, wodurch die Verwissenschaftlichung der früh- und kindheitspädagogischen Praxis ebenso ausgebremst wird wie die früh- und kindheitspädagogische Disziplinentwicklung.

Offen bleibt derweil die Frage, ob es sich bei dieser Fachwahl um eine bewusste, strategische Entscheidung im oben genannten Sinne handelt, oder ob die Bachelorabsolventinnen und -absolventen gezwungenermaßen einen eher generalistischen Master wählen, weil es eben bislang nur wenige früh- und kindheitspädagogische Studienangebote auf Master-Ebene gibt. Die Sorge der Absolventinnen und Absolventen, über eine Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung – für die die kindheitspädagogischen Studiengänge vorrangig qualifizieren – in eine berufliche Sackgasse zu geraten, legt die Vermutung nahe, dass mit dem Master durchaus das Ziel verbunden wird, sich beruflich breiter aufzustellen.

Bilanz

„Es ist Bewegung in der mittelfristigen Platzierung, aber ...“ – so lassen sich die Berufsverläufe im hier beobachteten Fünfjahreszeitraum charakterisieren. Die Berufseinkündigung ist mit der Übernahme der ersten Stelle längst nicht abgeschlossen, vielmehr scheint sie – bei nicht wenigen – erst dann zu beginnen. Alles in allem werden im Zuge der mittelfristigen Platzierung die Beschäftigungsverhältnisse sicherer: Die Befristung wird seltener, die Vergütung verbessert sich insgesamt etwas, gleicht sich aber eher dem formalen Qualifikationsniveau an, und zwar sowohl bei den Erzieherinnen und Erziehern als auch bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Zum Teil wird diese Verbesserung durch Stellenwechsel erreicht. Die Beschäftigungsbedingungen gestalten sich typisch für das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung einerseits sowie für einen Frauenberuf andererseits: Hohe Befristungsquoten gehen einher mit hohen Teilzeit-

quoten. Auf die Konsequenzen für die eigene Existenzsicherung wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen (vgl. Kapitel 3). Während Befristung Spielräume für ein bedarfsgemäßes Personalmanagement in den Einrichtungen eröffnet (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017), insbesondere nach der Umstellung von einer Platzfinanzierung auf eine „Kopffinanzierung“, und angesichts der hohen Frauenquoten sicherlich häufig auch der Überbrückung familienbedingter Erwerbsunterbrechungen dient, dürfte sich dies nachteilig auf die Integration junger Fachkräfte auswirken. Ähnlich verhält es sich bei den – für Berufsanfängerinnen und -anfängern – erstaunlich hohen Teilzeitquoten. Zumindest für Bachelorabsolventinnen und -absolventen liegen hier Vergleichszahlen vor: Von den Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit einem Bachelorabschluss arbeiten 80% bei ihrer ersten Beschäftigung in Vollzeit (Fabian u.a. 2016); ein Befund der angesichts des Lebensalters und der Lebenssituation von Hochschulabgängerinnen und -abgängern erwartbar ist. Vergleicht man die Entwicklung der Erzieherinnen und Erzieher mit jener der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, so bleibt der Vorsprung der akademisch qualifizierten Fachkräfte über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg bestehen, ein Nachzieheffekt auf Seiten der Fachschulbefragten lässt sich nicht beobachten.

Angesichts der skizzierten Beschäftigungsbedingungen und deren Veränderung in der mittelfristigen beruflichen Platzierung verwundert es nicht, dass es dem Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung – und dies ist keine neue Erkenntnis – an vielen Stellen an Attraktivität mangelt: Neben den eher ungünstigen formalen Beschäftigungsbedingungen zählen hierzu etwa geringe Aufstiegschancen, auch perspektivisch nur begrenzte Möglichkeiten der Ausdifferenzierung von Aufgaben und Funktionen, eine geringe monetäre Rendite (und damit Anreize) für Aktivitäten der Weiter- oder Höherqualifikation einhergehend mit einem insgesamt vergleichsweise niedrigen Gehaltsniveau – um nur einige Aspekte zu nennen. Karriereorientierte und gestaltungsfreudige (sicherlich nicht nur) junge Fachkräfte im System zu halten, ist damit erwartungsgemäß schwer.

Im Hinblick auf die Attraktivität des Arbeitsfeldes der Kindertagesbetreuung wurde in der Vergangenheit – sicherlich zu Recht – der Fokus vorrangig auf Aspekte der formalen Beschäftigungsbedingungen gelegt. Die Befunde des ÜFA-Projekts zeigen jedoch, dass inhaltliche Aspekte ebenso bedeutsam sind. Es spricht sogar einiges

dafür, dass Fachkräfte – zumindest in der mittelfristigen beruflichen Platzierung – diesen gegenüber formalen Aspekten sogar einen gewissen Vorrang einräumen. So ist es für die jungen Fachkräfte wichtig, eigene Ideen einbringen zu können, gestalten zu können, sich im Team über professionelle Fragen austauschen und auseinandersetzen zu können. Um die Attraktivität des Arbeitsfeldes zu erhöhen, sind demnach zukünftig (noch) stärker als bislang geschehen Konzepte der Ausdifferenzierung von Aufgabenfeldern und der Partizipation von Fachkräften für die Arbeit in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zu entwickeln. Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) sprechen diesbezüglich von einer Differenzierung in Kern- und Spezialaufgaben, wobei dieser Prozess der Ausdifferenzierung von jedem Team – entsprechend der dort vorliegenden Kompetenzen und Interessenslagen – selbst geleistet werden muss. Auch dies stellt die Leitung (und ggf. auch den Träger) vor zusätzliche Herausforderungen, da es gilt, diesen Prozess anzuleiten und zu steuern.

Spätestens jedoch, wenn man sich dem Thema der Ausdifferenzierung von Aufgabenfeldern stellt, geraten auch die Beschäftigungsbedingungen wieder in den Blick. So erlauben die aktuellen Tarifsysteme insbesondere in Kindertageseinrichtungen kaum eine Ausdifferenzierung von Positionen, Funktionen und Aufgaben. Für die Zukunft heißt dies, dass auch das Vergütungssystem neuen Entwicklungen in der Kita-Praxis angepasst werden muss, um angesichts des demografischen Wandels nicht nur für den Wettbewerb um junge Fachkräfte gerüstet zu sein, sondern auch den bereits im System befindlichen Fachkräften eine dauerhafte Perspektive mit vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Etwas plakativ formuliert: Das Ausbildungssystem hat seine Hausaufgaben zur Erhöhung der Attraktivität einer Qualifikation für das Feld der Bildung und Erziehung im Kindesalter gemacht, nun müssen auch die grundlegenden Strukturen des Arbeitsfeldes ebenfalls einer Rundumerneuerung unterzogen werden.

9 Literatur

- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveaus- und -bedingungen des Personals in Kindertageseinrichtungen. Münster
- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München
- Amos, Karin/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Jerg, Jo/Stenger, Ursula/Treptow, Rainer (2013): Berufsqualifizierung und Berufsfeld im Umbruch. Professionalisierung in der Frühpädagogik am Beispiel Baden-Württemberg. Tübingen
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Barkemeyer, Insa/Günther, Frederike/König, Anke (2015): „Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, S. 206–221
- Barnett, W. Steven (2004): Better teachers, better pre-schools: Student achievement linked to teacher qualifications. New Brunswick
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München
- Begemann, Maik-Carsten/Schilling, Matthias (2011): Fachkräftebedarf für die Kindertagesbetreuung in Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung regionaler Herausforderungen. Eine Studie zur Bedeutung regionalspezifischer Faktoren beim Fachkräftebedarf, zu Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung sowie zu Handlungsempfehlungen am Beispiel hessischer Jugendamtsbezirke. Dortmund
- Behr, Karin/Lange, Jens (2014): Empirische Befunde zu den Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen. Qualifikation – Qualifizierung – Kompetenzen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band. 10. München, S. 95–108
- Behr, Karin/Walter, Michael (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld
- Boekhoff, Jannes (2010): Absolventinnen- und Absolventenbefragung im Studiengang „Integrative Frühpädagogik“. Bachelor-Thesis: Fachhochschule Emden/Leer
- Briedes, Kolja/Klüver, Saskia/Trommer, Maximilian (2016): Zwischen Etablierung, Stabilisierung und Aufstieg. Berufliche Entwicklung der Hochschulabsolvent(inn)en 2009. Hannover
- Briedes, Kolja/Heine, Christoph/Konegen-Grenier, Christiane/Schröder, Ann-Katrin (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbedingungen und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen
- Bröring, Manfred (2017): Ausbildungs- und Studienstrukturen. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 51–72

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Bonn
- Büssing, André (1991): Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie 5. Göttingen, S. 84–114
- Deutsches Jugendinstitut (2017): Studiengangsdatenbank. Aktueller Stand Masterstudiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik in Deutschland. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/?L=0> (Zugriff: 29.03.2017)
- Eibeck, Bernd (2014): Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. Tarifliche Entgeltordnungen aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita – Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. München, S. 47–57
- Fabian, Gregor/Hillmann, Julika/Trennt, Fabian/Briedes, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. Hannover
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina/Reutter, Anne-gret/Tinius, Claudia (2014): Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg, S. 101–133
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt am Main
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2011): Wachstum mit Nebenwirkung, oder: Nebenwirkung Wachstum? Die Beschäftigungsbedingungen des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3, Bilanz der empirischen Wende. Weinheim, S. 45–66
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2012): Leitung – die unterschätzte Achillesferse der Kita-Landschaft? In: KomDat Jugendhilfe, Jg. 15, H. 2, S. 4–6
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Göddeke, Loretta/Smidt, Wilfried/Theisen, Christiane (2015a): Wunscharbeitsfeld „Kindertageseinrichtung“. Welche Absolventinnen und Absolventen früh- und kindheitspädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge präferieren das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung? In: Frühe Bildung, Jg. 4, H. 1, S. 33–45
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo/Theisen, Christiane/Göddeke, Loretta/Bröring, Manfred (2015b): Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiF-Förderlinie. Weinheim, S. 105–122
- Heine, Christoph (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Hannover
- Huber, Andreas (2003a): Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas/Fuchs, Kirsten/Grunert, Cathleen/Huber, Andreas/Kleifgen, Beate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, S. 175–202
- Huber, Andreas (2003b): Berufsverläufe, Einmündungsprozesse und Arbeitsplatzmobilität. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas/Fuchs, Kirsten/Grunert, Cathleen/Huber, Andreas/Kleifgen, Beate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, S. 113–136
- Keddi, Barbara/Sardei, Sabine (1991): Zum Wandel der Lebensentwürfe von Mädchen und jungen Frauen. Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen seit den sechziger Jahren. In: Brock, Dietmar/Hantsche, Brigitte/Kühnlein, Gertrud/Meulemann, Heiner/Schober, Karen (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München, S. 180–197

- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus, Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden
- Kerst, Christian/Wolter, Andrä/Züchner, Ivo (2016): Studienabschluss und Arbeitsmarkt. In: Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Berlin, S. 99–134
- Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): Übergang vom Studium in den Beruf. Ergebnisse der Absolventenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg. In: Frühe Bildung, Jg. 3., H. 3, S. 155–168
- Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Berufseinstieg oder Masterstudium? Determinanten des Übergangsverhaltens kindheitspädagogischer Bachelorabsolventen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 29, H. 3, S. 452–474
- 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
- König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.) (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim
- 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 Arbeitsbereich 5'08). Wittenberg
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas/Fuchs, Kirsten/Grunert, Cathleen/Huber, Andreas/Kleifgen, Beate/Rostampour, Parviz/Seeling, Claudia/Züchner, Ivo (Hrsg.). (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung, Ein integrativer Ansatz. Weinheim
- Kuhnke, Ralf (2006): Methodenanalysen zur Panelmortalität im Übergangspanel. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“. München
- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 16. München
- Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Strohmer, Janina/Wolf, Carina (2014): Entscheidungssicherheit bei der Ausbildungs-/Studienwahl und Erleben des Berufseinstiegs bei frühpädagogischen Fachkräften. Längsschnittliche Befunde. In: Frühe Bildung, Jg. 3, H. 4, S. 229–237
- Mortensen, Dale T. (1976): Job matching under imperfect information. In: Ashenfelter, Orley/Blum, James (Hrsg.): Evaluation of the labor-market effects of social programs. Princeton, S. 194–232
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh
- Oberhuemer, Pamela (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 17. München
- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 1. München
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias/Meiner-Teubner, Christiane (2017): Plätze, Personal, Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland, Version 2-2017. Dortmund
- Rodrigues, Ricardo A./Guest, David (2010): Have careers become boundaryless? In: Human relations, Jg. 63, H. 8, S. 1157–1175
- Schäfer, Holger/Schmidt, Jörg (2017): Arbeitszeitwünsche von Frauen und Männern. In: IW-Kurzberichte 5.2017. Hrsg. vom Institut der Deutschen Wirtschaft Köln. Köln
- Scheller, Percy/Isleib, Sören/Hauschildt, Kristina/Huttsch, Christopher/Braun, Edith (2013): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergeb-

- nisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. Hannover
- Schmiedek, Florian/Wolff, Julia K. (2010): Latente Wachstumskurvenmodelle. In: Best, Henning/Wolf, Christoph (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 1017–1029
- Schneewind, Julia (2011): Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020. Mit Praktikerinnen im Gespräch. Osnabrück. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=184 (Zugriff: 20.12.2017)
- Schöler, Hermann/Brombacher, Birgit/Greiner, Helmut (2013): Frühe Bildung: Studienerwartungen und berufliche Stellung nach Abschluss des Studiums. Eine längsschnittliche Betrachtung. In: Textor, Martin (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de> (Zugriff: 20.12.2017).
- Schreyer, Inge/Brandl, Marion/Nicko, Oliver/Krause, Martin (2015): Arbeitsplatz Kita: Zwischen Engagement und Verausgabung. Ausgewählte Ergebnisse der bundesweiten Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (AQUA). In König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, S. 185–203
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München
- Sell, Stefan/Kersting, Anne (2010): Gibt es einen (drohenden) Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz? Eine empirische Untersuchung zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Remagen
- Siegrist, Johannes/Starke, Dagmar/Chandola, Tarani/Godin, Isabelle/Marmot, Michael/Niedhammer, Isabelle/Peter, Richard (2004): The measurement of effort-reward imbalance at work. European comparisons. In: Social Science and Medicine, Jg. 58, H. 8, S. 1483–1499
- Smidt, Wilfried/Roux, Susanna/Fiala, Christiane (2017): Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S.179–210
- Smidt, Wilfried/Theisen, Christiane/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2014): Platzierung und Etablierung von Kindheitspädagog(inn)en auf dem Arbeitsmarkt der Frühpädagogik. In Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuss, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik – Band 7. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg, S. 197–218
- Statistisches Bundesamt (2007): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2006. Revidierte Ergebnisse. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2016a). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2016b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2014. Wiesbaden
- Strehmel, Petra (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preisling, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. korrig. Aufl. Freiburg, S. 131–252
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014a): Leitung von Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München, S. 18–94
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014b): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München
- Theisen, Christiane (2017): Einmündungsmanagement und Berufsübergang der Absolvent(inn)en. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 125–150
- Theisen, Christiane/Mink, Nicole/Züchner, Ivo (2017): Design, Stichprobe und Methoden der ÜFA-Studie. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum

Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 29–49

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2014): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar

Viernickel, Susanne (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 123–138

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodelle. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 2. korrig. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 11–130

Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): STEGE. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Alice Salomon Hochschule Berlin. Berlin

Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 1, H. 1, Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Zugriff: 20.12.2017)

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview, Principles and Practice. London

Züchner, Ivo/Schmidt, Thilo/Bröring, Manfred (2017): Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In: Fuchs-Rechlin,

Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 150–178

10 Anhang

10.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Design der ÜFA-Studie	9
Abbildung 2:	Erwerbstätige nach Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)	16
Abbildung 3:	Absolventinnen und Absolventen nach Arbeitsfeld und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)	17
Abbildung 4:	Absolventinnen und Absolventen nach Beschäftigungsform und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)	19
Abbildung 5:	Absolventinnen und Absolventen nach Arbeitszeitumfang und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)	20
Abbildung 6:	Absolventinnen und Absolventen nach tariflicher Eingruppierung und Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)	21
Abbildung 7:	Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position über die Zeit (Angaben in %)	26
Abbildung 8:	Absolventinnen und Absolventen mit Leitungsaufgaben nach Qualifikationsprofil über die Zeit (Angaben in %)	27
Abbildung 9:	Absolventinnen und Absolventen mit Leitungsaufgaben nach Arbeitsfeld über die Zeit (Angaben in %)	28
Abbildung 10:	Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position sowie dem Stellenwert ausgewählter Ausbildungs- und Studieninhalte über die Zeit (Mittelwerte)	29
Abbildung 11:	Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position sowie dem Stellenwert beruflicher Ziele über die Zeit (Mittelwerte)	31
Abbildung 12:	Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Position und Beschäftigungsbedingungen über die Zeit (Angaben in %)	32
Abbildung 13:	Absolventinnen und Absolventen nach beruflicher Aspiration und Arbeitsfeld über die Zeit (Angaben in %)	36
Abbildung 14:	Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit den beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten über die Zeit (Mittelwerte)	43
Abbildung 15:	Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima über die Zeit (Mittelwerte)	45
Abbildung 16:	Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit der beruflichen Sicherheit über die Zeit (Mittelwerte)	46
Abbildung 17:	Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Zufriedenheit mit dem Einkommen über die Zeit (Mittelwerte)	47
Abbildung 18:	Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Belastungsniveau über die Zeit (Mittelwerte)	48
Abbildung 19:	Absolventinnen und Absolventen nach Qualifikationsprofil sowie Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten (Angaben in %; n= 1.160)	51
Abbildung 20:	Weiterbildungsveranstaltungen nach Dauer und Finanzierung durch den Arbeitgeber/Träger (Angaben in %; n=889)	54
Abbildung 21:	Weiterbildungsveranstaltungen nach Dauer und Freistellung durch den Arbeitgeber/Träger (Angaben in %; n=863)	54

10.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stichprobe nach Befragungswelle und Qualifikationsprofil (Panel und Ergänzungspanel, Angaben in Zeilenprozent)	10
Tabelle 2:	Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nach soziodemografischen Merkmale und Qualifikationsprofil (Panel und Ergänzungspanel)	10
Tabelle 3:	Interviewte nach soziodemografischen Merkmalen und Qualifikationsprofil	12
Tabelle 4:	Weiterbildungsveranstaltungen nach thematisch-inhaltlicher Ausrichtung und Qualifikationsprofil (Angaben in %)	52
Tabelle 5:	Absolventinnen und Absolventen nach Aufnahme eines (weiteren) Bachelorstudiums sowie Zeitraum nach Ausbildungs- bzw. Studienabschluss (Angaben in %; n= 134)	56
Tabelle 6:	Masterstudiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik in Deutschland	57
Tabelle 7:	Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach Aufnahme eines Masterstudiums sowie Zeitraum nach Bachelorabschluss (Angaben in %; n= 134)	58
Tabelle 8:	Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach der Fachrichtung des gewählten Masterstudiengangs (Angaben in %; n= 142)	59

Zu den Autorinnen und den Autoren

Kirsten Fuchs-Rechlin, Dr. phil., Professorin für Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Systeme frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung, Bildungsungleichheit, Berufsfeld- und Professionsforschung, Analysen amtlicher Statistiken.

Nicole Mink, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt ÜFA an der Philipps-Universität Marburg, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, soziale Ungleichheit, Ganztagschule.

Sylvia Müller, Soziologin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt ÜFA an der Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Übergangsforschung, Bildungs- und Sozialisationsforschung sowie qualitative Sozialforschung.

Thilo Schmidt, Dr. phil., Dipl.-Berufspädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Förderung in der frühen Kindheit und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen.

Christiane Theisen, Soziologin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt ÜFA an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkten: Berufsfeldforschung, soziale Ungleichheit sowie Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Ivo Züchner, Dr. phil., Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Ausbildung und Arbeitsmarkt für pädagogische/soziale Berufe, Bildung im Kindes- und Jugendalter, Jugendarbeit/Jugendbildung, Ganztagschule, Quantitative Forschungsmethoden.

Lesen Sie weiter!

Zu den Themen **Arbeitsmarkt** und **Ausbildung** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

FKB

Aktuelle Zahlen zu
Arbeitsmarkt, Ausbildung
und Personal in der Früh-
pädagogik

Zuletzt erschienen:



Fachkräftebarometer
Frühe Bildung 2017
*Autorengruppe Fachkräfte-
barometer*

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analy-
sen zu aktuellen Fragen
der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 27
Von der Hochschule an
die Kita: Berufliche Er-
fahrungen von Absolven-
tinnen und Absolventen
kindheitspädagogischer
Bachelorstudiengänge
*Nicole Kirstein/
Klaus Fröhlich-Gildhoff/
Ralf Haderlein*

WiFF Studien

Empirische Forschungs-
ergebnisse zur früh-
pädagogischen Aus- und
Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 26
Der Akademisierungs-
prozess im Arbeitsfeld Kita
aus Sicht der Träger
*André Altermann/
Marie Holmgaard*

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*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Die vorliegende Studie unter der Herausgeberschaft von Kirsten Fuchs-Rechlin und Ivo Züchner erforscht die mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Die Analysen zeigen zunächst einen vergleichsweise gelungenen Ersteinstieg der Absolventinnen und Absolventen aller befragten Qualifikationsprofile überwiegend in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Jedoch stellt sich die Frage, ob und wie sich deren berufliche Situation mittelfristig verändert: Lässt sich die Erfolgsgeschichte des Berufsstarts weiter fortschreiben, nähern sich die Gruppen einander an oder öffnet sich die Schere zwischen den Profilen im Zeitverlauf (weiter)?

Grundlage der hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse sind die Daten des Projekts „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ (ÜFA), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) gefördert wurde.