

Altermann, André; Holmgaard, Marie; Klaudy, Elke Katharina; Stöbe-Blossey, Sybille
**Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue
Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Eine Studie der
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2015, 48 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Altermann, André; Holmgaard, Marie; Klaudy, Elke Katharina; Stöbe-Blossey, Sybille:
Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der
Kindertagesbetreuung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
(WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2015, 48 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 25) - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-285295 - DOI: 10.25656/01:28529

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285295>

<https://doi.org/10.25656/01:28529>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team

Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung

André Altermann/Marie Holmgaard

Elke Katharina Klaudy/Sybille Stöbe-Blossey

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

Zitiervorschlag: 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

© 2015 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Gabriele Ernst
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-148-3

**André Altermann/Marie Holmgaard
Elke Katharina Klaudy/Sybille Stöbe-Blossey**

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team

Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die Akademisierungsbewegung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gilt als eine der großen Reformen im Bildungssystem innerhalb der letzten zehn Jahre. Ihr ist ein entscheidender Antrieb zu verdanken, die Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit der in anderen pädagogischen Berufsfeldern gleichzustellen. Letztere hatten sich bereits während der ersten Bildungsreform in den 1970er Jahren ausdifferenziert. Seit dem Jahr 2004 etablierten sich zunehmend früh- und kindheitspädagogische Studiengänge an Fachhochschulen. Mit 52 Standorten ist heute dieses Studienprofil nicht mehr aus der Hochschullandschaft wegzudenken. Dennoch hat sich die Akademisierung in der Breite nicht durchgesetzt. Heute wird daher im Feld von einer „Teilakademisierung“ gesprochen. Nach wie vor gelten die staatlich anerkannte Erzieherin und der staatlich anerkannte Erzieher im Arbeitsfeld als dominante Berufsgruppe, welche dieses auch weiterhin entscheidend mitprägen wird. Die Erwartung an die Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen ist jedoch hoch, ist sie doch an die Hoffnung gebunden, dass diese in einem bisher kaum akademisierten Arbeitsfeld neue Impulse setzen und die derzeitigen Transformationsprozesse systematisch mitgestalten. Die geglückte Etablierung dieser Berufsgruppe wäre daher ein entscheidender Schritt, das größte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe mit einem akademischen Berufsprofil zu versehen und dadurch auch hier vertikale Bildungsmobilität zu ermöglichen.

Die vorliegende Studie stellt bisher unveröffentlichte Teilergebnisse aus dem Projekt „Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung“ vor. André Altermann, Marie Holmgaard, Elke Katharina Klaudy und Sybille Stöbe-Blossey beleuchten darin die Integration der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ins Berufsfeld. Sie stellen die Frage, wie sich diese Berufsgruppe zwischen Wissenschafts- und Handlungsbezug verorten und damit den hohen Erwartungen, die an sie gestellt werden, Rechnung tragen kann. Die Befunde der Interviewstudien zeigen, wie Anstellungsträger, Leitungen, Erzieherinnen und Erzieher sowie die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst die Einbindung ins jeweilige Team bewerten.

Die Untersuchung erörtert damit das Zusammenspiel der unterschiedlich ausgebildeten Professionellen in der Kindertageseinrichtung. Sie markiert aber auch die Hindernisse, welche derzeit einer dauerhaften Integration der Akademiker und Akademikerinnen im Wege stehen, und kann zeigen, dass diese ihre Karrierewege noch immer außerhalb des Feldes anvisieren. Die Studie setzt damit wichtige Impulse zur weiteren Ausgestaltung des Feldes – ihren Leserinnen und Lesern wünschen wir eine anregende Lektüre und eine vertiefende Auseinandersetzung.

München, im November 2015



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Die Akademisierung in der Kindertagesbetreuung: zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung	9
2.1	Die Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge als Reaktion auf steigende Anforderungen	9
2.2	Akademisierung und Professionalisierung: Hintergründe der Debatte	11
2.3	Die ambivalente Bewertung von Akademisierung und Professionalisierung	13
3	Methodisches Vorgehen	17
3.1	Fallstudiendesign	17
3.2	Datenerhebung und -auswertung	18
4	Empirische Ergebnisse	19
4.1	Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen	19
4.2	Integration von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ins Team	22
4.3	Besonderheiten bei einem berufsbegleitenden Studium	25
4.4	Neue Impulse – Veränderungen in den Kitas und den Teams	29
4.5	Zusammenarbeit im Team – Qualifikationsprofile im Konkurrenzverhältnis?	31
4.6	Berufliche Perspektiven von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen	33
5	Zusammenfassung	35
6	Ausblick	37
7	Literatur	39
8	Anhang	43
8.1	Interview-Leitfaden für Träger, Fachberatung und Leitung	43
8.2	Interview-Leitfaden für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Mitarbeiter/innen)	45
8.3	Interview-Leitfaden für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die gleichzeitig Leitung sind	47

1 Einleitung

Die Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stellt ein zentrales Thema in der bundesdeutschen Diskussion um die Weiterentwicklung von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung dar. In gut zehn Jahren sind zahlreiche und sehr unterschiedlich konzipierte kindheitspädagogische Studiengänge entstanden. Gemeinsames Kennzeichen dieser Studiengänge ist es, dass sie – im Rahmen der Erstausbildung oder der Weiterbildung – eine akademische Qualifikation für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vermitteln sollen. Kontrovers diskutiert wird dabei das Verhältnis zwischen Wissenschaftsbezug und Handlungsbezug, also das (potenzielle) Spannungsfeld zwischen der angestrebten Professionalisierung und der Arbeitsplatznähe der Qualifikation. Die Professionalisierung zielt vor allem auf die Fähigkeit zu einer reflektierten Entwicklung eigener problemadäquater Handlungsstrategien ab, der Aspekt der Arbeitsplatznähe dagegen beinhaltet hauptsächlich das Erlernen von Handlungsmustern, die unmittelbar in die Praxis umsetzbar sind.

In einem Feld, das traditionell durch eine fachschulische Ausbildung geprägt ist, stellt die Pluralisierung der Qualifizierungswege eine Innovation dar, die durch Konflikte, Unsicherheiten und Ambivalenzen begleitet wird. In einem von 2011 bis 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekt im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) haben das Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) und das Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen diese Problematik aufgegriffen: Im Projekt „Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung“¹ wurden exemplarisch einige Studiengänge analysiert, Kita-Träger nach ihrem Umgang mit den neuen Qualifikationsformen befragt und Kita-Teams im Hinblick auf die Integration

akademisch qualifizierter Kolleginnen und Kollegen untersucht.

Ziel der Studie war es, auf der Basis des theoretischen Hintergrundes professionssoziologischer Ansätze einen empirisch fundierten Beitrag zu der Frage zu leisten, wie sich das Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Arbeitsplatznähe im Hinblick auf die akademische Qualifikation kindheitspädagogischer Fachkräfte näher beschreiben lässt und wie die Anbieter der akademischen Qualifikation (Hochschulen bzw. Fachhochschulen) und die Abnehmer (Träger von Kindertageseinrichtungen sowie die Teams in den Einrichtungen) mit diesem Spannungsfeld umgehen.

Im Mittelpunkt der hier vorgelegten Publikation steht die Frage nach der Integration der akademisch qualifizierten Kräfte in die Kita-Teams.² Dabei wurde von der Hypothese ausgegangen, dass der Einsatz von akademisch qualifizierten Fachkräften eine Herausforderung für die Teamentwicklung in der Kindertageseinrichtung bedeutet, weil Personen mit einem unterschiedlichen Habitus, das heißt, mit unterschiedlichen Berufsvollzügen und verschiedenen professionellen Haltungen, miteinander kooperieren müssen. Wie die Beteiligten – Träger, Leitungen, Erzieherinnen und Erzieher sowie die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst – diese Herausforderungen einschätzen, wie sie mit ihnen umgehen und ob und wie die neuen Qualifikationsprofile in der Praxis genutzt werden, war Gegenstand von Interviews in 16 Kindertageseinrichtungen.

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Einblick in die Entwicklung der Akademisierung in der Kindertagesbetreuung, in den Stand der Diskussion hierzu und in den damit zusammenhängenden Professionalisierungsdiskurs gegeben. Anschließend werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Auswertung der Interviewserie dargestellt und zusammengefasst sowie Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung diskutiert.

1 Im Rahmen des Forschungsprojekts „Akademisierung der Kindheitspädagogik“ (AKIPÄD); gefördert durch das BMBF, Förderkennzeichen: 01INV1113/14; Laufzeit: 10/2011 bis 06/2014.

2 Zur Auswertung der Untersuchungen der Studiengänge vgl. Klaudy u. a. 2014, zu den Ergebnissen aus der Perspektive der Kita-Träger vgl. Altermann/Holmgaard 2014 und Altermann/Holmgaard im Erscheinen; im Überblick: Altermann u. a. 2015.

2 Die Akademisierung in der Kindertagesbetreuung: zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung

Gesellschaftliche Veränderungen führen seit einigen Jahren zu neuen und steigenden Anforderungen an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Im Zusammenhang mit der PISA-Debatte zu Beginn der 2000er Jahre setzte sich zunehmend die Überzeugung durch, dass kindliche Bildungsprozesse frühzeitig gefördert und entsprechende Investitionen zum quantitativen und qualitativen Ausbau im Elementarbereich getätigt werden müssen. Insbesondere die nahezu flächendeckende Einführung von ambitionierten Bildungsleitlinien auf Länderebene veränderte die gesellschaftliche Wahrnehmung von Kindertageseinrichtungen als Institutionen frühkindlicher Bildung und wird sie auch weiterhin beeinflussen.

Seit Inkrafttreten des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) im Jahr 2008 steht neben dem massiven Ausbau an Betreuungskapazitäten – zuletzt vor allem im U3-Bereich – insbesondere die qualitative Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Institutionen frühkindlicher Bildung im Fokus fachpolitischer Programmatiken (Eßer 2014; Pasternack/Keil 2013). Die Autoren der Studie *Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen* fassen die gestiegenen Anforderungen folgendermaßen zusammen:

„Die Liste der Anforderungen ist lang (...). Zentrale Stichworte sind die differenzierte Wahrnehmung und Beobachtung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse, die qualitative Ausdifferenzierung der Didaktik in und zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, die Vermittlung informeller und formeller Bildungsprozesse, die enge Zusammenarbeit mit Familien, die Begleitung von Übergängen und die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die Ausgestaltung der Bildung, Betreuung und Erziehung null- bis dreijähriger Kinder, die Suche nach Antworten auf Bildungsungleichheiten und Exklusion aufgrund sozialer Benachteiligung, Behinderung, Gender oder Migration, die präventive Arbeit in Netzwerken, der Kinderschutz, das Erfordernis von Evaluation und

Qualitätsverbesserung, die Erwartung betriebswirtschaftlichen Denkens oder die nötige Mitwirkung in einer kommunalen Politik der Kindheitspädagogik“ (Stieve u.a. 2014, S. 9).

Anhand dieser sicherlich nicht erschöpfenden Aufzählung veränderter Anforderungen an das System der institutionellen Kindertagesbetreuung wird deutlich, wie sehr sich das gesellschaftliche Bild einer Kindertageseinrichtung in den letzten 15 bis 20 Jahren gewandelt hat.

2.1 Die Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge als Reaktion auf steigende Anforderungen

Veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die institutionelle Kindertagesbetreuung und damit an die in diesem Feld tätigen Fachkräfte führten zu der fachpolitischen Forderung, die pädagogische Praxis in den Einrichtungen zu professionalisieren. Im Kontext einer fachpolitischen Qualitätsdebatte wird der formalen Bildung bzw. dem Bildungsniveau der Fachkräfte im Elementarbereich eine Schlüsselposition zugemessen (Aktionsrat Bildung/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012). Insofern hält die fachliche Diskussion um eine Reform der Aus- und Weiterbildung im Feld der Kindertagesbetreuung inzwischen seit Jahren an.³

Bislang stellen Erzieherinnen und Erzieher die dominierende frühpädagogische Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen (Janssen 2010). Sie werden an Fachschulen bzw. Fachakademien nach landesrechtlich unterschiedlichen, faktisch aber relativ ähnlichen Regelungen auf der Basis einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK 2002) ausgebildet; Voraussetzung ist ein Mittlerer Schulabschluss.⁴ In der Fachdiskussion wurde immer

3 Vergleiche hierzu zum Beispiel: Viernickel 2008; Diller/Rauschenbach 2006; Jugendministerkonferenz 2005; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003; Fthenakis/Oberhuemer 2002; Möller/Zühlke 2002; Krüger/Zimmer 2001; Strätz u.a. 2000; Frey 1999; Thiersch u.a. 1999; Rauschenbach u.a. 1996.

4 Für eine Übersicht landesrechtlicher Regelungen vgl. Speth 2010, S. 328 ff.; für einen ausführlichen Überblick der Ausbildungswege frühpädagogischer Fachkräfte vgl. Janssen 2010.

wieder darauf hingewiesen, dass die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf die gestiegenen Anforderungen nur partiell vorbereitet. Als Reaktion auf diese Situation wurde ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt, das von Erzieherinnen und Erziehern auch sehr stark nachgefragt wird (Altgeld u.a. 2007), und es werden Reformen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt. Außerdem besteht die Forderung, die Qualifikation auf ein akademisches Niveau anzuheben. Diese Forderung knüpft an die Rezeption der internationalen Entwicklung an: Erzieherinnen und Erzieher verfügen in den meisten anderen europäischen Ländern über eine akademische Ausbildung.⁵

In Deutschland lehnte die KMK noch im Jahr 2002 einen Antrag der Alice Salomon Hochschule Berlin ab, in Zusammenarbeit mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus (Fachschule für Sozialpädagogik) einen frühpädagogischen Studiengang (Abschluss: Bachelor of Arts) als Modellversuch einzurichten: „In der Begründung für die Ablehnung wurde die Notwendigkeit eines solchen Studiengangs grundsätzlich infrage gestellt und die spätere Beschäftigung dieser Absolventinnen und Absolventen in Tageseinrichtungen für Kinder angezweifelt“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2010, Fußnote 3; vgl. auch Labonté-Roset/Cornel 2008).

Initialzündungen für den bundesweiten Ausbau von frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungs-gängen an Hochschulen ergaben sich dann einerseits daraus, dass ein solcher Studiengang 2003 vom Berliner Senat schließlich bewilligt wurde, sowie aus der Initiative „Profis in Kitas“ (PiK)⁶ der Robert Bosch Stiftung. Andererseits war der Zeitpunkt günstig, denn der parallel einsetzende Bologna-Prozess zur Internationalisierung und Modularisierung von Studiengängen beschleunigte den Ausbau von speziellen Studiengängen zur Frühen Kindheit enorm. Für die Fachhochschulen und Hochschulen ergaben sich aus diesem Prozess sowohl die Möglichkeiten als auch wettbewerbliche Anreize, neue Studiengänge mit unterschiedlicher Spezialisierung zu entwickeln

(Speth 2010). Bis zum Jahr 2010 entstanden etwa 60 kindheitspädagogische Studiengänge, die in ihrer Konzeption und inhaltlichen Ausrichtung zum Teil höchst unterschiedlich sind; innerhalb von fünf Jahren hat sich inzwischen die Anzahl auf 118 (an 82 Standorten) nahezu verdoppelt.⁷ Die Bezeichnungen für die Studienabschlüsse sind nach wie vor nicht einheitlich, obwohl neun von 16 Bundesländern der Empfehlung der Kultusministerkonferenz sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz (KMK/JFMK 2010) gefolgt sind, für die Studienabschlüsse zukünftig die Formulierung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ zu verwenden.

In der zurückliegenden Dekade war also eine besondere Dynamik beim bundesweiten Aufbau kindheitspädagogischer Studiengänge im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu beobachten. Zwar haben die Hochschulstandorte mit einem Bachelor-Studiengang in Kindheitspädagogik⁸ gemessen an allen Ausbildungsstätten im Feld des Elementarbereichs noch im Jahr 2012/13 nur einen Anteil von 4%, gleichzeitig ist aber die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge von 114 im Jahr 2007 um rund das 15-Fache auf 1.687 in 2013 gestiegen. Im gleichen Zeitraum hat sich die Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit diesem Studienschwerpunkt mehr als verdoppelt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Aktuell stellen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf dem Arbeitsmarkt noch eine kleine, aber stetig wachsende Gruppe dar: Ihre Anzahl hat sich zwischen 2012 und 2014 von bundesweit 1.010 in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen auf 3.038 fast verdreifacht (ebd.). In der Praxis sind akademisch ausgebildete Kindheitspädagoginnen und -pädagogen also noch eine kleine Minderheit, und auch für die nähere Zukunft ist davon auszugehen, dass sie in Teams arbeiten werden, in denen mehrheitlich nicht-akademisch ausgebildetes Personal vertreten ist.

Aus- und Weiterbildung gehen bei der Entwicklung der Akademisierung fließend ineinander über. Es gibt

5 Für einen Überblick vgl. Speth 2010, S. 44 ff.; zur internationalen Debatte Oberhuemer 2008; speziell zum deutsch-französischen Vergleich Dreyer 2010.

6 www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (Stand: 14.07.2015).

7 www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ (Stand: 14.07.2015).

8 Einschließlich inhaltlich vergleichbarer Studiengänge mit anderslautenden Abschlüssen, z.B. Frühpädagogik, Frühe Kindheit etc.

sowohl grundständige Hoch- und Fachhochschulbildungsgänge (Studiengänge mit einem berufsqualifizierenden Abschluss) als auch Weiterbildungsstudiengänge, welche bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie zum Teil auch Berufserfahrung voraussetzen. Zwar ist nur ein Teil der Studiengänge von der Zielgruppe und der Ausgestaltung her explizit als Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher konzipiert, jedoch können auch die Studiengänge, die vom Konzept her der Ausbildung zuzuordnen sind, von Erzieherinnen und Erziehern faktisch zur Weiterbildung genutzt werden; dies wird teilweise dadurch gefördert, dass Ausbildungsleistungen aus der Fachschulausbildung angerechnet werden.

Bei den Studiengängen handelt es sich überwiegend um Fachhochschulstudiengänge, darüber hinaus um Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen in *Baden-Württemberg*. Dabei werden in manchen Fällen die herkömmlichen Fachschulausbildungen in konsekutiver Form mit einem darauf aufbauenden Studium verknüpft. Unter den (wenigen) universitären Studiengängen befinden sich auch grundständige Bachelor-Studiengänge sowie Master-Studiengänge, die in der Regel konsekutiv im Anschluss an ein erziehungswissenschaftliches Studium eine Spezialisierung in Fragen der Kindheitspädagogik bieten. Kindertageseinrichtungen als mögliche Arbeitsfelder werden bei der Beschreibung der universitären Studiengänge im Allgemeinen nicht genannt, angesprochen werden eher Tätigkeiten im Bereich der Qualitätsentwicklung und Beratung oder auch der Forschung und Lehre. Fachhochschulstudiengänge hingegen sind in den meisten Fällen stärker auf das Arbeitsfeld *Kindertageseinrichtung* ausgerichtet. Vielfach findet eine – im Einzelnen sehr unterschiedlich ausgestaltete – Kooperation mit Fachschulen und Fachakademien statt, deren Ausbildungsressourcen und Arbeitsmarktnähe in einige Studiengänge mit eingebunden werden. Bei aller Heterogenität ist als Gemeinsamkeit festzuhalten, dass die Entwicklung der Studiengänge im Kontext einer angestrebten Professionalisierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen diskutiert wird.

2.2 Akademisierung und Professionalisierung: Hintergründe der Debatte

Wenn im fachlichen Diskurs der letzten Jahre eine Professionalisierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen gefordert wurde, ist dies nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit einer angestrebten Akademisierung. Vielmehr wird der Begriff *Professionalisierung* alltagssprachlich oft mit jeder Form der Höherqualifizierung gleichgesetzt. In Abgrenzung dazu bezeichnet *Professionalisierung* in wissenschaftlichen Diskursen explizit *nicht* „die schlichte Qualitätsanhebung eines konkreten beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung“ (Pasternack/Keil 2013, S. 29), sondern einen Prozess, in dessen Verlauf es zur Herausbildung einer Profession kommen kann. Diese Unterscheidung zwischen dem alltagssprachlichen und dem theoriebezogenen Gebrauch ist für die Analyse des Einsatzes von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen von entscheidender Bedeutung: Während sich die in der Praxis formulierte Erwartung vorrangig auf die Nutzung erweiterter, unmittelbar am Arbeitsplatz anwendbarer Qualifikationen richtet, ist die Entwicklung der Studiengänge eher durch ein theoriebezogenes Verständnis des Begriffs der Professionalisierung angeleitet (Klaudy u. a. 2014). Dieses Begriffsverständnis soll daher im Folgenden kurz skizziert werden.

Im Sinne der Professionssoziologie unterscheidet sich eine Profession von einem Beruf vor allem durch ein hohes Maß an Autonomie und ein gesellschaftlich anerkanntes Expertenwissen. Orientiert an den drei klassischen Professionen *Theologie*, *Medizin* und *Recht* gehören zu den Merkmalen „systematisches, in der Regel wissenschaftliches Wissen“ (Combe/Helsper 1996, S. 9), eine Bindung an bestimmte Normen und Verhaltensregeln, eine asymmetrische Beziehung zu den Klienten, Handlungs- und Deutungskompetenzen sowie ein sozialisierter Habitus (Pfadenhauer 2005; Meyer 2000).

Esgibt inzwischen einen breiten Diskurs im Hinblick auf die (Kindheits-)Pädagogik, der an die professionssoziologische Debatte anschließt.⁹ Dies wird als

⁹ Vergleiche hierzu z.B. von Balluseck 2008a; Pasternack 2008; Thole 2008; Cloos 2007.

notwendiger Schritt angesehen, um eine eigenständige kindheitspädagogische Wissenschaftsdisziplin aufzubauen bzw. zu etablieren: „Der Professionalitätsgewinn liegt u.a. in der Reflexionsfähigkeit der persönlichen wie disziplinaren professionellen Identität zwischen den gesellschaftlichen und fachlichen Erwartungen, Konstruktionen und Bedingungen“ (Stieve u.a. 2014, S. 12).

Christine Speth benennt drei verschiedene Zugänge zur Ausbildung für die Kindertagesbetreuung und hinterfragt vor diesem Hintergrund, ob eine akademische Ausbildung notwendig ist (Speth 2010; vgl. auch Eberle/Pollak 2006). Der berufsfeldtheoretische Zugang betrachtet die vielfältigen fachlichen Anforderungen in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. Dass es sich dabei um ein komplexes Spektrum von Anforderungen handelt und diese Anforderungen steigen, wird von niemandem bestritten. Ebenso besteht Einigkeit darüber, dass eine akademische Qualifizierung hierfür eine adäquate Vorbereitung leisten kann, jedoch wird nicht grundsätzlich ausgeschlossen, dass die erforderlichen Qualifikationen auch auf anderem Weg vermittelt werden könnten (Speth 2010). Gleiches gilt, wenn man von einem kompetenztheoretischen Ansatz ausgeht und auf die Notwendigkeit von Wissens-, Reflexions-, Methoden- und Sozialkompetenz abhebt (ebd.).

Logisch ableiten lässt sich die Notwendigkeit einer akademischen Qualifikation jedoch aus einem professionstheoretischen Zugang, da die Arbeit von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Merkmale aufweist, die in der Professionssoziologie als konstitutiv für die Arbeit von Professionellen betrachtet werden (Combe/Helsper 1996; Stichweh 1996): Handlungsentscheidungen müssen unter Unsicherheit getroffen werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011); es geht um die Bearbeitung spezifischer, individueller Probleme in einem Professionellen-Klienten-Verhältnis, wofür spezifisches Professionswissen erforderlich ist; die Arbeitssituation ist durch Ungewissheiten (Kontingenz) gekennzeichnet und kann nicht durch einfache „Wenn-Dann-Handlungen“ bewältigt werden; für den Umgang mit der Kontingenz sind sowohl wissenschaftlich fundiertes Wissen als auch ein Berufsethos erforderlich, wodurch sichergestellt ist, dass das berufliche Handeln reflektiert und an professionellen Standards orientiert erfolgt (Speth 2010). In der theoretischen Verortung in der Professionstheorie

sieht Christine Speth demnach den zentralen Begründungszusammenhang für die Notwendigkeit einer akademischen Qualifizierung.

Peer Pasternack argumentiert ähnlich und geht aus vom Bild einer „AkteurIn, die in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen (...) treffen muss, die deshalb Situationsanalysen und Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. (...) Dem dient die hochschulstudententypische Orientierung auf Professionalisierung, wie sie beispielsweise pädagogische Studiengänge kennzeichnet bzw. kennzeichnen soll“ (Pasternack 2008, S. 38).

Zwei Argumentationslinien sind also auszudifferenzieren, wenn man präzisieren will, inwiefern sich die erwarteten Handlungskompetenzen von akademisch ausgebildeten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und von Erzieherinnen und Erziehern mit Fachschulausbildung unterscheiden. Einerseits zeigt sich bei einer berufsfeld- oder kompetenztheoretischen Perspektive, dass generell von höheren fachlichen Anforderungen und von einer steigenden Bedeutung von Schlüsselkompetenzen auszugehen ist. Dies äußert sich nicht zuletzt in den Debatten um die Weiterentwicklung der Fachschulausbildung: Betrachtet man das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil, das Anfang 2011 auf der Grundlage von Diskussionen einer bundesweiten Arbeitsgruppe aus Fachverbänden und Fachorganisationen des Fachschulwesens vorgelegt wurde, so enthält dieses Inhalte, die mit zentralen Themen kindheitspädagogischer Studiengänge durchaus vergleichbar sind, zum Beispiel die Unterstützung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die Zusammenarbeit mit Eltern und die Kooperation in Netzwerken (Autorengruppe Fachschulwesen 2011). Auch die Tatsache, dass in einigen Studiengängen Teile der Fachschulausbildung angerechnet werden, spricht für eine Anschlussfähigkeit der vermittelten Handlungskompetenzen.

Andererseits beinhaltet das an die professionstheoretische Argumentationslinie angelehnte Verständnis von Professionalisierung einen erweiterten Zugang zu der Frage nach den Handlungskompetenzen. Die spezifische Erwartung an die Handlungskompetenzen akademisch ausgebildeter Kindheitspädagoginnen und -pädagogen lässt sich – in Anlehnung an die so-

eben zitierte Charakterisierung von Peer Pasternack – am besten mit dem Begriff des „Handelns unter unsicheren Rahmenbedingungen“ umschreiben. Auch diese Perspektive wird in aktuellen Untersuchungen thematisiert: „In einem Studium geht es nach Ansicht vieler Befragten [Leitungen von frühpädagogischen Studiengängen, d. Verf.] um die Ausbildung von Kompetenzen, die es ermöglichen, jede Sachlage zu interpretieren und daraus neue Handlungsansätze abzuleiten“ (Vogelfänger 2010, S. 9). Hervorgehoben werden in diesem Kontext zum Beispiel grundlegendes Theoriewissen zur Frühpädagogik, Kenntnisse der Bezugswissenschaften und interdisziplinäres Wissen sowie Strategiekompetenz (ebd.). Wenn in diesem Sinne von einer Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung gesprochen wird, sind somit neben einer akademischen Qualifikation spezifische Merkmale von Habitus und Tätigkeit gemeint.

Allerdings ist in Bezug auf sozialpädagogische Berufe und Tätigkeitsfelder die Kennzeichnung als Profession nicht unumstritten. Die klassische Professionstheorie betrachtet die professionelle Autonomie (wie sie idealtypisch im Status der Freiberuflichkeit verkörpert ist) als ein wesentliches Merkmal: „Für die Steuerung und Kontrolle der fallbezogenen professionellen Praxis wird der Reflexion, Selbststeuerung und kollegialen Kontrolle, flankiert von Professionsethik und verbunden mit institutionalisierter berufsständischer Kontrolle, eine entscheidende Rolle zugeschrieben“ (Krone u.a. 2009, S. 9). Die professionelle Autonomie – im Gegensatz zur Weisungsgebundenheit in Organisationen – gilt somit als zentrales Kennzeichen der Profession.

Da die im Bereich sozialer Dienstleistungen tätigen Fachkräfte in der Regel nicht freiberuflich, sondern als Angestellte verschiedener Träger arbeiten, wurde infrage gestellt, ob es sich bei dieser Arbeit überhaupt um eine Profession handle; teilweise wurde von „Semi“- oder „Quasi-Professionen“ gesprochen (Dewe/Otto 2001). Jedoch wird zu Recht darauf hingewiesen, dass diese Abgrenzung zwischen Profession und institutioneller Einbindung stark von der anglo-amerikanischen Debatte geprägt ist und den Strukturen des bundesdeutschen Wohlfahrtsstaates nicht gerecht wird. Vor diesem Hintergrund wird für eine Zusammenführung von professions- und organisationstheoretischen Forschungsansätzen plädiert (Krone u.a. 2009). So konnte in Studien nachgewiesen werden,

dass die Qualität professioneller Arbeit von der hierarchischen oder partizipatorischen Gestaltung der jeweiligen Organisation abhängt (Otto 1991) und dass Effektivität und Effizienz professioneller Leistungen durch eine strategische Entwicklung der Organisation verbessert werden können (Sommerfeld/Haller 2003). Auch Hilde von Balluseck weist im Hinblick auf Kindertageseinrichtungen darauf hin, dass Organisationen komplexe Gebilde mit jeweils eigener Kultur sind, die von den Professionellen sowohl mitgestaltet werden als auch deren Arbeit und den Grad an Autonomie beeinflussen (von Balluseck 2008b; Cloos 2007).

Insofern ist es unangemessen, „das Kriterium der professionellen Autonomie normativ zu überhöhen“ (Krone u.a. 2009, S. 185); produktiver ist es, die professionstheoretische Debatte stärker für organisationssoziologische Aspekte zu öffnen und mit diesen zu verknüpfen (ebd., S. 186). Für die Analyse der Entwicklungen im Hinblick auf die Professionalisierung der Kindertagesbetreuung bedeutet dies, dass sie mit Fragen der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen verbunden werden muss. Ursula Rabe-Kleberg fordert vor diesem Hintergrund ein „professional development“ (Rabe-Kleberg 2008, S. 245), das die Professionalisierung der Organisation mit der Professionalisierung der Beschäftigten verknüpft.

Während die Debatte um die Reform der Ausbildung bislang Professionalität vorwiegend auf der individuellen Ebene thematisiert (Cloos 2014), erfordert die weitere Diskussion um Professionalisierung der Kindertagesbetreuung auch eine Auseinandersetzung mit der Rolle der Träger als Arbeitgeber und mit der Organisation der Kindertageseinrichtung. Diese Anforderung bildet den Hintergrund für die Konzeption der vorliegenden Studie.

2.3 Die ambivalente Bewertung von Akademisierung und Professionalisierung

Wenn nun die Rolle der Träger als Arbeitgeber und die Organisation der Kindertageseinrichtungen betrachtet werden, so ist zunächst ein ambivalentes Verhältnis zu Fragen der Akademisierung und Professionalisierung zu konstatieren. Während es in der fachpolitischen Debatte einen allgemeinen Konsens über die Sinnhaftigkeit einer fachlichen Qualifikation und auch einer Höherqualifizierung für Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen gibt, stellen sich die Sichtweisen wesentlich differenzierter dar, wenn man das oben skizzierte professionstheoretische Verständnis von Professionalisierung zugrunde legt und dies konkret mit einer Akademisierung verknüpft.

In der fachpolitischen Debatte gibt es Stimmen, die betonen, dass die Fachschulen und die dort ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher besser seien als ihr Ruf, und folgerichtig vor einer möglichen Praxisferne der akademischen Ausbildung warnen. Der Haupteinwand gegen eine Akademisierung, so fasst Peer Pasternack zusammen, besteht darin, „dass mit der Wissenschaftsorientierung die – an den Fachschulen dominierende – Handlungsorientierung aufgegeben werde“ (Pasternack 2008, S. 44; vgl. auch König/Pasternack 2008). Insofern ist die konkrete Ausgestaltung der akademischen Aus- und Weiterbildung umstritten; sie bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen „Wissenschaftsbezug und Berufsbezug“ (Dreyer 2010, S. 389), zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung.

Befürchtungen, die in den Organisationen der Kindertagesbetreuung – bei Trägern wie in Einrichtungen selbst – im Hinblick auf eine Akademisierung bestehen, beziehen sich vor allem auf einen möglichen Verlust an Praxisbezug und damit an Arbeitsplatznähe. Dabei wird allerdings in der Regel nicht konkret formuliert, was unter „Handlungsorientierung“ oder „Praxisbezug“ versus „Praxisferne“ verstanden wird – die geäußerten Befürchtungen bleiben diffus. Wie der kurze Einblick in den professionssoziologischen Forschungsstand zeigte, besteht in der Tat ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch nach Professionalisierung, die immer eine gewisse Distanz gegenüber vorgegebenen, konkreten Handlungsmustern beinhaltet, und dem Anspruch an eine schnelle, nahtlose Umsetzung solcher Handlungsmuster in einer Organisation.

Karsten König und Peer Pasternack weisen zu Recht auf eine ambivalente Haltung der Träger von Kindertageseinrichtungen hin: „Das frühpädagogische Berufsfeld ist durch widersprüchliche Entwicklungen gekennzeichnet. Einerseits gibt es Träger, deren Qualitätsorientierung die Höherqualifizierung ihres Personals selbstverständlich einschließt. Andererseits gibt es Träger, deren – nicht zuletzt politisch induzierte – Kostenorientierung eine positive Einstellung zu akademisiertem Personal nicht aufkommen lässt“ (König/Pasternack 2008, S. 146). Angesichts des sehr

heterogenen Spektrums an Trägern von Kindertageseinrichtungen ist es nicht verwunderlich, dass derart unterschiedliche Einschätzungen zur Akademisierung auftreten: Es gibt nach wie vor den unmittelbar im Verantwortungsbereich des Pfarrers liegenden Gemeindekindergärten; in einigen Regionen wurden Zweckverbände gebildet, die das Management mehrerer Einrichtungen über Gemeindegrenzen hinweg übernommen haben; die einzelnen Kommunen steuern ihre Kindergärten in sehr unterschiedlicher Weise, wobei immer häufiger eine Überführung in Eigenbetriebe zu beobachten ist; die einzelnen Verbände (z.B. Caritas, Diakonie, Arbeiterwohlfahrt, Deutsches Rotes Kreuz) weisen höchst unterschiedliche Organisationsstrukturen auf; schließlich gibt es Elterninitiativen, gemeinnützige GmbHs und einzeln privat-gewerbliche Träger.

Im Rahmen des AKIPÄD-Projekts wurde im Herbst 2012 eine Repräsentativbefragung von Kita-Trägern in den Ländern *Baden-Württemberg*, *Nordrhein-Westfalen* und *Thüringen* durchgeführt (Altermann/Holmgaard im Erscheinen). Die Auswertung offenbart vielfältige Ambivalenzen in den Bewertungen der Träger. So stimmten etwa 60% der Befragten der Aussage *„Die Akademisierung ist ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Qualifizierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen“* überwiegend oder vollständig zu. Ähnlich fielen die Einschätzungen zu der Frage aus, ob die Akademisierung ein wichtiger und notwendiger Schritt sei, um Anschluss an internationale Entwicklungen zu erlangen. Nahezu vollständig zurückgewiesen wurde jedoch die Aussage, *„pädagogisches Personal sollte zukünftig ausschließlich an Hochschulen ausgebildet werden“*.

Obgleich der Ausbau kindheitspädagogischer Studiengänge generell befürwortet wird, betrachtet eine Mehrzahl der befragten Träger akademisch aus- und weitergebildetes Kita-Personal nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit einer „traditionellen“ Fachschulausbildung. Vier Fünftel der postalisch befragten Vertreterinnen und Vertreter der Träger stimmen der Aussage *„Akademiker/innen sollten zukünftig gemeinsam mit Absolvent/innen auf Fachschulniveau und Hilfskräften in multi-professionellen Teams zusammenarbeiten“* voll oder überwiegend zu. Gleichwertig oder gar höher schätzen die Befragten die Notwendigkeit ein, das in der Praxis tätige Personal zu qualifizieren. 96,6% stimmen der Aus-

sage „Neben einer Akademisierung der Ausbildung ist eine Qualifizierung der Praxis gleich wichtig“ voll oder überwiegend zu. 80,9% bejahen die Aussage „Wichtiger als eine Akademisierung der Aus- und Weiterbildung ist eine Qualifizierung der Praxis durch Fort- und Weiterbildung der Erzieher/innen“ voll oder überwiegend.

Viele Träger verbinden mit einer akademischen Qualifizierung nicht nur Positives, sondern sehen sich dadurch neuen Problemen gegenübergestellt. Wie aus der folgenden Abbildung zu ersehen ist, wird insbesondere die Finanzierbarkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit akademischen Abschlüssen kritisch bewertet. Für die überwiegende Mehrzahl der Träger bleibt die Frage, wie höher qualifiziertes Personal zukünftig adäquat vergütet werden kann, noch unbeantwortet.

Als besonderes Problem – vor allem für Personalverantwortliche – wird auch die Intransparenz akademischer Abschlüsse genannt; bedingt durch den sukzessiven Ausbau von in Form und Inhalt unterschiedlichen Studiengängen fällt die Beurteilung der Qualifikationsprofile bzw. der Passungsverhältnisse schwer. Auf der anderen Seite suchen die befragten Träger in der Regel aber auch nicht aktiv den Kontakt zu den Hochschulen (Klaudy u. a. 2014). Bezüglich der Aussage „Wir haben Informationen über kindheitspädagogische Studiengänge in unserem Bundesland eingeholt“ gaben 18,4% der Befragten an, dass dies umgesetzt sei, 17,9% haben erste Schritte unternommen, 11,6% erklärten, dass sie dies planen. Mehr als die Hälfte (52,0%) hat sich mit der Informationsbeschaffung noch nicht befasst und plant dies auch nicht.

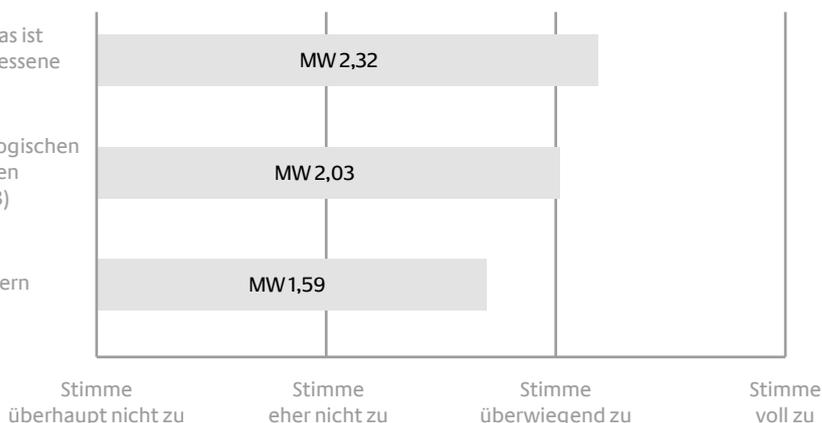
Abbildung: Probleme der Akademisierung aus der Sicht der Kita-Träger¹⁰

Der verstärkte Einsatz von Akademiker/inne/n in Kitas ist wünschenswert, aber unrealistisch, da eine angemessene Refinanzierung nicht zu erwarten ist (n=1.199)

Die Vielzahl der unterschiedlichen kindheitspädagogischen Abschlüsse führt zu Intransparenz und erschwert den Personalverantwortlichen die Beurteilung (n=1.108)

Die Anerkennung von kindheitspädagogischen Studienabschlüssen aus benachbarten Bundesländern gestaltet sich häufig schwierig (n=932)

N=1.246



Quelle: Eigene Darstellung

¹⁰ Mittelwerte (MW): „Stimme überhaupt nicht zu“=0, „Stimme voll zu“=3. Der Aussage „Die Vielzahl der unterschiedlichen kindheitspädagogischen Abschlüsse führt zu Intransparenz und erschwert den Personalverantwortlichen die Beurteilung“ stimmen 73,9% der Befragten voll oder überwiegend zu. 81,2% der Befragten stimmen der Aussage „Der verstärkte Einsatz von Akademiker/inne/n in Kitas ist wünschenswert, aber unrealistisch, da eine angemessene Refinanzierung nicht zu erwarten ist“ voll oder überwiegend zu. Der Aussage „Die Anerkennung von kindheitspädagogischen Studienabschlüssen aus benachbarten Bundesländern gestaltet sich häufig schwierig“ stimmen 51,3% der Befragten voll oder überwiegend zu.

Erste Befragungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge¹¹ haben ergeben, dass diese sich gut auf ihren Beruf vorbereitet fühlen, jedoch vielfach eine Wertschätzung ihrer Qualifikation vermissen (was sich nicht zuletzt in der niedrigen tariflichen Eingruppierung ausdrückt). Absolventinnen und Absolventen des ersten frühpädagogischen Studiengangs an der Alice Salomon Hochschule Berlin beschreiben in einem Erfahrungsbericht, dass sie, ebenso wie die an Fachschulen ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen, an problematischen Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung (Personalknappheit, räumliche Enge, zu wenig Zeit für Teamentwicklung) leiden, aber anders damit umgehen:

„Obwohl wir diese Erfahrungen mit unseren Kolleginnen teilen, unterscheiden wir uns in der Beurteilung der neuen Anforderungen, die sich aus dem ‚Berliner Bildungsprogramm‘ ergeben. Für viele Praktikerinnen stellen diese nur eine zusätzliche Belastung dar, während wir sie als Pfeiler unserer Arbeit verstehen. Einige Kolleginnen sehen in uns die gestiegenen Anforderungen verkörpert. Sie haben Angst, ihre bisherige Arbeit könne weniger wert sein. Manche Kollegin fühlt sich durch unsere Haltung oder unsere Art, mit Kindern zu arbeiten, provoziert und angegriffen. Auch kommt es vor, dass unsere Arbeit abgewertet wird“ (Nicolai/Schwarz 2008, S. 227). Sowohl Unterschiede in den Haltungen der unterschiedlich ausgebildeten Fachkräfte als auch potenzielle Konflikte im Team werden in diesem Zitat sehr deutlich.

Befragungen von Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) offenbaren ein hohes Maß an Unsicherheit bezüglich der späteren Stellensuche:

„In der Erhebung zeigt sich, dass die Studierenden teilweise dem Berufseintritt auch mit Ängsten gegenüberstehen. So befürchten viele der Befragten, dass der angestrebte Bachelor-Abschluss bei möglichen späteren Anstellungsträgern unbekannt sein könnte, sie als überqualifiziert eingestuft und – wenn überhaupt – unterbezahlt eingestellt werden. (...) Eine weitere, oft

geäußerte Sorge betrifft die mangelnde Akzeptanz des Abschlusses durch den künftigen Kolleginnenkreis“ (Helm 2010, S. 73).

Die Beobachtung der Fachdiskussion sowie diese ersten Erfahrungsberichte weisen somit auf ein erhebliches Konfliktpotenzial bei der Integration der akademisch qualifizierten Fachkräfte in den Arbeitsmarkt hin. Letztlich geht es dabei um das Verhältnis zwischen professionalisierten Fachkräften und der Organisation *Kindertageseinrichtung*. Diese Fragestellung steht im Mittelpunkt der empirischen Untersuchungen in Kita-Teams, deren Anlage und Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden.

11 Absolventinnen und Absolventen der Alice Salomon Hochschule Berlin, Universität Bremen, TU Dresden, der Evangelischen Hochschule Freiburg und Fachhochschule Koblenz.

3 Methodisches Vorgehen

Das Projekt „Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung“ behandelte die Frage nach dem Spannungsfeld zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung in drei miteinander verknüpften Teilstudien. In der ersten Teilstudie wurden exemplarisch einige Studiengänge analysiert (Klaudy u.a. 2014), in der zweiten stand eine Befragung der Kita-Träger im Mittelpunkt (Altermann/Holmgaard im Erscheinen). In der dritten Teilstudie, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, wurden Kita-Teams im Hinblick auf die Integration akademisch qualifizierter Kolleginnen und Kollegen untersucht. Dabei lautete die Hypothese, dass der Einsatz von akademisch qualifizierten Fachkräften eine Herausforderung für die Teamentwicklung in der Kindertageseinrichtung bedeutet, weil Personen mit einem unterschiedlichen Habitus, das heißt, mit unterschiedlichen Berufsvollzügen und unterschiedlichen professionellen Haltungen, miteinander kooperieren müssen.

In der Operationalisierung wurden die im Folgenden aufgeführten *Forschungsfragen* zugrunde gelegt, die die Perspektive der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst, der anderen Beschäftigten sowie der Leitungen und Träger erfassen:

1. Wie werden die Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge eingesetzt? Gibt es Veränderungen in der tariflichen Eingruppierung? Welche Prozesse der Organisationsentwicklung in den Einrichtungen lassen sich beobachten?
2. Wie ist es zu der Einstellung akademisch qualifizierten Personals gekommen? Welche Kriterien waren ausschlaggebend?
3. Lassen sich in der einzelnen Einrichtung signifikante Unterschiede beruflicher Handlungsvollzüge und professioneller Haltungen (Habitus) zwischen Hoch- bzw. Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen einerseits und Erzieherinnen und Erziehern mit Fachschulausbildung andererseits ausmachen? Welche Unterschiede sind dies gegebenenfalls?
4. Wie schätzen beide Gruppen (Akademikerinnen/Akademiker und Nichtakademikerinnen/Nicht-

akademiker) das Spannungsfeld zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung ein?

5. Inwieweit entstehen im Team Konflikte, die mit dem Einsatz von akademisch qualifiziertem Personal zusammenhängen? Wie wird gegebenenfalls mit diesen Konflikten umgegangen?
6. Welche Veränderungen werden in den Einrichtungen aufgrund des Einsatzes von akademisch qualifizierten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wahrgenommen?

3.1 Fallstudiendesign

Den Kern der empirischen Erhebungen bildeten Fallstudien in 16 Kindertageseinrichtungen, in denen bereits Kindheitspädagoginnen und -pädagogen beschäftigt sind. Dabei wurden exemplarisch Einrichtungen aus den vier Ländern einbezogen, bei denen in der ersten Phase des Projekts Studiengänge analysiert worden waren (*Bremen: 1; Baden-Württemberg: 6; Nordrhein-Westfalen: 6; Thüringen: 3*). Pro Fall wurden regelmäßig Interviews mit einer Vertreterin oder einem Vertreter des Trägers, der Leitung, (mindestens) einer akademisch qualifizierten Fachkraft sowie je nach Größe der Einrichtung mit bis zu drei weiteren Fachkräften geführt. Eine Fallstudie umfasste somit in der Regel fünf bis sechs Interviews mit einer durchschnittlichen Interviewdauer von etwa 60 Minuten pro Einzelinterview.

Eine Stärke von Fallstudien – bezogen auf den Untersuchungsgegenstand – liegt darin, dass sie eine hohe Tiefenschärfe ermöglichen. Diese ist erforderlich, um komplexe Fragen bearbeiten zu können, wie sie mit dem Spannungsverhältnis zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung sowie dem Zusammenwirken von Beschäftigten mit unterschiedlichen Qualifikationen aufgeworfen werden. Ziel von Fallstudien ist es, Mechanismen im Untersuchungsfeld zu identifizieren, und zwar nicht durch die quantitativ-statistische Abschätzung von Zusammenhängen zwischen Variablen, sondern durch die detaillierte Rekonstruktion von Prozessen (Blatter u.a. 2007). Fallstudien in diesem Sinne sind dadurch gekennzeichnet, „dass (a) Prozessanalysen innerhalb der Einzelfälle und (b) Vergleiche von Faktoren und Prozessen in einem oder mehreren Fällen mit theoretischen Konzepten durchgeführt werden“ (ebd., S. 186).

Die Gewinnung der Einrichtungen für die Fallstudien erfolgte zum einen im Rahmen der Untersuchung ausgewählter Studiengänge an (Fach-)Hochschulen, zum anderen über die Kontakte im Kontext von Expertengesprächen mit Trägern von Kindertageseinrichtungen, die im Vorfeld der postalischen Befragung der Träger durchgeführt wurden. Dabei wurde darauf geachtet, ein breites Spektrum unterschiedlicher Träger zu erhalten (kommunale, frei-gemeinnützige und privat-gewerbliche Träger unterschiedlicher Größenordnung). Gleichwohl wird kein Anspruch auf statistische Repräsentativität erhoben – insbesondere, da die Fallauswahl vielfach von Opportunitäten beeinflusst war. Dennoch ist davon auszugehen, dass die subjektiven Deutungen und Interpretationen der Befragten Tendenzen und Muster aufweisen, die das Feld der Elementarpädagogik hinsichtlich der skizzierten Fragestellungen charakterisieren. Wenn auch die Generalisierung der gewonnenen Erkenntnisse ein grundsätzliches Problem von Fallstudiendesigns darstellt, so ist es doch mithilfe der Prozessanalysen möglich, Mechanismen aufzudecken, die über die untersuchten Einzelfälle hinaus relevant sind. Dies wurde durch eine fallübergreifende Auswertung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) realisiert.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Als Erhebungsinstrument wurde das leitfadengestützte Experteninterview herangezogen (Gläser/Laudel 2010), wobei mit dem Begriff *Experte* alle diejenigen Personen bezeichnet werden, „deren Wissen über die zu untersuchenden sozialen Situationen und Prozesse im Interview erschlossen werden soll“ (ebd., S. 9). Die Interviews wurden in nichtstandardisierter Form durchgeführt, das heißt, dass der Leitfaden zwar einen vollständigen Katalog von Fragen enthielt, die Reihenfolge und die Frageformulierungen jedoch vom Gesprächsverlauf abhängig gemacht wurden. Die Interview-Leitfäden (siehe Anhang) wurden zum einen auf der Grundlage der in Kapitel 2 dargestellten Auseinandersetzung mit der Professionalisierungsdebatte und dem (potenziellen) Spannungsverhältnis zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung erarbeitet. Zum anderen wurden Fragestellungen einbezogen, die sich aus der Auswertung der Analy-

sen der Studiengänge und der Befragung der Träger ergeben hatten.

Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, vollständig transkribiert und mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet. Im Zuge der Erstellung der Leitfäden waren qualitative Messgrößen entwickelt worden, die bei der Codierung der Interviews verfeinert wurden. Anhand dieser Messgrößen erfolgte die Auswertung über eine Extrahierung von relevanten Interviewpassagen (Gläser/Laudel 2010). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in einem iterativen Prozess die Aussagen der Gesprächspartner auf die Untersuchungsfragen bezogen und so Kategorien gewonnen, die aus dem Feld kommen, also an die Wahrnehmung und Praxis der Beteiligten anschließen.

Insgesamt lagen 72 Einzelinterviews vor, von denen zwölf auf Vertreterinnen bzw. Vertreter der Träger, 16 auf Leitungspersonal sowie 44 auf pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entfielen. In der Stichprobe waren 22 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen – ausschließlich mit Bachelor-Abschlüssen einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule – vertreten (21 weiblich/1 männlich).

Von den befragten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen waren zum Befragungszeitpunkt acht als Einrichtungsleitung, vier als Gruppenleitung, neun als Fachkräfte im Gruppendienst sowie eine als Koordinatorin für Familienzentren tätig. Von den 14 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die nicht als Einrichtungsleitung tätig waren, hatten fünf vor Aufnahme des Studiums eine Ausbildung als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. staatlich anerkannter Erzieher absolviert. Sechs hatten ein grundständiges Studium an einer Fachhochschule, drei ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule abgeschlossen. Alle acht Einrichtungsleitungen mit Studienabschluss in einem Studiengang der Kindheitspädagogik hatten zuvor einen Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. staatlich anerkannter Erzieher (oder eine vergleichbare Qualifikation in den ostdeutschen Ländern) erworben und haben dann berufsbegleitend studiert. Sechs waren bereits vor oder zeitgleich mit dem Studium als Einrichtungsleitung eingesetzt. Neben Leitungsaufgaben wurden teilweise noch weitere Aufgaben zum Beispiel als Qualitätsbeauftragte bzw. -beauftragter, als Dozentin bzw. Dozent an einer Fachhochschule oder Multiplikatorin bzw. Multiplikator

und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner wahrgenommen. Von allen befragten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen strebten zum Befragungszeitpunkt nur zwei einen Master-Abschluss an.

Für die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Träger, den Leitungskräften, den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie den weiteren pädagogischen Fachkräften wurden jeweils angepasste Leitfäden benutzt. Bei den Interviews mit den Fachkräften ging es darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beruflichen Handlungsvollzügen und professionellen Haltungen bei akademisch qualifizierten und anderen Fachkräften zu ermitteln. Des Weiteren standen Fragen nach der Zusammenarbeit im Team, eventuellen Konflikten sowie Lösungen bzw. Lösungsversuchen im Mittelpunkt. Die nichtakademisch qualifizierten Fachkräfte, die schon länger in der Einrichtung arbeiteten, wurden darüber hinaus nach ihrer Wahrnehmung zu eventuellen Veränderungen befragt. Die akademisch qualifizierten Kräfte wurden um Aussagen zu ihrer Einarbeitung und zu ihren Wünschen für ihre berufliche Entwicklung gebeten. Vertreterinnen und Vertreter der Träger und Leitungskräfte wurden nach ihren personalwirtschaftlichen Strategien und nach ihren Erfahrungen mit dem Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gefragt. Bei denjenigen Leitungskräften, die selbst ein Studium absolviert hatten, waren zudem ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Perspektiven von Interesse, sodass sie in der Befragung quasi eine Doppelfunktion einnahmen.

4 Empirische Ergebnisse

Auf der Grundlage der Interview-Auswertungen werden in diesem Kapitel die folgenden Punkte diskutiert: Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen der akademisch qualifizierten und nichtakademisch qualifizierten Fachkräfte, Auswirkungen des Einsatzes von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Kindertageseinrichtungen und damit verbundene Strategien von Trägern und Teams, Besonderheiten bei einem berufsbegleitenden Studium sowie die beruflichen Perspektiven der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Die Darstellung erfolgt themenorientiert, wobei die Aussagen der unterschiedlichen Befragungsgruppen gemeinsam ausgewertet und einander gegenübergestellt werden.

4.1 Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen

Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der auf der Basis einer europäischen Vergleichbarkeit eine achtstufige Klassifizierung von Kompetenzen beinhaltet, wurden fachschulische Abschlüsse im Jahr 2012 ebenso der Niveaustufe 6 zugeordnet wie die Bachelor-Abschlüsse (Berth u. a. 2013; Gebrande 2011). Die mit dieser Einstufung attestierte prinzipielle Gleichwertigkeit der Kompetenzen bedeutet jedoch nicht, dass die Kompetenzen damit auch identisch wären und in identische Berufsvollzüge münden müssten.

In den Professionalisierungsdiskursen (siehe Kapitel 2.2) wird davon ausgegangen, dass Professionen sich durch eine besondere (professionelle) Wissensbasis auszeichnen. Stefan Faas unterscheidet in seinem Aufsatz „Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession“ fünf Arten professionellen Wissens, die nicht gleichbedeutend mit den Inhalten seien, die in Ausbildungskontexten vermittelt werden (Faas 2014). Vielmehr werde das professionelle Wissen „im Kontext der beruflichen Tätigkeit (...) von den handelnden Akteuren erst entwickelt“ (ebd., S. 178). Neben „bereichs- und themenbezogenem Fachwissen“, „didaktischem Planungs- und Handlungswissen“, „Organisationswissen“, „subjektbezogenem

Interaktionswissen“ und „Beratungswissen“ (ebd., S. 179 ff.) unterscheidet Stefan Faas Grundlagenwissen und Fachwissen wie folgt:

„Während das Fachwissen – durch seine unmittelbare Anbindung an den Bildungsgegenstand – einen direkten Bezug zum beruflichen Handeln aufweist, schließt das kindheits- bzw. frühpädagogische Grundlagenwissen auch Wissens Elemente mit ein, die auf den ersten Blick in einer größeren Entfernung zur konkreten Praxis stehen. Es geht hier um die Wissensbasis der Disziplin und damit um inhaltliche Komponenten, die im Kontext der Reflexion und Begründung von Praxis zum Tragen kommen“ (Faas 2014, S. 180). Erste Vergleichsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass diesbezügliche Inhalte in den hochschulischen Curricula stärker vertreten sind als im Lehrinhalt von Fachschulen (Cloos 2014; Pasternack/Strittmatter 2012).

Die interviewten Vertreterinnen und Vertreter der Träger, Leitungskräfte sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Fachschulabschluss schreiben den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die in den Einrichtungen tätig sind, tendenziell in der Tat ein Wissen zu, das dem „kindheitspädagogischen Grundlagenwissen“ entspricht, von dem bei Stefan Faas die Rede ist. Häufig erfolgt die Aussage, dass sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Vergleich zu Erzieherinnen und Erziehern durch ein recht breites fachdisziplinbezogenes Wissen und/oder ein Spezialwissen (z.B. über Entwicklungspsychologie, Verhaltensauffälligkeiten und U3-Betreuung) auszeichnen. Genannt werden Begriffe wie „Spezialwissen“, „besonderes Wissen“, „vertieftes Wissen“, „besondere Wissensbestände“, „fundiertes Wissen“, „Fachwissen“, „Hintergrundwissen“. Innerhalb der Teams fungieren Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zum Teil als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bei trägerinternen Schulungen sowie als informelle Ansprechpartnerinnen und -partner bei fachlichen Fragen. So erklärt eine pädagogische Fachkraft:

„(...) und ich weiß auch, und die anderen, glaube ich auch, wenn es irgendwie Fragen gibt, dass man einfach irgendwie unsicher ist bei Babys und so, gehen immer alle zu ihr“ (MA/E).¹²

Einige der befragten Leitungskräfte und Vertreterinnen bzw. Vertreter der Träger benennen „Selbstorganisation“, „Koordination“, „Dokumentation“, den „Umgang mit Nichtwissen“ und „das selbstständige Einarbeiten in neue Sachverhalte“ als Stärken der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Sie führen diese Fähigkeiten auf die Konzeption der Studiengänge zurück und vermuten, dass im Rahmen einer Hochschulausbildung Selbstorganisation, Recherche, Wissensaneignung sowie Kommunikation und Interaktion besonders gefordert und gefördert werden. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass aufgrund unterschiedlicher didaktischer Methoden und Settings die kommunikativen Kompetenzen im Rahmen eines Hochschulstudiums ungleich stärker geschult werden als in einer fachschulischen Ausbildung. Vorträge, schriftliche Ausarbeitungen und Gruppendiskussionen – mitunter auch Dispute – in Seminaren sind feste Bestandteile einer Sozialisation im Kontext der Hochschulen.

Wie die folgenden Aussagen zeigen, finden sich diese Einschätzungen sowohl in der Selbstwahrnehmung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als auch in der Fremdwahrnehmung durch die anderen Befragten:

„Also eigentlich, der Habitus, den man aus diesem Studiengang mitgenommen hat, ist eigentlich so das Prägendste. Also natürlich nicht die konkreten Tätigkeiten – wie mache ich Personalplanung? Wie sieht es aus mit Listen erstellen für verschiedenste einzelne Aktivitäten oder Veranstaltungsplanung generell. Ich glaube, das sind eher Praxisthemen, die man sich selber erarbeitet. Organisationsstrukturen letzten Endes, aber das Hintergrundwissen und den Habitus und den bestimmten Blickwinkel auf Situationen im Umgang mit Mitarbeitern, mit Eltern und mit dem Kind hat einen definitiv daraufhin vorbereitet“ (L/KP).
„(...) wobei ich glaube, dass diese Pflicht zur Selbstorganisation, die ja so ein Studium ausmacht, eine ganze Menge ausmacht. Dass man einfach auch gelernt hat, sich mit Sachinhalten auseinanderzusetzen, sich Themen anzueignen, sich auch damit zu beschäftigen, vielleicht auch mit Themen, mit denen man vorher noch gar nicht konfrontiert war, man kann viel besser Recherchen betreiben, weil das einfach Inhalte des Studiums sind. In der Regel, in der Ausbildung zur Erzieherin ist das kein Bestandteil. Also ich merk das ganz einfach, wenn wir junge Erzieherinnen haben

12 Bei der Kennzeichnung der Zitate aus den Interviews werden die folgenden Abkürzungen verwendet: MA=pädagogische/r Mitarbeiter/in; L=Leitung; E=Erzieher/in; KP=Kindheitspädagogin/-pädagogin; TV=Trägervertreter/in.

oder Erzieherinnen im Anerkennungsjahr. Wenn die sich mit einer Thematik auseinandersetzen müssen. Wie schwer denen das fällt, Literaturrecherche zu machen, sich mit einem Thema theoretisch auseinanderzusetzen und eben nicht nur das praktische Tun zu sehen, sondern eben auch den theoretischen Hintergrund sich zu erarbeiten, und da sehe ich Riesendifferenzen“ (TV).

„Kompetenzen, ich mein, ganz klar, so was wie Schreiben, wir mussten immer Hausarbeiten schreiben, das fällt mir nicht schwer, ein Elterngespräch zu dokumentieren oder Portfolios zu führen“ (MA/KP).

Akademische Qualifikationsabschlüsse gehen tendenziell mit einer höheren Begründungs- und Reflexionsverpflichtung sowie mit einem höhersymbolischen Sprachstil einher. Zwar weist Peter Cloos zu Recht darauf hin, dass „empirisch wenig ergründet“ ist, inwiefern „ein Studium solche Kompetenzen herausbilden kann“ (Cloos 2013, S. 43), und umso weniger ist geklärt, ob und wie diese Kompetenzen in der Praxis wirksam werden. Über diesen Anspruch an ein Studium dürfte jedoch ein weitgehender Konsens bestehen. In der Fremdwahrnehmung durch Dritte, aber auch in ihrer Selbstwahrnehmung werden die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen diesem Anspruch häufig gerecht:

„(...) ja, dadurch dass wir mehr theoretisches Wissen haben, was wir gut anbringen können, (...) also ich habe die Erfahrung gemacht, dass viele Eltern relativ schnell zu mir gekommen sind und mich gefragt haben, was jetzt mit dem Kind war oder wie auch immer. Oder warum wir das und das machen, und ich konnte denen halt den pädagogischen Hintergrund besser erklären“ (MA/KP).

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst verweisen oft darauf, dass sie sich durch das Studium verändert haben und es als persönlichen und fachlichen Gewinn betrachten. Insbesondere die Einrichtungsleitungen, die bereits als Erzieherin bzw. Erzieher gearbeitet und darauf aufbauend ein Studium absolviert haben, profitieren durch ein gesteigertes Selbstvertrauen und eine Stärkung der eigenen Position in den Einrichtungen sowie in der Interaktion mit dem Träger und mit Eltern:

„Rückblickend (...) hat es mich persönlich sehr verändert. Ich hab zu vielen Dingen eine ganz andere Position entwickeln können, entwickeln dürfen und sehe vieles in der Praxis viel kritischer wie vor zwei Jahren (...)“ (L/KP).

„(...) und das hätte ich überhaupt nie erwartet, dass, weil ich einfach dachte, ich bin schon gestanden, ich hab Berufserfahrung, ich kenn mich in dem Jargon gut aus, das hätte ich niemals erwartet, dass das Studium mich dann doch noch mal so nachhaltig verändert, also für mich jetzt zum Positiven, aber das habe ich nicht erwartet“ (L/KP).

„(...) und durch das Studium, Teil war auch, im Studium, dass wir auch Präsentationen halten müssen, bin ich einfach auch offener. Ich trete mehr als Gruppenleitung auf“ (MA/KP).

Als mögliches Defizit wurde von Vertreterinnen und Vertretern der Träger, von Führungskräften sowie Erzieherinnen und Erziehern aufgeführt, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Vergleich zu Erzieherinnen und Erziehern über weniger „Praxis“ verfügen. Auffällig ist dabei, dass ein großer Teil der Interviewten mit dem Begriff *Praxis* ausschließlich Tätigkeiten verbindet, die sich auf die unmittelbare Alltagsarbeit mit dem Kind beziehen, also zum Beispiel Fingerspiele machen, basteln und Lieder singen. Nicht erwähnt werden abstrakte Handlungsvollzüge wie Beobachtung, Dokumentation oder Konzeptionsentwicklung – ganz so, als gehörten diese Tätigkeiten nicht zum pädagogischen Alltag und somit zur Praxis pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Des Weiteren werden häufig Absolventinnen und Absolventen von kindheitspädagogischen Studiengängen mit Erzieherinnen und Erziehern mit absolviertem Anerkennungsjahr verglichen. Teilweise relativieren die Befragten ihre Kritik am mangelnden Praxisbezug der hochschulischen Ausbildung, indem sie darauf hinweisen, dass Erzieherinnen und Erzieher die Praxiskompetenzen auch erst im Anerkennungsjahr erwerben, teilweise sehen sie eher grundsätzliche Unterschiede:

„Wenn ich jetzt jemand hier hätte, direkt vom Studium und direkt von der Erzieher-Ausbildung, würde ich wahrscheinlich gleichwertig sagen. Wobei vom Praktischen her, von der Praxis her, da selbst 'ne Erzieherin, glaub ich, mit Anerkennungsjahr, wäre da, in Führungsstrichen, wissender: Was muss ich hier machen im Moment, im Alltag. Immer diese Alltagsgeschichten“ (L/E).

„Die anderen, mein ich, haben keine Erzieherausbildung. Und da ist die Anleitung halt wesentlich aufwendiger. Und diese Fachkräfte brauchen bestimmt auch

so ein Jahr, um überhaupt erst mal reinzukommen in diesen, in diese pädagogische Tätigkeit“ (TV).

Auch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst verweisen auf einen Nachholbedarf an alltäglichen Praxiskompetenzen:

„(...) was uns halt wirklich fehlt, is' ganz viel so Praxis, Fingerspiele, (...) Spiele, (...) wirklich dieses Handwerkszeug, was Erzieher haben“ (MA/KP).

Eine Leitungskraft, selbst Kindheitspädagogin, jedoch mit vorheriger Berufserfahrung als Erzieherin, verweist ebenfalls auf Entwicklungsbedarf für die tägliche Arbeit:

„Wirklich so das Miteinander mit Kindern, wie man das ganz kreativ und vielseitig gestalten kann. Das fehlt den Leuten, die vom Studium kommen“ (L/KP).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Einarbeitungsphasen erforderlich sind. Es wäre unrealistisch zu erwarten, dass an der Hochschule alle diejenigen Alltagskompetenzen vermittelt werden könnten, die Erzieherinnen und Erzieher mit Fachschulausbildung im Anerkennungsjahr erwerben. Diese Kompetenzen müssen sich auch bei Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Praxis herausbilden und das hochschulisch erarbeitete Wissen ergänzen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Interviews darauf hin, dass sowohl von den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst als auch von anderen Beteiligten Unterschiede im Qualifikationsprofil wahrgenommen werden, die im Wesentlichen den Tendenzen entsprechen, die in der Debatte um Akademisierung und Professionalisierung vermutet werden. Abweichungen gibt es allerdings bei der Bewertung, also bei der Einschätzung, ob diese Unterschiede eher als Chance oder eher als Belastung wahrgenommen werden.

4.2 Integration von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ins Team

Vorwiegend werden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Fachkräfte für die direkte Arbeit mit den Kindern eingestellt. Absolventen, die ohne vorherige Berufserfahrung direkt nach dem Studium als Leitungskräfte eingesetzt worden wären, gab es in den untersuchten Kindertageseinrichtungen nicht.

Alle interviewten Leitungskräfte, die gleichzeitig Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen sind, haben vor dem Studium eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher abgeschlossen, verfügen über eine teilweise langjährige Berufserfahrung und haben in den meisten Fällen berufsbegleitend studiert.

Die Einstellung der Fachkräfte erfolgt überwiegend über die Leitungskräfte, die neben der generellen qualitativen Eignung auch prüfen, ob die Persönlichkeit der Bewerberin bzw. des Bewerbers zum Team passt:

„Die gucken bestimmt auch auf die Qualifikation, aber letzten Endes, glaub ich, dass die auch danach gucken, nach dem persönlichen Auftreten und den persönlichen Kompetenzen, und ein Aspekt ist sicher auch immer, passt diese Person in unser Team“ (TV).

Wie bereits im Abschnitt über die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen deutlich wurde, fehlen den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die vor dem Studium keine Ausbildung gemacht haben, bzw. nach dem Abschluss der Ausbildung noch nicht berufstätig waren, in der Regel einige Alltagskompetenzen und die Erfahrung, wie sie ihr Wissen in der Praxis am besten anwenden. Die Interviewten nennen in diesem Zusammenhang mehrere Bereiche: Einerseits handelt es sich um das Handwerkszeug der alltäglichen pädagogischen Arbeit, zum Beispiel um Lieder, Fingerspiele und andere Spiele. Andererseits stellen sie fest, dass auch die Umsetzung theoretisch erlernter Konzepte in der Praxis eine Herausforderung darstellen kann, wenn es beispielsweise darum geht, zu erkennen, was ein Kind konkret benötigt:

„Ich kann das jetzt gar net kompetenzmäßig festmachen. Ich find, bei den Kleinen is' das wirklich so was ganz Feinfühliges. Und das Wissen, klar, das kann man sich aneignen und lernen, aber ich find, je kleiner die Kinder sind, umso mehr muss man da so ein Gespür haben. Und das fehlt manchmal“ (MA/E).

Das eigene Bewusstsein über den geringeren Praxisbezug kann bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst dazu führen, dass

„(...) so eine gewisse Scheu vor den Kindern da war, die sich relativ schnell gelegt hat“ (MA/E).

Der zweite Teil dieses Zitats zeigt, dass es sich bei den wahrgenommenen Praxisdefiziten oft um anfängliche Probleme handelt, die sich relativ schnell lösen lassen. Bei den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wird ein hohes Maß an Motivation und eine Kompetenz zum selbstorganisierten Arbeiten beobachtet. Zudem

führt das eigene Ziel, mehr Praxisbezug zu erhalten, zu einer großen Bereitschaft, dieses Ziel umzusetzen. Diese Lernbereitschaft nehmen die Kolleginnen und Kollegen häufig auch wahr:

„Die Kindheitspädagogen sind anders motiviert. Und wenn man anders motiviert ist, dann erträgt man Sachen auch ganz leichter, ne. Wenn ich ein Studium belege, dann bin ich motiviert, und da muss ich selbsttätig lernen. Ganz klar, Lernen mach ich selbsttätig, und da ist die Motivation und der Wille ein ganz anderer, und das reicht aus, dass die Belastbarkeit einfach höher ist“ (MA/E).

„Und jetzt die zwei Speziellen, die waren sehr interessiert, und die haben deutlich gezeigt, das ist ein Defizit, und das macht’s mir natürlich dann als Kollegin leichter. Ja, die warn interessiert, die haben deutlich gezeigt, ja, ich brauch’ da noch en bisschen was von dir als erfahrene Erzieherin oder vom Team, und konnten sich gut darauf einlassen“ (MA/E).

„(...) wie läuft denn so ein Tag ab und was macht man montags und was macht man freitags und wie bereitet man die Feste vor und was es alles so gibt. Das ist für Erzieher alles vollkommen selbstverständlich, und dieses Selbstverständliche müssen sich natürlich die akademisch ausgebildeten Kräfte erst mal erarbeiten. Aber die Erfahrung, die ich gemacht habe, ist, wenn die wirklich interessiert hier an diesem Feld sind, dann geht das ganz schnell, und da kann man wirklich sagen, nach einem halben Jahr sind die so drin, und wenn ich dann ein neues Thema mache, dann muss ich mir auch neue Lieder raussuchen. Das können die dann genauso, und der Erfahrungsstand ist dann gut aufgeholt. Und alles andere von Erfahrung kommt von alleine. Da muss man einfach nur mal ein bisschen arbeiten und sich ein bisschen Zeit geben, und dann kommt das schon“ (L/KP).

Die Fallstudien zeigen, dass die Integration ins Team oft ohne große Probleme verläuft:

„Grundsätzlich wird jede neue Kollegin erst mal positiv aufgenommen, um natürlich ’nen guten Start zu ermöglichen“ (MA/E).

Um möglichen Konflikten aufgrund unterschiedlicher Qualifikationsprofile und -niveaus bereits in der Anfangsphase entgegenzutreten, achten Leitungskräfte häufig auf eine Willkommenskultur, die durch eine offene Haltung gegenüber neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geprägt ist. Darüber hinaus heben Einzelne neben der Entlastung, die sich durch eine

neue Kraft ergibt, auch das Potenzial von neuen Impulsen für die alltägliche Arbeit hervor:

„Also ich denke, es gibt so zwei Dinge, die da wichtig sind. Einmal die Haltung im Team – wie gehen wir sowieso mit neuen Kollegen um. Haben wir eher so die Haltung, naja mal schauen, was die so kann, oder ist es eher so die Haltung, schön, dass jemand Neues dazu kommt. Und bei uns ist es ganz klar eher das Zweite, dass wir uns über jeden neuen Mitarbeiter freuen, weil er einfach zum einen eine Unterstützung fürs Haus ist, fürs Team ist, aber auch natürlich ein Mensch, der neue Kompetenzen reinbringt, eine neue Sichtweise reinbringt, auch wieder ein Stückchen Reflexion für uns bietet, und ich erleb das eher so, dass eine große Offenheit da ist“ (L/E).

Dass sie bei ihrem Berufseinstieg eine solche offene Haltung in ihrer Einrichtung vorgefunden hat, erlebt eine Kindheitspädagogin mit vorheriger Berufserfahrung als Erzieherin als entlastend und wohltuend. Sie wurde nach ihrem Wechsel in eine andere Kindertageseinrichtung gemeinsam mit zwei Praktikantinnen im Anerkennungsjahr in die Arbeit eingeführt. Zusätzlich verweist sie auch auf die Eingewöhnungszeit, die wichtig für das Ankommen in einer neuen Einrichtung und für die Einarbeitung sei:

„Wir wurden durch die Einrichtung geführt, und dann war es halt so, dass die Leute aus den Gruppen sich ein bisschen einem angenommen haben, alles so erklärt und einem gezeigt haben, dass aber auch immer am Anfang Rücksprache gehalten wurde: ‚Hier, wie geht es Dir? Was brauchst Du? Fehlen Dir irgendwelche Informationen?‘ Und man immer mal wieder, also es kam nicht alles am ersten Tag, was ja auch zu überladend ist, aber so im Laufe der ersten zwei Wochen hat man alle wichtigen Informationen erhalten“ (MA/KP).

Neben einer positiven Willkommenskultur im Team für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellt auch die Organisation der Einrichtung einen wichtigen Faktor für die Einarbeitung und Integration ins Team dar. Eine geeignete Organisationsstruktur hilft zum einen allen neuen Kräften, sich am Arbeitsplatz zu rechtzufinden. Zum anderen entlasten transparente Strukturen das restliche Team bei der Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen:

„Also, ich werd’ nie vergessen, in der Einrichtung vorher fand eine Eingewöhnung gar nicht statt. (...) Und das ist dann hier so positiv, und zu Hause hab ich dann erzählt: ‚Da gibt’s ’nen Dienstplan, und den kann

man auch verstehen. 'Also, das war einfach, hab ich vorher so nicht erlebt. Und hier herrscht einfach eine Grundstruktur, die auch für alle klar erkennbar ist, und das macht es einfach, für alle unheimlich einfach sich einzuleben, und dann die Offenheit im Team' (MA/KP).

Um die Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, insbesondere akademischer Fachkräfte, zu unterstützen, setzen Leitungskräfte mitunter auf wechselnde Gruppenzusammensetzungen in den Teams. Durch die bewusste Aufhebung fester Teamstrukturen werden im Lauf der Zeit Interaktionsbeziehungen zwischen allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geschaffen:

„Das war überhaupt kein Problem. Also Integration ins Team, ist super. Durch unsre offene Arbeit und auch unsere Schichtdienste arbeitet jeder mit jedem zusammen. Also von daher überhaupt kein Thema, auch bei den Dienstbesprechungen also war sie immer theoretisch einfach super dabei, bringt auch gute Ideen mit ein, also das ist überhaupt kein Thema. (...) Also ich denk, dadurch, dass wir ein Team sind, das schon lange miteinander arbeitet, und wir unheimlich viele Phasen miteinander immer gut durchlebt haben und einfach auch wissen, wie wir so'n bisschen miteinander umgehen und ticken. Wenn natürlich jetzt jemand gekommen wär, so von oben runter und sagt, naja, jetzt müssen wir hier mal alles, oder alles hinterfragen würde. Also, solche Dinge, glaub ich, die wären schwierig' (L/E).

Die Äußerungen der Interviewten zeigen zweierlei: Erstens sind eine transparente Einrichtungsstruktur und eine gut geplante Einarbeitung wichtig für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – unabhängig davon, welches Qualifikationsprofil sie haben –, aber längst nicht in allen Einrichtungen selbstverständlich gegeben. Zweitens wird zwar einerseits – mit unterschiedlicher Gewichtung im Einzelfall – die Offenheit für neue Personen und neue Impulse betont, gleichzeitig wird aber – mehr oder weniger explizit – deutlich, dass auch von den neuen Fachkräften eine Anpassungsleistung erwartet wird.

Wie aus dem vorigen Zitat ersichtlich wird, zeigen die Interviews auch, dass das Auftreten und die Persönlichkeit der Kindheitspädagogin bzw. des -pädagogen bei der Integration eine große Rolle spielen können:

„Also, sie war gleich offen und, nö, also ich hatte, wie gesagt, kein Problem, überhaupt nicht. Sie war erst zögerlich. Ist ja klar, wenn jemand neu kommt. Sie ist

ein sehr umgänglicher Mensch und macht möglich, was möglich zu machen ist' (MA/E).

Eine Kindheitspädagogin betont, dass sich auch ihr eigenes empathisches Auftreten bei der Zusammenarbeit förderlich auswirkt:

„Mitschüler haben häufig Probleme mit eingefahrenen Kolleginnen. Ich habe damit keine Probleme, aber ich bin auch eher ein zurückhaltender Typ und versuche, mich empathisch einzubringen. Meine neuen Ideen sind herzlich willkommen und werden gut aufgenommen' (MA/KP).

Probleme bei der Integration werden vor allem dann geäußert, wenn es zu persönlichen Differenzen kommt:

„Es funktionierte nicht gut. Es war aufgrund ihres Charakters. Also es war so, dass sie sehr, sehr forsch ist und schnell alles verändern wollte, was quasi über Jahre lang erarbeitet wurde und auch positiv ausgelegt wurde von den Erziehern. Also wir haben hier ein Haus gehabt, was sehr, sehr anerkannt war, sehr gut lief, und plötzlich kam jemand, der studiert war und wollte alles verändern, aus Motivation, wir wussten es nicht. Und daraufhin gab es dann eine Maßnahme, in der das ganze Team zur Integration nach X gefahren ist, um einfach die Teamsituation zu besprechen. Warum es der Kindheitspädagogin so schwerfällt, ins Team reinzukommen, was da die Faktoren sind. Und deswegen verlief die Integration nicht gut' (MA/E).

Im Zusammenhang mit persönlichen Beziehungen können auch Komplikationen entstehen, die über zwei Personen hinausreichen. Die Leiterin der Einrichtung bemerkt dazu:

„Durch Freundschaften und enge Beziehungen hat das natürlich schon ein Gesamtteam-Thema gegeben. Wenn Menschen besser und weniger gut miteinander können. Aber das sind mehr persönliche Themen als fachliche' (L/E).

Insgesamt kommt in den Interviews zum Ausdruck, dass sich die Integration von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Teams oft nicht grundsätzlich von der Integration von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ohne akademische Qualifizierung unterscheidet. Einerseits muss der Erwerb von Praxiserfahrung, der bei Erzieherinnen und Erziehern verstärkt im Anerkennungsjahr stattfindet, von den neuen Fachkräften geleistet und von den anderen begleitet werden. Andererseits spielen persönliche Faktoren und die Haltung des Teams eine Rolle. Die

Organisationsstruktur in einer Einrichtung, die auch einen Rahmen für die Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bietet, sowie transparente und nachvollziehbare Strukturen und organisatorische Abläufe erleichtern allen neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Einarbeitung und damit gegebenenfalls auch die Integration ins Team.

Allerdings deuten einige Äußerungen darauf hin, dass es unterschwellig durchaus Konfliktpotenziale gibt. Wenn etwa eine Kindheitspädagogin ihre reibungslose Integration nicht zuletzt darauf zurückführt, dass sie ein „zurückhaltender Typ“ sei, und in einem anderen Fall ein „zu forsches Auftreten“ festgestellt wird, so liegt durchaus die Frage nahe, ob die gute und schnelle Integration nicht zum Teil durch Anpassung an bestehende Strukturen und den (teilweisen) Verzicht auf die Umsetzung der eigenen erworbenen Kompetenzen erreicht wird. Auf solche Fragen wird in den folgenden Abschnitten noch näher einzugehen sein.

4.3 Besonderheiten bei einem berufsbegleitenden Studium

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher abgeschlossen haben und bereits über Berufserfahrung verfügen, stehen bei der Einarbeitung selbstverständlich nicht vor dem Problem, erst einmal Praxiserfahrungen sammeln zu müssen. Wie aber in Kapitel 4.1 bereits angedeutet, berichteten Absolventinnen und Absolventen oft von einer persönlichen Entwicklung durch das Studium, von einer Veränderung in ihren professionellen Haltungen sowie von einer Entwicklung im Denken und zum Teil im Sprachgebrauch. Diese Entwicklungsprozesse führen zu einer kritischen Distanz zur pädagogischen Arbeit; scheinbar Selbstverständliches wird hinterfragt, und das eigene pädagogische Handeln wird reflektiert. Solche inneren Prozesse, die in Hochschulstudiengängen intendiert sind, können mitunter jedoch zu einer Entfremdung von der ursprünglichen Peergroup sowie zu Resignation und Aufgabe – also Positions- oder Arbeitgeberwechsel – führen, oder es erfolgt eine Anpassung an gegebene Strukturen. In besonderem Maße stellen sich diese Fragen, wenn das Studium berufsbegleitend stattfindet.

Von den 22 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Sample haben 13 bereits vor dem Studium

eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert. Dazu gehören alle acht Leitungskräfte mit berufsbegleitendem Vollzeit- oder Teilzeitstudium. Eine Kindheitspädagogin, die als pädagogische Fachkraft arbeitet, hat zum Untersuchungszeitpunkt mit dem Master-Studiengang begonnen. Einerseits ermöglicht ein berufsbegleitendes Studium den Erzieherinnen und Erziehern sowie Leitungskräften, ihr Qualifikationsprofil zu erweitern und sich auf einem hohen Niveau weiterzubilden. Andererseits kann die Doppelbelastung durch Studium und Arbeit zu einem enormen Stressfaktor werden, denn das Vereinbaren von Beruf, Studium und Privatleben bzw. Familie ist eine anspruchsvolle Situation.

Alle Kindheitspädagoginnen und -pädagogen berichten von einer starken Belastung während des Studiums, sowohl bei voller Anstellung als auch bei einer Teilzeittätigkeit. In einem Studiengang lagen beispielsweise die Präsenzzeiten an Freitagen von 15:00 bis 20:30 Uhr und an Samstagen von 08:30 bis 16:00 Uhr. Hinzu kamen Zeiten für das Selbststudium und das E-Learning sowie bestimmte Blockzeiten pro Semester. Die Schätzung des wöchentlichen Zeitaufwands für das Studium liegt in diesem Fall bei mindestens 35 Stunden zusätzlich zur Arbeitszeit in der Kindertageseinrichtung. Die betreffende Leiterin arbeitete zumindest zu Beginn ihres Studiums, trotz Freistellung vom Träger für die Präsenzzeiten, in Vollzeit, da Personalmangel in der Einrichtung herrschte:

„Das war schon schwer, ja! Weil, ich hab voll gearbeitet und hab berufsbegleitend praktisch das gemacht. (...) Und ich muss auch sagen, selbst wenn ich weniger gearbeitet hätte, ich hätte die Arbeit so auch nicht geschafft, dann hätte ich da Überstunden gemacht“ (L/KP).

Dieses Beispiel verdeutlicht das große Verantwortungsbewusstsein für den Beruf, das für viele pädagogische Fachkräfte selbstverständlich ist und zu einer zusätzlichen Leistungsbereitschaft führt.

Neben der zeitlichen Belastung fordert der permanente Wechsel zwischen Berufstätigkeit und Studium von den Studierenden eine gedankliche Trennung der Beanspruchungsbereiche:

„Man muss immer aufpassen, dass man bei allen Geschichten ganz da war und nicht nur halb gedanklich in der Kita war bzw. halb gedanklich noch in der Uni saß“ (L/KP).

Das berufsbegleitende Studium fordert von den Studierenden, dass sie immer die Anforderungen aus zumindest zwei Anspruchsbereichen berücksichtigen:

„Und was auch noch ist, was wir ein bisschen als negativ betrachtet haben: Dadurch dass wir dann ja auch nur drei Tage in der Einrichtung tätig sind, oder waren, ist es natürlich auch immer so: Man stößt so ein bisschen in dieses Tagesgeschehen, Wochengeschehen am Mittwoch dann rein. Man muss erst mal reinkommen, sich erst mal informieren: Was ist an den Tagen Montag und Dienstag vorgefallen? Und bis man dann erst mal so drin war, oder drin ist, ist natürlich dieser Mittwoch auch wieder vergangen, und hat eigentlich nur noch diesen Donnerstag und Freitag – also, das haben manche so ein bisschen auch negativ angesehen. Oder wenn zum Beispiel Mitarbeiterbesprechungen jetzt auf den Montag oder Dienstag fallen, oder wichtige Informationen, oder irgendwie irgendwelche interessanten Fortbildungen, Weiterbildungen, die dann nur an dem Montag oder Dienstag dann angesetzt werden – also, da haben schon manche gesagt, dass das auf jeden Fall manchmal so ein bisschen kritisch war“ (MA/KP).

Wie in diesem Zitat deutlich wird, können zeitgleiche Veranstaltungen, nicht verschiebbare Termine sowie die wöchentliche Einarbeitung verbunden mit einem gewissen Unverständnis aufseiten der Kolleginnen und Kollegen zusätzliche psychische Belastungen bedeuten, die ein Studium erschweren.

Meist ist der eigene Wunsch zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung der Grund für die Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums. Vermehrt wird aber auch von Trägern berichtet, die derzeitige und künftige Leitungsstellen qualifizieren möchten, indem sie diese mit Kindheitspädagoginnen oder -pädagogen besetzen. So wird zum Beispiel auf einen berufsbegleitenden Studiengang hingewiesen, der stark auf die Qualifizierung für Leitungsaufgaben fokussiert ist. Dieser erfüllt für viele Führungskräfte die Funktion einer nachträglichen Qualifizierung, die von Trägern teilweise als Einstellungsvoraussetzung gefordert wird. Zumindest bei einem Teil dieser (angehenden) Leitungen ist davon auszugehen, dass das Studium nicht ganz freiwillig gewählt worden ist, da sie aufgrund des Fehlens dieser Qualifikation um ihre Stellung fürchteten. Dies gilt vor allem dann, wenn im jeweiligen Bundesland die akademische Qualifikation von Leitungen vorgesehen ist:

„Die hatten natürlich auch ’n unheimlich hohen Druck, die Leute. Das hat auch bei einigen dazu geführt, dass die gesagt haben, sie wollen sich beruflich verändern und ganz rausgegangen sind aus dem Feld“ (MA/KP).

In einem anderen Fall fragte sich eine Leiterin nach dem dritten Semester:

„Also ich hab ja nun Leitung schon gemacht, da fragt man sich auch, warum machst du das dann noch“ (L/KP).

Um den zusätzlichen Anforderungen durch das Studium standhalten zu können, ist bei Erzieherinnen und Erziehern grundsätzlich das Maß ihrer intrinsischen Motivation hilfreich, die zu einer hohen Identifikation mit ihrer Arbeit und einer gesteigerten Leistungsbereitschaft bis hin zum „beruflichen Helferidealismus“ führt (Hagen u. a. 2014, S. 56). Unterstützende und das Studium erleichternde Strukturen können dazu beitragen, die Organisation von Beruf, Studium und Privatleben zu vereinfachen und das zu erwartende hohe Stressniveau zu minimieren bzw. besser verarbeiten zu können. Das grundsätzliche Interesse am Studium und auch die Bereitschaft, neue Dinge in der Praxis ausprobieren zu wollen, stellen förderliche Faktoren für ein berufsbegleitendes Studium für Erzieherinnen und Erzieher sowie Leitungen dar.

Vonseiten der Hochschulen erleichtern klare Beschreibungen des Studiengangs eine realistische Einschätzung der Anforderungen und vermindern auf diese Weise das Risiko von Fehleinschätzungen, wie aus folgender Aussage hervorgeht:

„Da hätte natürlich die Hochschule noch mehr Rücksicht nehmen müssen, denn wenn man die Bewerbungsunterlagen da einreicht und das liest, das Profil, dann vermitteln die einem schon den Eindruck, das ist überhaupt kein Problem, das berufsbegleitend zu machen. Die Vorlesungen finden alle nur am Nachmittag und an Wochenenden statt. Also, dem ist überhaupt nicht so. Wenn man keinen kooperativen Arbeitgeber hat, ist es nicht möglich“ (L/KP).

Eine andere Befragte betont hingegen, dass sie klare Darstellungen vorgefunden habe; sie fühlte sich bereits durch die Beschreibung des Studiengangs motiviert und später in der Umsetzung bestätigt:

„Och, das ist, glaube ich, genau mein Bereich: berufsbegleitend, auf zwei Tage gelegt, nebenbei arbeiten, auf zwei Jahre gekürzt, an der Fachhochschule, mit 30 Leuten im Studiengang. Ja, also das ist schon so für mich gewesen, dass ich dachte: ‚Wow, das ist schon echt Luxus.‘“ (MA/KP).

Die Berücksichtigung des Studiums bei der Personaleinsatz-Planung insgesamt sowie besondere organisatorische bzw. strukturelle Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung selbst können zudem zumindest zeitweise eine Erleichterung für die Studierenden sowie das Team darstellen. Dazu zählt die Übertragung besonderer Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten, die zum Beispiel eine flexiblere Gestaltung von Arbeitszeiten ermöglichen, wenn dies erforderlich wird. Übt etwa die studierende Mitarbeiterin schwerpunktmäßig gruppenübergreifende Tätigkeiten aus, kann dies auch eine Erleichterung für die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bedeuten, wenn sie dadurch von solchen Aufgaben befreit werden. Eine Kindheitspädagogin, die mittlerweile auch ihr Master-Studium begonnen hat, berichtet, dass bei ihrem Vollzeitstudium an zwei festen Tagen der Woche und einer Zuständigkeit außerhalb der Gruppe als Koordinatorin zeitliche Verschiebungen von anfallenden Arbeiten in der Woche gut möglich sind:

„Was an meiner Stelle natürlich sehr gut geht. Da bin ich natürlich da irgendwie flexibler, weil ich mir das hier eigenständig einteilen kann“ (MA/KP).

Nach Jahren der Berufstätigkeit stellt das Studium häufig die „Unbekannte“ dar, und der Selbstzweifel, ob die eigene Lernfähigkeit ausreichen wird, kann sich hinderlich auf die Entscheidung für ein Studium auswirken. Ein kollegialer Beistand im Team kann dazu beitragen, solche Bedenken abzubauen:

„Und man hat ja auch lange nicht mehr gelernt. Und ich war auch nie so ein Mensch, der sich hingeworfen hat und gelernt hat. Das war eigentlich auch mein größtes Bedenken auch, dass ich das ändern muss und lernen muss zu lernen. Und da haben auch eigentlich die Kolleginnen immer gesagt: ‚Hey, bei dir mach ich mir gar keine Sorgen.‘ (...) Also, die haben mich da auch immer ermuntert, und wenn ich Unterstützung brauchte, waren die auch immer für mich da“ (MA/KP).

Die Praxistauglichkeit von kindheitspädagogischen Studiengängen kann erhöht werden und der Transfer von Wissenschaft in die Praxis dann gut gelingen, wenn bereits während des Studiums Übertragungsleistungen in die Praxis möglich sind:

„Also mein kleines Team hat mich gut unterstützt, auf jeden Fall. Die sind immer mitgegangen. Ich hab die auch immer in Veränderungsprozesse mit einbezogen. Ich hab jetzt nie gesagt, wir machen das jetzt so und so. Ich hab's erklärt, und die konnten das gut mittragen

und haben das gut mit umgesetzt. (...) Nur wenn die Leute an der Basis wollen und davon überzeugt sind, dann kann's gelingen in 'ner guten Qualität“ (L/KP).

Das Wissen um die Studiengänge ist ein weiterer unterstützender Faktor, der sich sowohl für die Studierenden als auch für das gesamte Team positiv auswirken kann, wie die Kindheitspädagogin, die sich zum Befragungszeitpunkt im Master-Studium befindet, zusammenfasst:

„Also gut, dadurch dass unsere Leitung sozusagen bei uns an der Uni tätig ist und viele schon hier gearbeitet haben, in Kooperation mit der Uni, die dann auch nebenbei an der Uni studiert haben, so wie das bei mir jetzt ist, ist denen das allen schon im Team bekannt gewesen. Also die Stelle, die ich jetzt habe, da hat vorher auch eine Studentin gearbeitet, die auch bei mir an der Uni studiert hat. Von daher ist das hier im Team schon bekannt gewesen. Wir haben ja noch, ich glaube, zwei oder drei Mitarbeiter, die auch akademisiert sind. Von daher habe ich da jetzt irgendwie keinen Unterschied gespürt“ (MA/KP).

Ein berufsbegleitendes Studium ist nicht nur für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Führungskräfte interessant. Auch Träger erkennen den Mehrwert durch besser qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und unterstützen zum Beispiel durch Freistellung für die Präsenzzeiten des Studiums, ermöglichen an einzelnen Tagen das ungestörte Arbeiten zu Hause und beteiligen sich an den Kosten, indem sie Gebühren übernehmen. Neben einzelnen Wochentagen, zum Beispiel den Freitagen, wurden Leitungen auch freie Wochen gewährt, die es ihnen erleichtern sollten, Beruf, Familie und Studium zu vereinbaren. Besonders geschätzt wurde die Freistellung für Blockwochen für das Studium, da in dieser Zeit kein schneller Wechsel zwischen den Aufgabenbereichen nötig wurde, was eine bessere Konzentration auf die Studieninhalte ermöglichte:

„In einem Semester, ich glaub am Anfang und am Ende, waren immer zwei Blockwochen, da waren wir komplett freigestellt. Das habe ich sehr positiv gefunden. Also jetzt doch mal weg von der Arbeit und nur dort sein. Das war wirklich sehr gut. Das andere war sehr stressig – Freitag und Samstag“ (L/KP).

Leitungskräfte verweisen auch darauf, dass das persönliche Interesse von Vertreterinnen und Vertretern der Träger an den Studiengängen selbst bzw. am Verlauf des Studiums die Aufnahme des Studiums

begünstigt und auch zwischendurch immer wieder motivierend gewirkt hat:

„Und so auch immer dieses Nachfragen. ‚Wie geht’s denn im Studium? Was kann man so auf die Praxis transferieren?‘“ (L/KP).

Während die persönliche Unterstützung durch den Träger und das Team von den Studierenden als hilfreich empfunden wird, sind dagegen Neid und Konkurrenzverhalten eher hinderlich, da sie unterschwellig wirkende Konflikte auslösen können:

„Mein Kollege hat neulich noch zu mir gesagt – du hast dich total verändert. (...) Und ich merke aber schon, dass es so etwas wie Neid gibt, wie – ach guck mal die, jetzt muss die noch studieren, die sitzt doch schon auf Leitung, was will die denn jetzt noch studieren, ach die kriegt ja den Hals nicht voll genug – so was“ (L/KP).

Von anderen Leitungen werden sowohl positive als auch negative Reaktionen auf ihr Studium berichtet. Sie stellen fest, dass

„(...) manche Kolleginnen und Kollegen um Beratung gebeten haben und auch einfach das Gespräch gesucht haben, dass bei anderen aber auch Ablehnung zu spüren war“ (L/KP).

Schwierig kann es besonders dann werden, wenn es sich nicht um offen geäußerte Kritik handelt und die Betroffenen kaum Möglichkeiten haben, diesen Stimmungen im Leitungs- oder Mitarbeiterteam zu begegnen. Eine weitere Leiterin mit kindheitspädagogischem Studienabschluss berichtet von anderen Leitungskräften, die das Studium heimlich gemacht und somit auch auf Unterstützung verzichtet haben:

„Da war dann der blanke Neid da. Und im Nachhinein jetzt manchmal, wenn wir jetzt im Leitungsteam tagen, das machen jetzt im Moment immer noch welche, und da höre ich oft: ‚Naja, wir tragen ja die Last mit.‘ Das kommt schon. Ja. (...) Das ist das am Untergrund so, das wird jemandem nicht gesagt, der das macht. (...) Da hat jemand auch gesagt, und der Träger will das, aber das Team stützt das nicht, in keinster Weise. Und da leiden die dann glaub ich sehr drunter“ (L/KP).

Es sind aber nicht nur Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und andere Leitungskräfte, deren negativer Einfluss sich wenig förderlich auf das Studium auswirkt. Einer Leiterin wird vom Träger erklärt:

„Ach, lass jetzt mal, du mit deinem wissenschaftlichen Kram, das ging die letzten 20 Jahre hier genauso. Ja wollen wir das denn jetzt verändern. Also ne, es besteht doch überhaupt keine Notwendigkeit und ach,

wir müssen jetzt nicht alles diskutieren – lass mal gut sein“ (L/KP).

Die Ambivalenz in der Bewertung der Akademisierung und im Umgang mit neuen Qualifikationsprofilen und Impulsen, die schon mehrfach angesprochen wurde, stellt sich bei einem berufsbegleitenden Studium für die Betroffenen als ein besonders hoher Belastungsfaktor dar, weil dadurch die Schwierigkeit, unterschiedliche Anspruchsbereiche vereinbaren zu müssen, zusätzlich verschärft wird.

Wenn Träger hingegen davon überzeugt sind, dass ein berufsbegleitendes Studium den Mitarbeiterinnen, Mitarbeitern und Leitungen zur Wissenserweiterung dient, zu einem höher angesehenen Qualifikationsabschluss verhilft und nicht zuletzt das Angebot der Kindertagesbetreuung qualifiziert, bedeutet dies für die Studierenden eine wesentliche Erleichterung – psychisch im Hinblick auf die Stressreduzierung und praktisch bezogen auf den alltäglichen Umgang mit den Anforderungen.

Wie die Beispiele zeigen, kann die Unterstützung in Form von Freistellungen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern helfen, die Doppelbelastung besser zu bewältigen. Das Wissen über die Studiengänge selbst oder Erfahrungen mit Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und/oder Studierenden erleichtern es, die Vorteile zu erkennen, die durch einen aktuellen Wissenszuwachs und durch multiprofessionelle Teams für Träger und Einrichtung entstehen, und sie verbessern das Verständnis für die Doppelbelastung der Studierenden.

Hilfreich sei es außerdem, so erklärt eine befragte Leiterin, wenn es auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die nicht studieren, Möglichkeiten der Personalentwicklung gibt. Sie selbst habe während der Zeit ihres Studiums immer auf ausreichende Weiterbildungsangebote für alle geachtet; dies habe der Entstehung von Neid vorgebeugt.

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen für ein berufsbegleitendes Studium stellt somit ein wichtiges Handlungsfeld für Träger dar. Von Bedeutung ist dabei die Unterstützung sowohl der Studierenden als auch der Teams, denn Letztere müssen zum einen für den Nutzen des Studiums sensibilisiert werden, zum anderen über ausreichende zeitliche und organisatorische Ressourcen verfügen, um die durch das Studium bedingten Ausfälle verkraften zu können.

Die Förderung eines berufsbegleitenden Studiums ist somit einer von mehreren Bausteinen in einer Personalentwicklungsstrategie, die eine Teamentwicklung sowie Angebote für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einschließt und insgesamt zu einer Professionalisierung der Organisation *Kindertageseinrichtung* beiträgt.

Nach dem berufsbegleitenden Studium – oder auch schon während dieser Zeit – stellt sich schließlich die Frage, wie man mit den veränderten Qualifikationsprofilen umgeht, wie Teams und Einrichtungen die neuen Impuls nutzen und verarbeiten können. Diese Frage betrifft wiederum alle Absolventinnen und Absolventen eines kindheitspädagogischen Studiengangs, ob mit oder ohne vorherige Ausbildung, und wird im folgenden Abschnitt erörtert.

4.4 Neue Impulse – Veränderungen in den Kitas und den Teams

Die Akademisierung war und ist in der Fachdiskussion mit der Hoffnung verbunden, den Elementarbereich als Bildungsinstitution zu qualifizieren und zu professionalisieren. Sascha Neumann fasst den Stand so zusammen: „Qualifizierungsanforderungen an das Personal von Kindertageseinrichtungen werden hier regelmäßig vor dem Hintergrund eines vermeintlichen Kompetenzdefizits der Fachkräfte begründet“ (Neumann 2014, S. 146). Die Professionalisierungsdiskurse im Elementarbereich werden dementsprechend oft auf Qualifizierungsdiskurse reduziert (ebd., S. 147). Im Folgenden wird daher untersucht, welche Veränderungen Akademikerinnen und Akademiker in der Praxis bewirken und welche Impulse sie in das System *Kindertagesbetreuung* einbringen können. Dass es sich bei dieser Frage um ein durchaus spannungsreiches Feld handelt, deutete sich bereits im Hinblick auf die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen an sowie bei den Anpassungsleistungen, die bei der Einarbeitung erwartet werden.

Die interviewten Leitungskräfte (zum Teil selbst Kindheitspädagoginnen oder -pädagogen) sowie Vertreterinnen und Vertreter der Träger berichten, dass die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vor allem eine Multiplikatorenfunktion übernehmen. Sie stehen innerhalb der Teams als Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung und tragen neues Wissen

und zum Teil auch neue pädagogische Ansätze in die Einrichtung:

„Wir haben selbst Kinderpflegerinnen, die ganz eng im Kontakt dann mit diesen Studenten stehen und sich über gewisse Themen dann austauschen“ (TV + L/E).

„Also ich weiß, dass sich für mich ganz viel geändert hat, weil’s wirklich ‚n praxisorientiertes Studium war. Und ich in ganz vielen Bereichen, vom ersten Semester an, die Sachen gebrauchen konnte und auch einsetzen konnte. (...) Moderation, Gesprächsführung, also das war so am Anfang. Und dann hatten wir irgendwann dieses Modul Inklusion oder interkulturelle Kompetenzen oder so, und prompt kommt irgend ’ne Mutter und hat eine Frage dazu“ (L/KP).

„Ich merk schon, dass die Personen sich auch mehr reflektieren. Auch mehr sich einbringen oder sagen: ‚Haste davon schon mal gehört?‘ Oder mir plötzlich ‚ne Email schicken mit irgend ’nem Link schicken zu irgendeinem Thema. Also, dass die da sehr in diesem Thema drinne sind und das auch mit in die Arbeit reinbringen. Oder auch in Teamsitzungen Sachen mal ansprechen: ‚Ach, da haben wir auch gerade im Studium was zu gemacht, zu dem Thema. Soll ich mal was mitbringen?‘ Das hatte ich ja eben schon gesagt, dass das halt einfach mit in die Arbeit reingebracht wird und für die anderen darum auch wieder interessant ist. Aber so innerhalb der Gruppe mit den direkten Kollegen, kann ich jetzt nicht sagen. Da seh’ ich jetzt keine Veränderungen“ (L/E).

Ein von den interviewten Personen wahrgenommenes ausgeprägtes Reflexionsvermögen aufseiten der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie die Bereitschaft, vorgefundene pädagogische Praktiken und organisatorische Verfahrensabläufe kritisch zu hinterfragen, führt in der Praxis zu Auseinandersetzungen mit bis dato nicht hinterfragten Ansätzen. Bei Einrichtungen, die sich bewusst Veränderungsprozessen stellen und diese als qualitative Weiterentwicklung verstehen, können solche internen fachlichen Auseinandersetzungen auch zu konkreten Veränderungen im pädagogischen Handeln führen:

„Gut, ich glaub, wir reden noch mehr über so diese Alltagsgeschichten, also so Alltagsdetails. Was für uns so selbstverständlich war und jetzt dadurch, dass noch mal hinterfragt wird oder noch mal mehr an Fragen kommen, könnt man net, oder auch Ideen, dass man noch mal offener über gewisse Themen einfach auch redet“ (L/E).

„Also wir haben uns damit auf den Weg gemacht, Kinder an der Arbeit zu beteiligen und Kinder selbstbestimmt lernen zu lassen. Wir haben die gemeinsame Erziehung in unsere Arbeit aufgenommen, konkretisiert und auch erweitert. Wir haben den U3-Bereich angegliedert mit den Standards, die wir uns da gesetzt haben. Haben geguckt, welche Richtlinien gibt es, wo stehen wir, wie kriegen wir unser Konzept mit dem neuen Konzept vernetzt. Ich glaube schon, dass da einiges eingeflossen ist“ (L/E).

Bedingt durch den inhaltlichen Aufbau vieler Studiengänge eignen sich die Absolventinnen und Absolventen Kompetenzen an, die nicht nur die unmittelbare pädagogische Arbeit betreffen. Zum Teil bringen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen damit auch neue Impulse zur effizienten Gestaltung von organisatorischen oder administrativen Prozessen ein:

„Das gelingt eigentlich sehr gut. Also, dadurch dass wir einfach auch ein sehr umfangreiches Spektrum im Studium hatten, lässt sich das ganz gut verknüpfen. (...) Es gibt immer wieder Situationen, wo ich dann sagen kann: ‚Ah, da war doch das im Studium.‘ Oder Kleinigkeiten, dass ich einfach mal unsere Leitung gefragt hab, wie wir unsere Buchhaltung führen. Oder für’s Team mal ’n Teamprotokoll-Bogen entworfen habe. Also, da sind immer wieder Anknüpfungspunkte, wo ich das, was ich im Studium gelernt habe, wieder in die tägliche Arbeit einbringen kann“ (MA/KP).

Mit der Etablierung eines neuen akademischen Qualifikationsprofils im Elementarbereich sind somit potenziell Impulse für innerorganisatorische Veränderungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen angelegt. Nicht immer stoßen die Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge jedoch auf Einrichtungen oder Träger, die für Veränderungen offen sind. Von einigen der interviewten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden die Möglichkeiten zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit tendenziell kritisch eingeschätzt, die Möglichkeiten zur Weitergabe des eigenen Wissens werden nicht immer gesehen, und für den Austausch fehlt oft die Zeit:

„Man hat ja schon so ein gewisses Wissen, und das Wissen weiterzugeben oder anderen anzueignen, das ist sehr schwer. Also, da hab ich persönlich noch nicht den Weg gefunden“ (MA/KP).

„Ich glaube, die Menschen, die jetzt aus den Hochschulen oder von den Hochschulen kommen, brauchen

einen langen Atem, viel Energie, um sich in dem sehr etablierten Arbeitsfeld auch nachhaltig durchsetzen zu können. Und ich glaube, dass wir eigentlich – wenn ich von ‚wir‘ spreche, meine ich dann jetzt die Hochschulabsolventen – noch zu wenig sind, und ich Sorge mich in dem Sinne, dass ich Angst habe, dass die Kindheitspädagogen, die zum Teil ja noch sehr jung jetzt zum Teil auch noch sind, von der bestehenden Masse assimiliert werden. Also einfach aufgefressen werden. Wenn eine sehr junge Absolventin, Anfang, Mitte 20, in ein sehr gestandenes Team kommt, was sehr eingefahren oder seit 20 Jahren ’ne bestimmte Struktur hat, wird das sehr sehr schwierig werden, und das, glaube ich, ist sehr schwierig, weil der Markt noch zu wenig von uns hat“ (L/KP).

„Aber wir haben auch nicht so wahnsinnig viel Zeit uns auszutauschen. Was immer interessant ist, es gibt so Studien, wo die beiden Zugang zu haben, dass wir da eher mal einen Blick drauf werden könnten“ (MA/E).

Um die Frage, was die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Praxis bewirken, abschließend beantworten zu können, bedarf es noch einiger Zeit. Gegenwärtig sind – gemessen an der Anzahl von Erzieherinnen und Erziehern – nur wenige Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Teilarbeitsmarkt Kindertageseinrichtung tätig – und das auch erst seit wenigen Jahren. So konstatiert Thomas Rauschenbach: „Demnach ist und bleibt die Berufsgruppe der Erzieherin bzw. des Erziehers die eindeutig dominierende Ausbildung für das Feld der Kindertagesbetreuung. Das wird rein mengenmäßig auch auf Jahre noch so bleiben“ (Rauschenbach 2014, S. 6). Welchen Einfluss hier die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mittel- und langfristig ausüben und welche Position sie zukünftig einnehmen werden, zeichnet sich derzeit noch nicht eindeutig ab. Offenkundig ist jedoch angesichts der vorliegenden Ergebnisse bereits jetzt, dass der Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Veränderungspotenziale mit sich bringt. Ebenfalls deutlich wird allerdings, dass es stark von der Situation in der einzelnen Einrichtung abhängt, ob und inwieweit diese Potenziale genutzt werden.

4.5 Zusammenarbeit im Team – Qualifikationsprofile im Konkurrenzverhältnis?

Veränderungen bringen immer auch Konfliktpotenziale mit sich. Im Rahmen der Interviews wurde erfragt, wie sich die Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen in den Teams gestaltet. Ist sie beispielsweise eher von einem abgrenzenden Konkurrenzverhältnis geprägt, oder ist ein harmonisches Nebeneinander von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu beobachten?

Im Vorfeld der Untersuchung wurde vermutet, dass insbesondere in Konstellationen mit einer nicht-akademischen Leitungskraft und akademisch geschulten Fachkräften im Gruppendienst Konfliktpotenziale liegen. Aber auch innerhalb der Gruppen wurden Konflikte aufgrund unterschiedlicher Qualifikationsniveaus erwartet. Im Rahmen der Interviews kamen allerdings Konfliktfelder selten offen zur Sprache, sondern es wurden häufig eher allgemein gehaltene Befürchtungen geäußert, oder es wurde auf andere Einrichtungen verwiesen. So berichtet ein Trägervertreter:

„Also ich weiß, dass es da zum Beispiel Vorbehalte gibt bei einigen Leiterinnen, dass da tatsächlich auch Ängste bestehen, weil die Leiterinnen eben selber gar keinen Hochschulabschluss oder kein Studium haben. Und dass da doch manchmal sehr dominante Persönlichkeiten mit den Frühpädagoginnen auch in die Einrichtung kommen und dass da dann eher so ein bisschen so 'ne Hierarchie entstehen könnte. Das sind so die Befürchtungen der Leitung und auch teilweise auch anderer Träger, hab ich schon gehört“ (TV).

Unter Umständen bewirkt ein neues Qualifikationsprofil in der Praxis auch einen Anpassungsdruck, der vonseiten des Trägers durchaus erwünscht sein kann:

„(...) würd' ich eher sagen, dass die Akademisierung auch bewirkt, dass die Erzieherinnen, die da sind, sich genötigt fühlen, ein wenig, am Ball zu bleiben, weil sie eigentlich so unbewusst, so dieser Konkurrenz aus'm Weg gehen“ (TV).

Dazu passt, dass bei Erzieherinnen und Erziehern auch Ängste wahrgenommen werden, die durch den Prozess der Akademisierung geweckt werden, da mit einem veränderten Qualifikationsprofil (und Qualifikationsniveau) implizit ein Defizit der Fachschulbildung thematisiert wird:

„(...) ich glaube, dass auch einfach viele dann davon sagen: ‚So, jetzt geht's los. Jetzt kommen die Studierenden, und jetzt werden wir nach und nach irgendwie aussortiert' oder so“ (MA/KP).

„Da merke ich schon, dass es gewisse Berührungsängste gibt. Teilweise wird das so interpretiert, auch von Einrichtungsleitungsebene: ‚Zukünftig ersetzen die uns, weil man mit unserer Arbeit ja nicht mehr zufrieden ist.‘ Das ist jetzt ganz banal gesprochen, was an emotionalen Reaktionen manchmal kommt. Wenn man sagt, wir brauchen besser Ausgebildete, wir brauchen akademisch Ausgebildete, bringt man ja auch immer in hohem Maße ein Defizit am Status quo zum Ausdruck, und das kränkt die Leute“ (TV).

Wie bereits beschrieben, ist eine intendierte Folge eines primär an Wissenschaftlichkeit orientierten Studiums die Herausbildung eines spezifischen Habitus, der sich aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsprozesse in den Ausbildungsinstitutionen von dem der fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher unterscheidet. Damit gehen häufig auch unterschiedliche Sprachstile einher, die die Kommunikation zwischen Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus beeinträchtigen können:

„Wenn ich mit Kolleginnen diskutiere, die nicht das Studium haben, sondern die Ausbildung, habe ich manchmal das Gefühl, die haben wesentlich weniger Fachwissen. Machen ganz aus der Intuition heraus, wovon auch ganz vieles richtig ist, also nicht dass sie alles falsch machen, weil sie nicht studiert haben, sondern die machen ganz viele gute und richtige Sachen, aber man kann schwer mit ihnen darüber reden, weil, wenn man mal etwas nicht so gut findet, dann fühlen sie sich gleich persönlich angegriffen, weil es kommt ja aus ihrer Intuition und nicht aus ihrem Fachwissen, und das ist für mich manchmal eine große Schwierigkeit. Wie rede ich mit dem anderen darüber? Und ich lege meine drei Bücher auf den Tisch, und er legt eigentlich nur sein Herz oder sein Bauchgefühl auf den Tisch. Das ist ganz schwierig“ (MA/KP).

Konflikte in Teams können auch entstehen, wenn durch den Einsatz von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, in diesem Fall einer Kindheitspädagogin, eingespielte Arbeitsweisen im Team hinterfragt und aufgedeckt werden. Obwohl solche Situationen als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklungsprozesse verwendet werden und durchaus als positive Impulse

begriffen werden können, stellt der Umgang damit eine Herausforderung für alle Beteiligten dar:

„Rückblickend (...) hat es mich persönlich sehr verändert. Ich hab zu vielen Dingen eine ganz andere Position entwickeln können, entwickeln dürfen und sehe vieles in der Praxis viel kritischer wie vor zwei Jahren, und das ist gleichzeitig auch die Schwierigkeit (...), und da tun sich einfach ganz viele Konflikte auf. Also da tun sich Konflikte innerhalb mit Teammitgliedern auf. Es tun sich Konflikte innerhalb mit einer, also mit Trägern, mit höhergestellten, weil sich mein Denken einfach sehr verändert hat, aber mein Umfeld oder meine Mitarbeiter oder mein Träger den gleichen Stand wie zuvor haben. Und ich versuche Dinge zu transportieren, das sieht man ja jetzt auch schön hier, und wir versuchen in Gespräche zu kommen, aber es ist ganz schwierig, das auszuhalten“ (L/KP).

„Ja, aber ich kann mir schon vorstellen, dass es dann auch zu Meinungsverschiedenheit kommt, ne, also, oder man vielleicht, ja, so die Arbeitsweise dann vielleicht anders betrachtet. Oder, ja, eine Freundin hat dann auch gesagt, dass sie dann so Dinge aus dem Studium mit eingebracht hatte, oder dann mal so eine Präsentation gehalten hatte, wo dann die anderen im Team auch so eher so ein bisschen die Augen verdreht haben, ne, und ein bisschen skeptisch gegenüber“ (MA/KP).

Zum Teil werden innerhalb der Teams Unterschiede nivelliert oder in konkurrenzfreie Synergien umgedeutet. Potenzielle Spannungen im Team werden aufgelöst durch eine „Egalitätsthese“ oder eine „Komplementärthese“. Bei der *Egalitätsthese* wird betont, dass letztlich alle das Gleiche machen. Diese Sichtweise wird unterstützt durch die Tatsache, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Regel unabhängig von ihrer Qualifikation gleich bezahlt werden. Eine Leiterin weist denn auch darauf hin, dass bei einer ungleichen Bezahlung schnell Konflikte auftreten würden. In der aktuellen Situation wird jedoch die Gleichheit betont:

„(...) wir machen hier schon alle das Gleiche“ (MA/E).
„Letztendlich ist es bei uns so, dass wir natürlich Leute mit unterschiedlichen Ausbildungen/Qualifikationen haben, und ich bin die einzige Dienstvorgesetzte. Ansonsten gibt's hier wirklich eine Gleichberechtigung zwischen den Mitarbeitern und auch kein hierarchisches System, sondern jeder ist auf seinem Platz wichtig, und jeder muss auf seinem Platz gut arbeiten (...). Also diese Haltung ist bei uns eigentlich durchgängig

so, dass es vom Prinzip her relativ egal ist, wer welche Ausbildung hat und wer welche Qualifikation hat. Wichtig ist, dass man sich hier gut einfügen kann, dass man gut ankommen kann, dass man seine Ressourcen zur Verfügung stellt, dass man offen ist für alles, was hier passiert, und das erwarten wir von den Neuen, aber das erwarten wir auch von uns selber. Und von daher ist das eigentlich gar nicht Thema“ (L/E).

Mit der *Komplementärthese* hingegen wird einerseits die positive Wirkung eines multiprofessionellen Teams hervorgehoben – und zwar sowohl durch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als auch durch andere Beteiligte. Andererseits werden damit aber auch potenzielle Konfliktfelder ausgeblendet, indem man mit dem Argument „Wir ergänzen uns gut“ den direkten Vergleich der professionellen Handlungsvollzüge vermeidet:

„(...) vielleicht in jeder Gruppe so idealtypisch eine akademisch ausgebildete Fachkraft, eine an der Fachschule, sodass sich die Schwerpunkte ergänzen. (...) Das heißt, die Kollegen, die von der Fachschule kommen, haben einfach einen anderen Schwerpunkt in ihrer Ausbildung, und ich finde, dass sich beides gut ergänzt in der Gruppe“ (L/KP).

„Also sie bringt einfach schon ein fundierteres Wissen mit, kann man schon sagen. Aber die Sache ist, die andern bringen mehr Praxiserfahrungen mit. Also das gleicht sich manchmal auch schon ein bisschen aus. Die einen sind in dem Bereich einfach erfahrener und haben einfach mehr Handwerkszeug, also so ganz banale Dinge, wie führe ich einen Stuhlkreis, wie mach ich das. Die haben einfach mehr, mehr ausprobiert schon. Das haben die Kindheitspädagogen definitiv nicht. Ja, im Prinzip profitieren die ja gegenseitig voneinander“ (L/E).

„Und wenn es heißt, wir brauchen einen neuen Morgenkreis. Bring mal Lieder oder Fingerspiele mit, dann fällt auch den anderen ganz viel ein. (...) Das ist jetzt nicht so viel, sondern der eine achtet im Alltag vielleicht mehr darauf und der andere mehr darauf. Das heißt nicht, dass er das andere gar nicht mitbringt oder kann. Es ist vielleicht mehr so das, worauf man fokussiert ist“ (MA/KP).

Die konkrete Zusammenarbeit zwischen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erziehern wird in den Interviews häufig mit dem Begriff des „multiprofessionellen Teams“

belegt. Allerdings stellt sich die Frage, ob der Begriff der Multiprofessionalität tatsächlich zutrifft, denn bei Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen handelt sich um zwei Berufsbildungsabschlüsse, die für einen potenziell identischen Aufgabenbereich ausbilden. Es geht also – unabhängig von der Frage, ob der Begriff *Profession* im professionstheoretischen Sinne überhaupt zutrifft – nicht um die Zusammenarbeit verschiedener Professionen, sondern um verschiedene Qualifikationsniveaus innerhalb desselben Feldes. Insofern sollte präziser von *heterogen zusammengesetzten Teams* gesprochen werden.

Während mit der Egalitätsthese implizit die Erwartung verbunden ist, dass es durch den Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen keine Veränderungen im Team und in der Arbeit gibt (und möglichst auch keine geben soll), ermöglicht die Komplementärthese einen produktiven Umgang mit einem heterogen zusammengesetzten Team – jedenfalls dann, wenn nicht nur eine implizite Konfliktvermeidungsstrategie, sondern eine bewusste Auseinandersetzung mit der Nutzung der Chancen von Unterschieden dahintersteht. In der Praxis der Organisationsentwicklung kann damit eine Ausgangsbasis geschaffen werden für die Arbeit in heterogenen Teams und für die Nutzung der Potenziale, die der Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit sich bringt.

4.6 Berufliche Perspektiven von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Mit der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge ist vor allem die Hoffnung verbunden, dass Absolventinnen und Absolventen in Kindertageseinrichtungen tätig sein werden und auf diese Weise die dortige Praxis weiter qualifizieren. Es ist jedoch keineswegs selbstverständlich, dass sie tatsächlich in einer Kindertageseinrichtung arbeiten und langfristig dort bleiben.

Bei der Analyse der Studiengänge im Rahmen des AKIPÄD-Projekts hat sich gezeigt, dass ein gewisser Anteil der Studierenden, der von den Befragten an den Hochschulen unterschiedlich groß eingeschätzt wird, zumindest langfristig andere Arbeitsfelder anstrebt (Klaudy u. a. 2014). Die Auswertung der Interviews, die

in den Kindertageseinrichtungen geführt wurden, bestätigt dies:

„Bei den Kindheitspädagogen ist es schon so, dass sie dann das zwar auch verstehen und auch richtig finden, eine Zeit lang mit den Kindern zu arbeiten. Sie studieren es nicht, um es dauerhaft zu tun. Also die gehen irgendwann, wenn sie nicht hier eine Teamleiterstelle oder so was kriegen“ (TV).

Als ein Grund wird die Bezahlung angeführt. Zu diesem Punkt berichtet eine Einrichtungsleitung, die selbst ein berufsbegleitendes Studium des Sozialmanagements mit dem Schwerpunkt *Frühe Kindheit* absolviert hat, das besonders für die Leitungstätigkeit befähigen soll:

„Dieser Studiengang war ja konzipiert für Einrichtungsleitungen, um die dann fit zu machen. Und ein Großteil, die sind raus aus den Einrichtungen, aus den Kindertagesstätten. Weil einfach dieser Frust, die finanzielle, ja, das Finanzielle nicht stimmt, also von den Aufgaben und von den Qualifikationen. Da sind einige in die Weiterbildung gegangen, ein paar haben jetzt noch 'nen Studiengang, den Master-Studiengang draufgesetzt, Fachberatung ham wir gehabt, übergeordnete Leitung hier beim Träger. Also es sind einige schon woanders hingegangen, schon während des Studiums. Und der Professor sagte auch, also das haben sie einfach festgestellt, dass die aus den Einrichtungen rausgehen. Und wir ham gesagt: ‚Ja, können wir verstehen. Wenn wir jetzt irgendwie 'ne andere Möglichkeit hätten, würden wir's auch tun.‘ Also, viele von uns“ (L/KP).

Als weiterer Grund wird angenommen, dass das erworbene vertiefte Fachwissen dazu führt, dass sich die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf Dauer in der Kindertageseinrichtung intellektuell nicht ausreichend gefordert fühlen:

„Frau X, die hat durch das Studium mehr Hintergrundwissen jetzt auch, noch mehr Wissen jetzt einfach. Ich denke mir, (...) dass jetzt so ein Studium einer Einrichtung sehr viel geben kann. Ob das jetzt für die Elternschaft ist, ob für die Entwicklung der Kinder oder die Arbeit mit den Kindern. Aber ich glaube, die Personen, die das gemacht haben, die wird das nicht auf Dauer befriedigen“ (L/E).

Die Befragten vermuten, dass die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vielfach nach einer höheren Funktion streben:

„Ja, die wollen schon mal 'ne Leitungsstelle haben. Also ich weiß nicht, ob sie nun 'ne Leitungsstelle hier in der

Kita, in einer Kita haben möchte oder vielleicht auch 'ne Leitungsstelle, so vielleicht in der Gesamtüberleitung grad so beim Träger, wo sie jetzt nicht mehr am Kind arbeitet, sondern wo sie jetzt einfach Leute unter sich auch hat. Mehr Leute wie jetzt nur hier Erzieherinnen. Also das glaub ich schon, dass das so ein Ziel von den Leuten ist, die studieren. Also die wollen jetzt nicht, das soll sich jetzt nicht negativ anhören, aber jetzt nur so in einer Kita-Einrichtung arbeiten. Die streben schon was Höheres an“ (MA/E).

Die beruflichen Perspektiven, welche die befragten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst beschreiben, bestätigen diese Einschätzungen. Kaum jemand von ihnen kann sich vorstellen, langfristig im Gruppendienst in der Kindertageseinrichtung zu arbeiten. Für die meisten stellt diese Tätigkeit eine Zwischenstation dar. Als Begründung wird von vielen die Bezahlung angeführt, die nach einem abgeschlossenen Studium nicht angemessen sei:

„Also da ist mir die Bezahlung einfach zu schlecht. Ich weiß, ich bin studiert, ich kann was, und (...) da ist es einfach wahnsinnig ungerecht“ (MA/KP).

Einige nennen aber auch inhaltliche Gründe. So sagt eine Mitarbeiterin, dass sie sich unterfordert fühle und begründet dies folgendermaßen:

„Ich hab gemerkt, das reicht mir nicht, der Alltag, das ist 'ne tolle Arbeit mit Kindern, aber das reicht mir nicht, ich, ja, ich möchte einfach, ich möchte Sachen weiterentwickeln und voranbringen“ (MA/KP).

Allerdings äußern nur wenige der interviewten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine konkrete Zielperspektive; die meisten ziehen mehrere Optionen für eine berufliche Weiterentwicklung in Betracht. Besonders häufig wird die Leitung einer Einrichtung genannt, wobei diejenigen, die ohne vorherige Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher studiert haben, betonen, dass sie sich eine Leitungstätigkeit erst nach einigen Jahren Berufserfahrung vorstellen können. Zwei Kindheitspädagoginnen, davon eine Leiterin, äußern auch den Wunsch, eine eigene Einrichtung zu gründen:

„Im Traum hab ich eine eigene kleine Einrichtung. Das ist einfach mein Traum, dass das ja, aufgrund der ganzen politischen Verhältnisse, nicht einfach ist, weiß ich. Aber in meinem Traum hätte ich schon eine kleine Einrichtung mit den Leuten, die wunderbar zu mir passen, die das alles so mittragen“ (L/KP).

Genannt werden außerdem Tätigkeiten im Jugendamt, bei einem Träger, in der Fort- und Weiterbildung,

in der Supervision und – nach einem geplanten oder bereits angefangenen Master-Studium – in der Forschung.

Auffällig ist auch, dass einigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ihr späteres Tätigkeitsfeld noch unklar ist. Hier scheint es an Berufserfahrung einerseits und am Wissen um die Möglichkeiten andererseits zu fehlen:

„Also es ist so schwer, ich sage jetzt einfach mal aus dem Bauch heraus: In der Wirtschaft, in der Forschung oder in der Wissenschaft oder an der Uni würde ich mich nicht sehen. Aber es ist auch einfach so, dass einem die Berufsfelder, die möglich sind, so unbekannt sind. Also wenn sie jetzt vielleicht erzählen würden, oder man irgendwie dann später auf einmal so in Kontakt mit Personen kommt, die dann vielleicht in dem Bereich tätig sind, dass man dann vielleicht sagen würde: ‚Oh, das ist ja doch interessant.‘ Also, man weiß halt einfach wenig darüber. Aber so war es natürlich auch bei dem Bachelor, dass man gesagt hat: Man macht den jetzt. Aber im Endeffekt, wo ich mich hinterher in zwei Jahren sehe, das kann ich jetzt natürlich definitiv noch nicht sagen“ (MA/KP).

Die meisten der befragten Leiterinnen mit berufs begleitendem Studium haben mit der Absicht studiert, sich für ihre Leitungstätigkeit besser zu qualifizieren. Dennoch fassen die meisten von ihnen eine berufliche Weiterentwicklung über die Leitungsposition hinaus ins Auge. Besonders oft nennen sie die Fachberatung, außerdem andere Formen der Beratung, ein Einsatz als Gesamtleitung für mehrere Einrichtungen oder eine Arbeit an Schulen sowie in der Fort- und Weiterbildung.

Interessant ist, dass viele Kindheitspädagoginnen und -pädagogen – immerhin acht Befragte – als Idealvorstellung oder Traumberuf gemischte Tätigkeiten nennen. Dabei geht es um Mischungen von Leitungstätigkeit und Gruppendienst, eine Kombination der Tätigkeit „am Kind“ mit Managementfunktionen oder um eine Arbeit in der Kindertageseinrichtung, die mit Beratungs- oder Lehrtätigkeiten verbunden sein sollte:

„Ich habe immer gesagt, so die Optimal-Lösung wäre halt so eine Mischung, ne? Also ich würde halt schon gerne auch bei den Kindern sein, aber nicht nur. Sondern, soweit wie die hier, wie die S. jetzt so, das ist ja, sie ist ja quasi so eine Mischung, sie ist halt, ist teilweise noch in der Gruppe, aber hat halt natürlich noch andere Aufgaben und macht hier die pädagogische

Leitung. Also so etwas könnte ich mir zum Beispiel gut vorstellen“ (MA/KP).

„Hmm, in Teilzeit in der Kita und (...) Teilzeit in der Beratung oder Integrationskraft, also so was Spezielleres noch, ja. Also ich könnt mir so was Geteiltes ganz gut vorstellen, ja“ (MA/KP).

„So was könnte ich mir jetzt zum Beispiel auch vorstellen, dass ich jetzt sagen würde, okay, ich arbeite jetzt 50 % in dieser Einrichtung weiterhin und lehr dann vielleicht noch unsere Fachschüler im Mathematischen etwas. Dass ich mich da einfach noch mal bisschen hinsetze und mir sage, okay, was sind die Grundbildungen für die Mathematik?“ (MA/KP).

„Die würde sich im Prinzip splitten, meine Traumstelle. Ein Teil würde schon noch der Kindergarten einnehmen und die Leitung einer Einrichtung. Und der andere Teil wär so in Richtung der Fachberatung, auf dieser anderen Ebene, wo man eben Dinge vorbereitet, die dann in der Praxis im Prinzip mit Leben gefüllt werden könnten“ (MA/KP).

Der Wunsch nach gemischten Tätigkeiten lässt darauf schließen, dass viele Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gern mit Kindern arbeiten, aber gleichzeitig Funktionen wahrnehmen möchten, die beratende, planerische und gestaltende Aspekte umfassen. Wenn es darum geht, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen langfristig in den Einrichtungen zu halten, könnte es somit ein geeigneter Weg sein, solche kombinierten Stellen gezielt zu schaffen. Damit wären dann aber zwangsläufig auch Veränderungen im System *Kindertageseinrichtung*, eine Abkehr von der Egalitätsthese und somit zusätzliche Konfliktpotenziale verbunden. Für die Zukunft ist die Frage von Interesse, ob die Arbeit in der Kindertageseinrichtung tatsächlich für einen Teil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nur eine Übergangsstation darstellen wird oder ob viele im Gegensatz zu den aktuell geäußerten Absichten doch langfristig bleiben werden. Ein längerfristig angelegtes Monitoring von Berufswegen wäre deshalb eine wichtige Forschungsperspektive.

5 Zusammenfassung

Die Auswertung der Interviews bestätigt die Annahme, dass der Einsatz von akademisch qualifizierten Fachkräften und die Zusammenarbeit in heterogen zusammengesetzten Teams Herausforderungen für die Teamentwicklung in der Kindertageseinrichtung mit sich bringen. Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der Forschungsfragen (siehe Kapitel 3) zusammenfassend dargestellt.

Einsatz der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Hierbei ist zu unterscheiden zwischen Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge, die grundständig studiert haben, und denjenigen, die als ausgebildete Erzieherinnen bzw. Erzieher studiert haben. Unter Letzteren haben viele berufsbegleitend studiert, und manche hatten schon vor dem Studium eine Leitungsfunktion inne.

Absolventinnen und Absolventen ohne vorherige Berufserfahrung werden in der Regel im Gruppendienst eingesetzt und nehmen die gleichen Arbeitsplätze mit der gleichen tariflichen Eingruppierung ein wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Diejenigen hingegen, die schon vorher eine Leitungsfunktion ausgeübt haben, führen sie teilweise während des Studiums weiter, teilweise kehren sie nach dem Abschluss des Studiums auf diese Funktion zurück. Unabhängig davon erfolgt jedoch auch bei ihnen in der Regel keine Veränderung in der tariflichen Eingruppierung.

Die unmittelbare Übertragung von Leitungsfunktionen auf Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge ohne vorherige Berufserfahrung wird in der Regel von allen Beteiligten als nicht sinnvoll angesehen. Die Absolventinnen und Absolventen selbst teilen diese Einschätzung und wollen zunächst im Gruppendienst Erfahrungen sammeln. Die meisten von ihnen betrachten dies allerdings als Durchgangsstation und sehen ihre Perspektiven in einem Wechsel in ein Tätigkeitsfeld außerhalb der Kindertageseinrichtung, in einer Leitungstätigkeit oder in der Übernahme von Funktionsstellen, die die Arbeit mit den Kindern mit anderen Funktionen, zum

Beispiel in der Beratung oder Fortbildung, kombinieren. Solche Funktionsstellen sind jedoch in der Praxis selten zu finden.

Kriterien für die Einstellung von akademisch qualifiziertem Personal

Eine Strategie der Träger, gezielt akademisch qualifiziertes Personal einzustellen, ist generell nicht zu beobachten. In den meisten Fällen erfolgt die Einstellung vorrangig nach personenbezogenen Kriterien. Im Hinblick auf Leitungsfunktionen sieht dies teilweise anders aus, zumal sich die Anforderungen an die Qualifikation der Leitung je nach Bundesland unterscheiden. In solchen Fällen ist der Abschluss eines Studiums Voraussetzung für die Übertragung einer Leitungstätigkeit.

Es gibt Träger, die ein berufsbegleitendes Studium unterstützen – in manchen Fällen vor allem aufgrund landesrechtlicher Vorgaben, in anderen Fällen auch unabhängig davon, weil sie eine Höherqualifizierung der Leitungstätigkeit als sinnvoll erachten. Manche Träger betrachten dagegen das Studium eher als Privatsache oder lehnen es sogar ab. Erzieherinnen oder Erzieher, die ohne Verknüpfung mit einer Leitungstätigkeit mit Unterstützung des Trägers berufsbegleitend studiert haben, wurden in den Fallstudien nicht angetroffen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass diese Form der Personalentwicklung angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels an Bedeutung gewinnen könnte.

Unterschiede in den beruflichen Handlungsvollzügen zwischen Absolventinnen und Absolventen von Hoch- bzw. Fachhochschulen und Erzieherinnen und Erziehern mit Fachschulausbildung

Sowohl Träger, Leitungskräfte und Kolleginnen und Kollegen als auch die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst nehmen in der Praxis Unterschiede in beruflichen Handlungsvollzügen und Haltungen wahr, die im Wesentlichen den Tendenzen entsprechen, die in der Debatte um Akademisierung und Professionalisierung vermutet werden. Angeführt werden ein vertieftes Fachwissen und ein wissenschaftlicher Hintergrund, ein anderer Sprachstil und eine andere, stärker wissensbasierte Begründung des eigenen Handelns und somit in der Tat ein anderer Habitus. Differenzen bestehen bei den Befragten im Hinblick auf die Bewertung, also die Einschätzung, ob

die identifizierten Unterschiede eher als Chance oder eher als Belastung wahrgenommen werden.

Einschätzungen des Spannungsfeldes zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung

Eine im Vergleich zur Fachschulausbildung geringere Arbeitsplatznähe wird dem Studium sowohl von den Absolventinnen und Absolventen selbst als auch von ihren Kolleginnen und Kollegen sowie von den Leitungskräften attestiert. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass auch Erzieherinnen und Erzieher das „alltägliche Handwerkszeug“ in erster Linie im Anerkennungsjahr und nicht schon in der Ausbildung erwerben, sodass man auch bei Absolventinnen und Absolventen eines Studiums von einer Einarbeitungsphase ausgehen müsse. Die Einarbeitung wird zudem im Allgemeinen nicht als problematisch beschrieben; in den meisten Fällen scheinen sich die akademisch qualifizierten Fachkräfte die geforderte Alltagskompetenz schnell anzueignen. Wenn es Konflikte gibt, hängen sie eher mit Unterschieden im Habitus als mit Problemen bei der Einarbeitung zusammen.

Konflikte in heterogen zusammengesetzten Teams

Bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ohne Studium sind oft Ängste festzustellen, die damit zusammenhängen, dass sie den Einsatz von Fachkräften mit Studium als Kritik an ihrer eigenen Arbeit und an ihrer Ausbildung wahrnehmen. Dennoch zeigt sich in den Interviews, dass sich die Integration von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Teams oft nicht grundsätzlich von der Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne akademische Qualifizierung unterscheidet. Dies scheint auch damit zusammenzuhängen, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, insbesondere Berufsanfängerinnen und -anfänger, oft großen Wert darauf legen, sich an vorhandene Strukturen anzupassen. Diese Anpassungsleistung wird offenkundig auch vielfach erwartet, und wenn sie nicht erfolgt, kommt es zu Konflikten. Auch und gerade erfahrene Kräfte, die berufsbegleitend studiert haben, nehmen eine Veränderung ihrer eigenen Haltung wahr, was sowohl im Verhältnis zum Träger als auch im Team zu Konflikten führen kann.

Aufgelöst – oder umgangen – werden Konflikte zum einen durch die Orientierung an einer „Egalitätstheorie“, das heißt, es wird betont, dass eigentlich alle gleich seien und das Gleiche machen; Unterschiede

werden negiert. Zum anderen lässt sich die Orientierung an einer „Komplementärthese“ beobachten: In diesen Fällen wird hervorgehoben, dass die Beteiligten in ihrer Zusammenarbeit die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen produktiv nutzen können.

Veränderungen in den Einrichtungen durch den Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Um Veränderungen beobachten zu können, war es zum Zeitpunkt der Befragungen letztlich noch zu früh. In den meisten Fällen waren die Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge erst seit kurzer Zeit in den Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Offenkundig gibt es aber Potenziale für Veränderungen: Das von den interviewten Personen wahrgenommene ausgeprägte Reflexionsvermögen aufseiten der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie deren fachliches Wissen können in der Praxis zu einer Auseinandersetzung mit bis dato nicht hinterfragten Ansätzen führen. Hierfür müssen jedoch die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bereit sein, vorgefundene pädagogische Praktiken und organisatorische Verfahrensabläufe kritisch zu hinterfragen, und gleichzeitig muss in der Organisation die Offenheit bestehen, dies zuzulassen und aufzugreifen. Diese Bereitschaft kann jedoch auf beiden Seiten nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden.

Wenn befragte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ihre schnelle und reibungslose Integration auf ihre eigene hohe Anpassungsfähigkeit zurückführen, ist zu vermuten, dass die Integration teilweise dadurch erreicht wird, dass sich die akademischen Kräfte an bestehende Strukturen anpassen und zumindest partiell darauf verzichten, ihre erworbenen Kompetenzen umzusetzen.

Inwieweit es in den Kindertageseinrichtungen zu Veränderungen kommen wird, kann somit zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht sicher prognostiziert werden und sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

6 Ausblick

Bislang stellen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf dem Arbeitsmarkt eine kleine, aber stetig wachsende Gruppe dar. Auch wenn einige von ihnen – der Anteil ist quantitativ gegenwärtig noch nicht abzuschätzen – nicht dauerhaft in der Kindertageseinrichtung arbeiten werden, so wird sich doch die Tendenz zu einer heterogenen Zusammensetzung der Teams verstärken. Konfliktpotenzial ergibt sich dabei nicht vorrangig aus der Tatsache, dass den Hochschulabsolventinnen und -absolventen anfangs eine geringere Alltagskompetenz und ein Mangel an „Handwerkszeug“ zugeschrieben werden, denn dieses Defizit besteht letztlich bei allen Berufsanfängerinnen und -anfängern und wird in der Einarbeitungsphase behoben.

Schwieriger ist der Umgang mit Unterschieden im Habitus (zum Beispiel einem anderen Sprachgebrauch), in Arbeitsweisen und Konzepten sowie mit der Eigenschaft, bestehende Arbeitsformen infrage zu stellen; sie basiert ebenfalls auf den Haltungen und Kompetenzen, die im Studium erworben wurden. Einerseits sind dies genau die Elemente einer akademischen Ausbildung, die als Professionalisierung gefordert werden und mit denen die Erwartung einer Weiterentwicklung des Systems *Kindertageseinrichtung* verbunden ist. Andererseits zeigen die Analysen in den Einrichtungen, dass diese Elemente nur von einem Teil der Teams und der Leitungskräfte als Chance begriffen werden.

Mithilfe der „Egalitätsthese“ wird in manchen Einrichtungen Konflikten aus dem Weg gegangen – sowohl durch die Leitungen und die bestehenden Teams als auch durch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen selbst, indem sie durch Anpassung Konflikte vermeiden. In der Folge können aber auch die Chancen der Akademisierung nicht ausgeschöpft werden – neue Qualifikationsprofile könnten auf diese Weise in eine Sackgasse geraten.

Die Orientierung an der „Komplementärthese“, die anstelle einer Nivellierung eine Wertschätzung von unterschiedlichen Kompetenzen beinhaltet, kann hingegen der Ausgangspunkt für eine weiterführende Organisationsentwicklung sein. Ob es dabei auch

zu einer auf die jeweiligen Abschlüsse bezogenen Ausdifferenzierung der Tätigkeitsfelder und Aufgabenprofile in Kindertageseinrichtungen und damit zu einer Entstehung von qualifikationsspezifischen Karrierewegen kommen kann, wird sich zeigen müssen.

Aktuell lassen sich die folgenden Handlungsoptionen festhalten:

- Wenn Kita-Träger Kindheitspädagoginnen und -pädagogen einstellen und ihre Potenziale für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen nutzen wollen, ist eine Auseinandersetzung mit den neuen Qualifikationsprofilen und ihren Inhalten eine notwendige Voraussetzung. Qualitätsentwicklung kann nicht gelingen ohne die Akzeptanz von Veränderungen, sowohl im Hinblick auf die Organisation der Arbeit als auch bezogen auf die Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- Die Hochschulen, die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ausbilden, können diesen Prozess flankieren, indem sie die Kooperation mit den Kita-Trägern in ihrem Umfeld intensivieren und über die Inhalte ihrer Studiengänge informieren.
- Kita-Träger sollten den Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in eine Strategie der Personal- und Teamentwicklung einbinden. Eine solche Strategie beinhaltet im Idealfall Konzepte für die Einarbeitung – sowohl allgemein für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch speziell für akademisch ausgebildete Berufsanfängerinnen und -anfänger –, Maßnahmen zur Unterstützung eines berufsbegleitenden Studiums sowie Weiterbildungsangebote für alle Teammitglieder. Der Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sollte als Element der Professionalisierung der Gesamtorganisation begriffen werden.
- Die Auseinandersetzung mit neuen Impulsen im Team benötigt Zeit, und zwar im doppelten Sinne: Zum einen stellen Teamentwicklungstage ein Element der Personalentwicklung dar, das es allen Teammitgliedern ermöglicht, sich mit neuen Impulsen zu befassen. Zum anderen ist es hilfreich, wenn auch im Alltag ausreichende zeitliche und organisatorische Ressourcen zur Verfügung stehen, um Veränderungen in die tägliche Arbeit integrieren zu können.
- Weiterhin zu diskutieren ist die Frage, welche Karrierewege Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eröffnet werden können, um den Verbleib im

Arbeitsfeld *Kindertageseinrichtung* für sie attraktiv zu gestalten. Dies betrifft nicht nur die finanzielle Seite, sondern vor allem auch die inhaltliche Gestaltung im Sinne der Schaffung von qualifikationsfördernden und -fordernden Funktionsstellen.

- Die weitere Entwicklung des Einsatzes von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sollte in Form eines Monitorings begleitet werden. Es wird noch einige Jahre dauern, bis erstens inhaltliche Effekte im Hinblick auf die beabsichtigte Qualitätsentwicklung erkennbar sein können und zweitens Erkenntnisse über die tatsächlichen Berufswege der Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge gewonnen werden können.

7 Literatur

- Aktionsrat Bildung/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster
- Altermann, André/Holmgaard, Marie (2014): Die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik aus der Perspektive der Träger – Erste Befunde einer Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Träger von Kindertageseinrichtungen zum Akademisierungsprozess im Elementarbereich. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2013. Münster/New York, S. 261–277
- Altermann, André/Holmgaard, Marie (im Erscheinen): Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger. Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 26. München
- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Die (Teil-)Akademisierung im Elementarbereich aus der Perspektive der Träger – Akzeptanz, Bewertungen und Erfahrungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 266–282
- Altgeld, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2007): Kindertageseinrichtungen im Wandel: Anforderungen an eine mitarbeiterorientierte Organisationsentwicklung. In: IAQ-Report, Nr. 3, S. 1–11
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Frühpädagogische Studiengänge im Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 1. München
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008a): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen
- Balluseck, Hilde von (2008b): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 15–36
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München
- Blatter, Joachim K./Janning, Frank/Wagemann, Claudius (2007): Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden. Wiesbaden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/Basel/Berlin
- Cloos, Peter (2007): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München
- Cloos, Peter (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 39–62
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 100–115
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1399–1423

- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München
- Dreyer, Rahel (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich. Hamburg
- Eberle, Thomas/Pollak, Guido (2006): Professionalisierung durch berufsfeldbezogene Kompetenzentwicklung. Vorüberlegungen für eine sozialwissenschaftliche Theorie der Lehrerbildung und für empirische Lehrerbildungsforschung. In: VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK, 82. Jg., H. 4, S. 559–580
- Eßer, Florian (2014): Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalität. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 36–48
- Faas, Stefan (2014): Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 167–190
- Frey, Andreas (1999): Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Landau
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 17. München
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden
- Hagen, Holger/Hildebrandt, Änne/Westermann, Philipp/Winkler, Heike (2014): Gender – ein Baustein für modernen Arbeits- und Gesundheitsschutz in Kindertageseinrichtungen. Bericht aus dem Projekt „Präventiver und mitarbeiterorientierter Arbeits- und Gesundheitsschutz in Kindertageseinrichtungen – Prima-Kita“. Bremen
- Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 5. München
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 1. München
- Jugendministerkonferenz (2005): Votum der Jugendministerkonferenz vom 12./13.05.2005, TOP 13: Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. München
- Klaudy, Elke Katharina/Schütz, Anika/Stöbe-Blossey, Sybille (2014): Akademisierung der Ausbildung für die Kindertageseinrichtung. Zur Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge. In: IAQ-Report, Nr. 4, S. 1–17
- KMK (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 12.12.2013. o.O.
- KMK/JFMK (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010 sowie Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. o.O.
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5/2008). Wittenberg
- Krone, Sirikit/Langer, Andreas/Mill, Ulrich/Stöbe-Blossey, Sybille (2009): Jugendhilfe und Verwaltungsre-

- form: zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden
- Krüger, Angelika/Zimmer, Jürgen (2001): Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Labonté-Roset, Christine/Cornel, Heinz (2008): Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 77–86
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 468–475
- Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. New York/Münster/München/Berlin
- Möller, Michael/Zühlke, Eckehard (Hrsg.) (2002): ... zur Freiheit seid Ihr berufen. Sozialpädagogische (ErzieherInnen-)Ausbildung gestern – heute – morgen. Kassel
- Neumann, Sascha (2014): Bildungs-kindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 145–159
- Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie (2008): Zwischen allen Stühlen – Frühpädagoginnen in der Praxis. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 225–234
- Oberhuemer, Pamela (2008): Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 51–61
- Otto, Hans-Uwe (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozial-administrationen. Berlin/New York
- Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachhochschulen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 37–50
- Pasternack, Peer/Keil, Johannes (2013): Vom „mütterlichen“ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. HoF-Handreichungen 3, Beiheft zu „die hochschule“. Wittenberg
- Pasternack, Peer/Strittmatter, Viola (2012): Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der ErzieherInnen-ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundermark, Maren (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Wiesbaden, S. 127–153
- Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 237–249
- Rauschenbach, Thomas (2014): „Kita 2020“ – eine empirische Zwischenbilanz. In: KOMDAT – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe, 17. Jg., H. 3, S. 4–11
- Rauschenbach, Thomas/Behr, Karin/Knauer, Detlef (1996): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Reihe: Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 2. München
- Sommerfeld, Peter/Haller, Dieter (2003): Professionelles Handeln und Management oder: Ist der Ritt auf dem Tiger möglich? In: neue praxis, 33. Jg., H. 1, S. 61–89
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnen-ausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Pro-

Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 49–69

Stieve, Claus/Worsley, Caroline/Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Hrsg.: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter. Köln

Strätz, Rainer/Gloth, Vera/Piefel, Gisela/Werthebach, Christiana (2000): Eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Praxis. Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Münster

Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München

Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 271–294

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

Vogelfänger, Sabine (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 4. München

8 Anhang

8.1 Interview-Leitfaden für Träger, Fachberatung und Leitung

Träger:

Datum und Zeit:

Interviewerin:

Zur Person:

Name:

Jahrgang (Geburtsjahr):

1. Einstieg:

- Funktion und Aufgabenbereiche des Befragten (Gibt es besondere Zuständigkeiten/Aufgaben?)
- Seit wann beim Träger/in der Kita tätig? Voll- oder Teilzeit?
- Eigene Qualifikation (Ausbildung, Zusatzqualifikation)
- Bisheriger beruflicher Werdegang
- Was sind die aktuellen Themen in Ihrer Kita?

2. Warum beschäftigen Sie Kindheitspädagog/inn/en (KP) in Ihren Kitas:

- Wie sind Sie darauf gekommen, KP einzustellen?
- Was war der Anlass?
- Welche Kriterien waren ausschlaggebend für die Besetzung der Stelle?
- Welche Ziele und Erwartungen waren damit verbunden?
- Was macht die Kita/die Stelle für KP interessant?

3. Personalakquise:

- Welche Strategien setzen Sie ein, um geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (MA) für Ihre Kitas zu gewinnen?
- Gibt es spezielle Bemühungen, um KP zu gewinnen? Wen sprechen Sie konkret an?
- Wo setzen Sie die KP ein?
- Wie ist Ihre persönliche Einstellung zum Einsatz der KP in Kitas?

4. Berufseinstieg:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Berufseinstieg von KP gemacht?
- Gibt es Unterschiede beim Berufseinstieg zwischen Erzieherinnen/Erziehern und KP? Wenn ja, welche (z.B. Einarbeitungszeiten, Didaktik und Methodik, Praxiserfahrungen etc.)?
- Was bieten Sie den KP an Unterstützung an?
- Was ist aus Ihrer Sicht förderlich für eine gelingende Einarbeitung?
- Was ist aus Ihrer Sicht eher hinderlich für eine gelingende Einarbeitung?

5. Integration in die Teams:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit der Integration von KP im Team gemacht?
- Sehen Sie Besonderheiten bei der Integration von KP? Wenn ja, welche (z.B. unterschiedliche Einarbeitungszeiten oder Integrationsvorgänge)?
- Sehen Sie Unterstützungsbedarf bei der Integration? Wenn ja, für wen und welchen? Was bieten Sie den Einrichtungen dazu an?
- Was ist aus Ihrer Sicht förderlich für eine gelingende Integration?
- Was ist aus Ihrer Sicht eher hinderlich für eine gelingende Integration?
- Hat sich die Arbeit im Team durch den Einsatz der/des KP verändert? Wenn ja, inwiefern?
- Wie funktioniert das Zusammenspiel zwischen den MA mit unterschiedlichen Qualifikationen (z.B. wechselseitiges Lernen, Konkurrenzen, Konflikte etc.)?
- Welche Position/Rolle nehmen die KP im Team ein (z.B. im Zug von Entscheidungen, Anerkennung, gleiche Stellung wie andere MA etc.)?

6. Erfahrungen mit dem Umgang mit (Alltags-)Anforderungen:

- Gibt es Bereiche, Aufgaben und Arbeitsfelder in der Kita, für die KP besonders qualifiziert sind?
- Nehmen Sie bei den verschiedenen Qualifikationen/Abschlüssen Unterschiede hinsichtlich bestimmter Kompetenzen, Wissensbereiche etc. wahr?
- Gibt es besondere Impulse, die die KP zusätzlich mit in die pädagogische Arbeit einbringen?
- Was sind aus Ihrer Sicht typische Karrierewege von KP?

7. Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis:

- Wie bewerten Sie die Möglichkeit, das im Studium/in der Ausbildung erworbene Wissen/Können in der Kita anwenden zu können?
- Entsteht aus Ihrer Sicht ein besonderes Wissen (z.B. Mehrwissen) durch das Studium der Kindheitspädagogik, das für die Kita nützlich ist? Wenn ja, welches? Wie kommt es zum Ausdruck?

8. Berufliche Perspektiven/Karriereplanung:

- Worin besteht aus Ihrer Sicht die Motivation der MA (generell), ihren Beruf in der Kita langfristig auszuüben? Sehen Sie hier Unterschiede zwischen KP und MA mit Fachschulausbildung (Examen)? Wenn ja, welche?
- Was macht Sie als Träger und Arbeitgeber für KP interessant?
Was brauchen MA aus Ihrer Sicht, um ihren Beruf langfristig ausüben zu können/zu wollen?
- Was bieten Sie Ihnen dazu an?
- Gibt es hier Besonderheiten für KP?
- Sind Ihnen Gründe bekannt, die zu Unzufriedenheit oder einem Wechsel (z.B. der Gruppen, Einrichtungen, Träger etc.) geführt haben? Wenn ja, bei wem und welche?

9. Interview-Ausklang:

- Gibt es noch Aspekte, die Ihnen wichtig zu erwähnen sind und die wir noch nicht (ausreichend) besprochen haben?

8.2 Interview-Leitfaden für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Mitarbeiter/innen)

Träger:

Datum und Zeit:

Interviewerin:

Zur Person:

Name:

Jahrgang (Geburtsjahr):

1. Einstieg:

- Funktion und Aufgabenbereiche des Befragten (Gibt es besondere Zuständigkeiten/Aufgaben?)
- Seit wann beim Träger/in der Kita tätig? Voll- oder Teilzeit?
- Eigene Qualifikation (Ausbildung, Zusatzqualifikation)
- Bisheriger beruflicher Werdegang
- Was sind die aktuellen Themen in Ihrer Kita?

2. Motivation:

- Warum haben Sie sich für das Studium der Kindheitspädagogik bzw. den Beruf der Erzieherin/ des Erziehers entschieden?
- Was waren Ihre Tätigkeits- und Funktionsvorstellungen vor Beginn des Studiums/ der Ausbildung? Gab es Wünsche? Gab es Befürchtungen?
- Was hat sich von Ihren Vorstellungen bestätigt?

3. Berufseinstieg:

- Warum haben Sie sich für Ihre jetzige Kita entschieden?
- Beschreiben Sie bitte Ihren Berufseinstieg nach Ausbildung/Studium. Wie bewerten Sie Ihren *Berufseinstieg* in der Kita?
- In welcher Form haben Sie Unterstützung erhalten?
- Wo haben Sie Unterstützungsbedarf für sich (das Team) gesehen? Was hätten Sie sich (im Nachhinein) gewünscht?
- Hatten Sie das Gefühl, das im Studium/in der Ausbildung erworbene Wissen/Können in der Kita anwenden zu können?
- Wie sieht die weitere Planung Ihrer beruflichen Perspektive aus?
- Gibt es von Ihrer Seite Gründe, die einen Wechsel (Kita oder Arbeitszusammenhang) verursachen könnten? Wenn ja, welche?
- Was brauchen/bräuchten Sie, um Ihre Tätigkeit in der Kita langfristig ausüben zu können/ zu wollen? Was wird Ihnen hierzu angeboten?

4. Einsatz von KP:

- Wie denken Sie grundsätzlich über den Einsatz von KP in Kitas?
- Gab es Unterschiede beim Berufseinstieg der KP im Vergleich zu Erzieherinnen/Erziehern?
Wenn ja, welche?
- Wie bewerten Sie die *Integration* der KP ins Team?
 - Wie wurden Sie (die KP) vom Team aufgenommen?
 - Hatten Sie (die KP) Unterstützung? Wenn ja, welche?
 - Was hätten Sie sich (im Nachhinein) gewünscht?
 - Was war aus Ihrer Sicht förderlich für die Integration ins Team?
 - Was war aus Ihrer Sicht hinderlich für die Integration ins Team?
- Hat sich die Arbeit im Team durch den Einsatz der/des KP verändert?
- Gibt es spezielle Impulse, die durch die KP ins Team eingebracht wurden?
- Welche Position/Rolle nehmen Sie (bzw. die KP) im Team ein (z.B. im Zug von Entscheidungen, Anerkennung, gleiche Stellung wie andere MA etc.)?

5. Erfahrungen:

- Wie funktioniert das Zusammenspiel zwischen Ihnen und den MA mit anderen Qualifikationen (z.B. wechselseitiges Lernen, Konkurrenzen, Konflikte etc.)?
- Nehmen Sie bei den verschiedenen Qualifikationen/Abschlüssen Unterschiede hinsichtlich bestimmter Kompetenzen, Wissensbereiche etc. wahr?
- Gibt es aus Ihrer Sicht Bereiche, Aufgaben und Arbeitsfelder in der Kita, für die KP besonders qualifiziert sind?
- Was sind aus Ihrer Sicht typische Karrierewege von KP in Kitas?
- Entsteht aus Ihrer Sicht ein besonderes Wissen (z.B. Mehrwissen) durch das Studium der Kindheitspädagogik, das für die Kita nützlich ist?

6. Berufliche Perspektiven/Karriereplanung:

- Wo sehen Sie sich in zehn Jahren?
- Wie sieht Ihre Traumstelle aus?

7. Interview-Ausklang:

- Gibt es noch Aspekte, die Ihnen wichtig zu erwähnen sind und die wir noch nicht (ausreichend) besprochen haben?

8.3 Interview-Leitfaden für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die gleichzeitig Leitung sind

Träger:

Datum und Zeit:

Interviewerin:

Zur Person:

Name:

Jahrgang (Geburtsjahr):

1. Einstieg:

- Funktion und Aufgabenbereiche des Befragten (Gibt es besondere Zuständigkeiten/Aufgaben?)
- Seit wann beim Träger/in der Kita tätig? Voll- oder Teilzeit?
- Eigene Qualifikation (Ausbildung, Zusatzqualifikation)
- Bisheriger beruflicher Werdegang
- Was sind die aktuellen Themen in Ihrer Kita?

2. Motivation:

- Warum haben Sie sich für das Studium der Kindheitspädagogik entschieden?
- Was waren Ihre Tätigkeits- und Funktionsvorstellungen vor Beginn des Studiums/ der Ausbildung? Gab es Wünsche? Gab es Befürchtungen?
- Was hat sich von Ihren Vorstellungen bestätigt?

3. Berufseinstieg:

- Warum haben Sie sich für Ihre jetzige Kita entschieden?
- Beschreiben Sie bitte Ihren Berufseinstieg nach Ausbildung/Studium. Wie bewerten Sie Ihren *Berufseinstieg* in der Kita?
- In welcher Form haben Sie Unterstützung erhalten?
- Wo haben Sie Unterstützungsbedarf für sich (das Team) gesehen?
 - Was hätten Sie sich (im Nachhinein) gewünscht?
 - Was war aus Ihrer Sicht förderlich für die Integration ins Team?
 - Was war aus Ihrer Sicht hinderlich für die Integration ins Team?
- Gibt es Unterschiede beim Berufseinstieg von KP im Vergleich zu Erzieherinnen/Erziehern? Wenn ja, welche?
- Hatten Sie das Gefühl, das im Studium erworbene Wissen/Können in der Kita anwenden zu können?
- Wie sieht die weitere Planung Ihrer beruflichen Perspektive aus?
- Gibt es von Ihrer Seite Gründe, die einen Wechsel (Kita oder Arbeitszusammenhang) verursachen könnten? Wenn ja, welche?
- Was brauchen/bräuchten Sie, um Ihre Tätigkeit in der Kita langfristig ausüben zu können/ zu wollen? Was wird Ihnen hierzu angeboten?

4. Einsatz von KP:

- Wie denken Sie grundsätzlich über den Einsatz von KP in Kitas?
- Hat sich die Arbeit im Team durch den Einsatz der/des KP verändert?
- Gab es spezielle Impulse, die Sie als KP ins Team einbringen konnten?
- Welche Position/Rolle nehmen Sie im Team ein (z.B. im Zug von Entscheidungen, Anerkennung, gleiche Stellung wie andere MA etc.)?

5. Erfahrungen:

- Wie funktioniert das Zusammenspiel zwischen Ihnen und den MA mit anderen Qualifikationen (z.B. wechselseitiges Lernen, Konkurrenzen, Konflikte etc.)?
- Nehmen Sie bei den verschiedenen Qualifikationen/Abschlüssen Unterschiede hinsichtlich bestimmter Kompetenzen, Wissensbereiche etc. wahr?
- Gibt es aus Ihrer Sicht Bereiche, Aufgaben und Arbeitsfelder in der Kita, für die KP besonders qualifiziert sind?
- Was sind aus Ihrer Sicht typische Karrierewege von KP in Kitas?
- Entsteht aus Ihrer Sicht ein besonderes Wissen (z.B. Mehrwissen) durch das Studium der Kindheitspädagogik, das für die Kita nützlich ist?

6. Berufliche Perspektiven/Karriereplanung:

- Wo sehen Sie sich in zehn Jahren?
- Wie sieht Ihre Traumstelle aus?

7. Interview-Ausklang:

- Gibt es noch Aspekte, die Ihnen wichtig zu erwähnen sind und die wir noch nicht (ausreichend) besprochen haben?

Zu den Autorinnen und zum Autor



André Altermann

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



Marie Dufri Holmgaard

ist Sozialwissenschaftlerin (M.A.). Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe/Frühe Kindheit und Familie, Arbeitsmarktpolitik und Kommunales Bildungsmanagement (in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung).



Elke Katharina Klaudy

ist Diplom-Pädagogin. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Elementarbildung, Qualitätsentwicklung und Personalwirtschaft in der Kindertagesbetreuung.



PD Dr. Sybille Stöbe-Blossey

ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin. Sie ist Leiterin der Abteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Soziale Dienstleistungen, Entwicklung des Berufsbildungssystems und Kommunale Bildungspolitik.

Lesen Sie weiter!

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

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 8

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 24

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

Band 22

Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa
Pamela Oberhuemer

Band 20

Fachberatung in Deutschland
Jan Leygraf

Band 18

Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen
Norbert Schreiber

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 19

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Die Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte gilt als eine der großen bildungspolitischen Reformbewegungen der letzten zehn Jahre. Zahlreiche, jedoch sehr unterschiedliche kindheitspädagogische Studiengänge sind seither vor allem an Fachhochschulen entstanden, die alle eine akademische Qualifikation für die Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung anbieten. Aber sind Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen tatsächlich im realen Kita-Team angekommen?

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie sich diese Berufsgruppe im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsbezug und Praxisnähe konstituiert, und beleuchtet den Entwicklungsstand wie auch die Ambivalenzen ihrer Integration ins Arbeitsfeld.